

Sentidos pedagógicos de la docencia universitaria en España: formación de profesionales de educación e ingeniería

The Pedagogical Meanings of University Teaching in Spain: Training Teachers and Engineers

Claudia Carrasco-Aguilar¹, Mariano Martín Civantos y Antonio Luzón Trujillo

* Departamento de Mediaciones y Subjetividades. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha (Chile)

** Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España)

*** Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España)

Resumen

Los sentidos pedagógicos de la docencia son visiones personales y compartidas que se vinculan con las actividades pedagógicas, así como con aspectos culturales y estructurales del trabajo académico. En el caso de España, la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado tensiones en estos sentidos, generando la figura del docente-investigador-gestor-burócrata, así como la mercantilización de la producción científica y las condiciones laborales del profesorado. Este estudio analiza los sentidos pedagógicos en la docencia universitaria en España, centrándose en el Grado en Maestro en Educación Primaria (Caso 1) e Ingeniería en Edificación (Caso 2). Para ello, se lleva a cabo un estudio colectivo de casos a través de entrevistas abiertas en ambas titulaciones, a profesorado con diferentes contrataciones y trayectorias. Se realiza un análisis temático reflexivo que concluye con las siguientes categorías para el Caso 1: Perfil docente-investigador, Formación Inicial Docente en la práctica y Expectativas futuras inciertas; y con las siguientes categorías para el Caso 2: Perfil docente-profesional, Interacción docente desde la práctica y Expectativas de inserción laboral. Estos resultados se discuten respecto de cómo los sentidos pedagógicos de la docencia universitaria en estos casos se ven moldeados por los desafíos laborales, la valoración de la práctica profesional, la inestabilidad en la proyección de los propósitos educativos y la influencia del mercado laboral en la

¹ **Correspondencia:** Claudia Carrasco-Aguilar, claudia.carrasco@upla.cl, Av. Gran Bretaña #40, Playa Ancha, Chile.

formación de profesionales. Estos aspectos plantean interrogantes sobre el proyecto de futuro del país y el papel social de futuros profesionales.

Palabras clave: condiciones de empleo del docente; universidad; trabajos prácticos; mercado de trabajo.

Abstract

The pedagogical meanings of teaching are visions, both shared and individual, of teaching that are connected to pedagogical activities and cultural and structural aspects of academic work. The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) in Spain has arisen conflict in this regard, as it has given rise to the figure of the teacher-researcher-manager-bureaucrat, along with the commercialization of scientific production and the working conditions of teaching staff. This study examines the pedagogical meanings of university teaching in Spain, specifically focusing on two degree programs: the Bachelor's Degree in Primary Education (Case 1) and the Bachelor's Degree in Construction and Building (Case 2). A collective case study is conducted, employing open interviews with instructors who possess different contracts and trajectories in both programs. A reflective thematic analysis is carried out, yielding the following categories for Case 1: Teacher-researcher profile, Initial Teacher Education in practice, and Uncertain future expectations; and the following categories for Case 2: Teacher-professional profile, Teacher interaction from practice, and Job placement expectations. These findings are discussed in relation to how job challenges, the valuation of professional practice, instability in educational objectives, and the influence of the labor market impact the pedagogical meanings of university teaching in these cases. These aspects prompt inquiries into the country's future projects and the societal role of future professionals.

Keywords: teacher's conditions of employment; university; practical work; labor market.

Introducción

Sentidos pedagógicos en la docencia universitaria en España: el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior

El concepto de “sentidos pedagógicos” sobre el trabajo docente refiere a visiones personales y compartidas del profesorado, con componentes sociales y morales que exceden las interacciones del aula y que se relacionan con las motivaciones y valoraciones hacia el trabajo docente y sus propósitos educativos (Bordoli y Márquez, 2019; Bustos y Cornejo, 2014). Estos sentidos se vinculan con disposiciones, conocimientos y posiciones sobre las actividades pedagógicas, así como con aspectos culturales o estructurales del trabajo (Bordoli y Márquez, 2019; Pineau y Birgin, 2015).

Actualmente, el escenario mundial de flexibilidad y desregulación laboral ha llevado al profesorado universitario a construir sus sentidos pedagógicos a partir del estatus

percibido y a través de trayectorias académicas de alta precariedad (Calderón y Sebastián, 2022). En España, y bajo el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los sentidos pedagógicos se han visto tensionados producto de múltiples cambios en los últimos 20 años, impactando en ámbitos como la salud mental y la autopercepción del dominio de sus competencias (Fernández-Suárez et al., 2021; Mastorelló y Olmos-Rueda, 2016). La conformación del EEES - conocida popularmente como “el Plan Bolonia”- ha traído un nuevo rol para las universidades, adecuando sus modelos formativos hacia la cooperación y convergencia de los sistemas de enseñanza en educación superior (Aránguiz et al., 2021; Matarranz, 2020). En España, este proceso ha comenzado a formalizarse desde 2007, y las universidades han modificado los planes de estudio de las titulaciones, impulsando nuevas propuestas didácticas y recursos académicos, dando un giro a los sentidos pedagógicos de la formación. En este contexto, se han dado varias controversias respecto de las implicaciones de estos cambios. Algunos estudios han reportado tensiones entre concepciones críticas sobre el pasado, y otras nostálgicas, así como el cuestionamiento sobre la concepción mercantil de la educación superior. Estos estudios han evidenciado que las crecientes transformaciones dificultan que la comunidad universitaria conecte la valoración ciudadana con los procesos de globalización, e incluso, muestran una disminución del rendimiento académico en ciertas titulaciones (Aránguiz et al., 2021; Garrido, 2021; López-Rodríguez et al., 2016).

Pese a lo anterior, estas transformaciones han buscado conseguir mayor autonomía del estudiantado para abandonar el modelo de transmisión de conocimientos, mediante la diversificación de estrategias metodológicas que respondan a diferentes demandas sociales y laborales (Fuentes del Burgo y Navarro-Astor, 2015; Montagud y Gandía, 2015; Sánchez, 2022). Asimismo, existen investigaciones que han reportado una alta valoración de egresados, hacia las competencias adquiridas en sus titulaciones, y diferentes autores destacan que, a partir de la década de 2010, las prioridades del Plan Bolonia han comenzado a centrarse en la dimensión social de la trayectoria universitaria, y en el estudiantado como centro del aprendizaje (Carrión-Martínez et al., 2018; Palma-Muñoz, 2019). Sin embargo, otros estudios han mostrado que el estudiantado español ha aumentado el uso de estrategias cognitivas reproductivas, con estilos de aprendizaje superficiales y teóricos, afectando la calidad de la formación (Felipe-Afonso, 2021; Martín-Alonso y Pañagua, 2022).

Así, estas controversias han impactado en la figura del profesorado universitario español. Pomares y Álvarez (2020) cuestionan el rol burocratizado de este colectivo, así como la figura del estudiantado como cliente. Para los autores, los cambios impulsados por el EEES han contribuido a la creación de un “multi-perfil ‘docente-investigador-gestor-burócrata’” (p.192). Los autores sostienen que las universidades públicas españolas han comenzado a gestionarse como empresas, mercantilizando la producción científica y las condiciones laborales. Cuestionan el hecho de que muchas veces la calidad de los artículos científicos es evaluada con criterios que distan de un juicio serio sobre sus contenidos. Pese a esto, existen docentes que perciben su rol con alta responsabilidad, lo que sería expresión de una elección vocacional que conlleva

satisfacción personal y profesional; aunque se auto-perciban más bien desde una posición instrumental de la enseñanza en su interacción con el estudiantado del Grado (Monereo y Domínguez, 2014).

A partir de estas transformaciones, el objetivo del presente estudio es analizar los sentidos pedagógicos sobre la docencia universitaria en España, específicamente en el Grado en Maestro en Educación Primaria e Ingeniería en Edificación.

Formación inicial en los Grados de Maestro en Educación Primaria e Ingeniería en Edificación

El Sistema Universitario Español se compone de 84 universidades, de las cuales, 50 son públicas y 34, privadas. Del total de 3.062 titulaciones de Grado, el 73,3% se da en universidades públicas, y la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que cuenta con el mayor número de titulaciones, seguida por la rama de Ingeniería y Arquitectura (Ministerio de Universidades, 2022). En España, tanto la titulación del Grado en Maestro en Educación Primaria como el Grado en Ingeniería en Edificación son profesiones reguladas que sólo se pueden ejercer mediante condiciones normadas por ley. Asimismo, para poder optar a un trabajo en la función pública deben presentarse a un concurso de oposiciones, cuya dificultad y condiciones dependerá del área disciplinar y del número de plazas disponibles.

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España se encuentra contenida en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Ésta surgió en 1839 con la creación del Seminario Central de Maestros en Madrid o Escuela Normal, pasando luego a la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. Luego, la formación de maestros y maestras se concentró en las universidades a través del Diplomado de Magisterio con una formación de tres cursos anuales. A partir de 1990, la Formación Inicial Docente (FID) en Primaria vivió un paulatino proceso de reforma orientado al desarrollo de una identidad profesional basada en la renovación pedagógica; y, posteriormente, el EEES convirtió las Diplomaturas en Especialidades con el título de Grado en cuatro años en las Facultades de Educación (Luzón y Montes, 2018). Desde entonces, la FID ha enfrentado varios desafíos en el país, vinculados con la capacidad del sistema educativo de promover la motivación hacia la profesión, el desarrollo de competencias socioemocionales, la preparación profesional, entre otros (García-Vila et al., 2021; Llorent-Bedmar et al., 2019; Magro et al., 2021; Monge-López y Gómez-Hernández, 2021; Muntaner-Guasp et al., 2021). Asimismo, cada vez adquiere mayor relevancia el Prácticum como contexto formativo esencial para la construcción de una identidad docente (Torres-Cladera et al., 2022).

Por su parte, la formación de estudiantes de Ingeniería, y específicamente en el área de la Edificación, se caracteriza por ser altamente cambiante y flexible, ya que se encuentra desafiada por un permanente proceso de actualización, derivado del desarrollo de nuevas técnicas constructivas y múltiples cambios regulatorios (Fuentes del Burgo y Navarro-Astor, 2015). En sus comienzos, las Escuelas Técnicas de Grado Medio proporcionaban la formación del título de Aparejador, el que transitó entre 1964 y 1970 desde una formación en Escuelas Técnicas hacia las universidades, culminando en el año

2007 con el Grado de Ingeniería en Edificación (COAATMU, 2009; López-Mira, 2005). Luego de la incorporación de España al EEES, esta formación pasa de un ciclo de tres a cuatro cursos anuales. Actualmente esta formación universitaria puede encontrarse bajo múltiples denominaciones como: Grado en Edificación, Grado en Arquitectura Técnica, entre otras; y la rama de conocimiento a la cual pertenece es Ingeniería y Arquitectura.

En la literatura actual, existe cierto consenso respecto de algunos desafíos que conlleva su formación en el país. Entre ellos, se requiere fortalecer una formación humanística y que relacione la Ingeniería con el contexto social más amplio (Cáceres et al., 2022; Manjarrés y Pickin, 2021; Rosado-García y García-García, 2022). Así, se ha ido avanzando hacia propuestas que enfatizan estrategias metodológicas activas de formación, así como en la necesidad de transformar los planes de estudios hacia un enfoque más práctico y vinculado al ejercicio profesional (Fuentes del Burgo y Navarro-Astor, 2015; Zurro et al., 2023).

Método

Diseño

La presente investigación se basa en un enfoque interpretativo, que coloca en el centro la comprensión de las experiencias de quienes integran los fenómenos sociales (Ponce et al., 2022). Consiste en un estudio colectivo de casos (Stake, 2022), ya que indaga dos casos dentro de un mismo proyecto: el profesorado de un Grado de Maestro en Educación Primaria y el profesorado de un Grado en Ingeniería en Edificación, en una universidad pública de España. Este diseño ha sido reportado en la literatura como apropiado para abordar temáticas emergentes en educación superior (Bolaños et al., 2021; Labraña y Brunner, 2022; Natow, 2020), permitiendo analizar perspectivas múltiples de estos temas, rescatando el valor de los consensos, así como de las perspectivas contrapuestas en los casos (Stake, 2022).

En este estudio se hace referencia a “Grado de Maestro/a” para el primer caso, y a “Ingeniería en Edificación” para el segundo.

Muestreo y grupo de estudio

Se eligieron dos titulaciones de una misma universidad, bajo el criterio de voluntariedad y accesibilidad, ya que la investigación con estudio de casos pone énfasis en la profundidad del análisis intrínseco en cada caso, más que en su representatividad (Stake, 2022). Cada titulación tiene más de diez años de antigüedad, matrícula total superior a 200 estudiantes, y corresponden a dos ramas diferentes del conocimiento.

Por su parte, en cada universidad el profesorado ha sido invitado a través de un muestreo secuencial de selección gradual (Vives y Hamui, 2021). Para ello, primero se ha realizado una invitación a voluntarios y voluntarias, avanzando a un muestreo en cadena, para finalizar con un muestreo teórico. En total, en cada caso han participado seis docentes, quienes poseen diversas características respecto a sexo, edad, tipos de

contrato, antigüedad en la universidad y adscripción departamental. Las características del grupo de estudio se describen en la Tabla 1 y Tabla 2.

Tabla 1.

Caso 1: Profesorado universitario del Grado de Maestro de Primaria

N	Sexo	Edad	Antigüedad en la universidad	Contrato	Departamento	h-index Scopus / documentos
1	M	40-50	5 a 10	Temporal	Sociología	0/1
2	M	40-50	5 a 10	Funcionario	Didácticas específicas I	9/50
3	F	30-40	10 a 20	Temporal	Historia de la educación	2/6
4	M	50-60	Más de 20	Funcionario	Didácticas específicas II	2/7
5	F	40-50	10 a 20	Funcionario	Didáctica y Organización Escolar	4/8
6	M	40-50	5 a 10	Funcionario	Didácticas específicas III	4/18

Tabla 2.

Caso 2: Profesorado universitario del grado de Ingeniería en Edificación

N	Sexo	Edad	Antigüedad en la universidad	Contrato	Departamento	h-index Scopus / documentos
1	F	50-60	Más de 20	Funcionario	Gráfica	1/5
2	M	60-65	10 a 20	Temporal	Construcciones	0/0
3	F	40-50	Menos de 5	Temporal	Construcciones	0/0
4	M	50-60	Más de 20	Funcionario	Gráfica	3/17
5	F	50-60	20 a 30	Funcionario	Construcciones	0/0
6	F	50-60	20 a 30	Funcionario	Construcciones	9/51

Procedimiento de recogida y análisis de información

Se han realizado entrevistas abiertas de tipo cualitativa (Sionek et al., 2020), definidas como un encuentro conversacional entre quien entrevista y la persona entrevistada, basadas en un guion temático sin preguntas estandarizadas ni pre-diseñadas. Para ello, el guion combinó las sugerencias publicadas por Monereo y Domínguez (2014) para acceder a la identidad docente en educación superior, con las dimensiones del

instrumento utilizado por Sánchez y Huchim (2015) para acceder a las trayectorias docentes. Así, se preguntó sobre las concepciones sobre el rol profesional, estrategias de enseñanza usuales y sentimientos, mecanismos de inserción y razones por las que se eligió la docencia, trayectorias profesionales, estadios de carrera y campos de actualización docente. El temario utilizado fue el mismo para todas las entrevistas, aunque el orden, tipo de preguntas y profundidad cambian de acuerdo a las realidades específicas de cada participante, así como al momento de la secuencialidad del muestreo.

Al interior de cada caso se realizaron seis entrevistas bajo el criterio de densidad o profundidad conceptual. Esto quiere decir que la producción de información se detuvo cuando la riqueza, profundidad, diversidad y complejidad de las entrevistas alcanzó un punto adecuado para responder el objetivo de investigación (Braun y Clarke, 2021b). Éstas fueron transcritas textualmente para usarlas en un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2019, 2021a, 2021c). En esta forma de análisis, la reflexividad del equipo de investigación implica un compromiso con la teoría, los datos y la interpretación, lo que se ha seguido a través de las siguientes fases: (i) familiarización con la información y redacción de notas, (ii) codificación sistemática de la información, (iii) generación de temas iniciales a partir de los datos codificados y cotejados, (iv) desarrollo y revisión de los temas, (v) perfeccionamiento, definición y denominación de los temas, y (vi) redacción del informe, acompañado de citas textuales de las entrevistas.

El análisis temático reflexivo concluye con categorías emergentes, por lo que son diferentes para cada caso. Por ello, para efectos de este artículo, se han seleccionado tres categorías temáticas que resultan contrastables entre ambos casos, ya que se refieren a temas y experiencias similares. Esto ha permitido desarrollar un apartado de discusiones que muestra el análisis transversal (Stake, 2022). Las categorías originales, así como aquellas seleccionadas para este artículo, se presentan en la Tabla 3.

Siguiendo las recomendaciones de Soratto et al. (2020,) para los análisis temáticos se ha utilizado el apoyo del software Atlas.Ti en su versión 23.

Tabla 3.

Categorías

Categorías seleccionadas Caso 1	Categorías seleccionadas Caso 2
Perfil docente-investigador	Perfil docente-profesional
FID en la práctica	Interacción docente desde la práctica
Expectativas futuras inciertas	Expectativas de inserción laboral
Otras categorías Caso 1	Otras categorías Caso 2
Política universitaria para los Grados	Promoción del aprendizaje autónomo
La tutorización del centro en el Practicum	Responsabilidad y ética del ejercicio profesional
Privatización de las opciones funcionarias	Evaluaciones para el avance de competencias
Género como predictor de la carrera académica	

Aspectos éticos

En este estudio, la entrevista abierta ha exigido una permanente actitud de acogida, empatía, disponibilidad y confianza por parte del equipo investigador (Sionek, et al., 2020). Sumado a lo anterior, se ha tenido especial cuidado con la confidencialidad de la información, resguardando el anonimato de las personas. Por ello, en este artículo no se revelan los nombres, departamentos o universidad, utilizando sólo nomenclaturas genéricas.

Resultados y discusión

Caso I. La formación en el Grado en Maestro en Educación Primaria

Categoría 1. Perfil docente-investigador

El profesorado entrevistado enfrenta esfuerzos y precariedad en sus carreras, especialmente al inicio. Aunque algunos tienen experiencia profesional previa, su identidad actual se basa principalmente en el ámbito académico, lo que exige alta productividad en investigación y dedicación extensa a la docencia. Reconocen una sobrevaloración de la investigación sobre la labor docente, lo cual podría afectar su promoción y estabilidad laboral si dedican más tiempo a la enseñanza. Esta paradoja surge de la condición contractual inicial como Ayudante Doctor en España, que implica una carga elevada de docencia y provoca una intensificación laboral.

Tengo la figura de Ayudante Doctora, llevo trabajando en la universidad como profesora universitaria más de cinco años (...) ¿Cuándo se puede investigar de manera reposada? Cuando se tiene una situación muy estable, y esa situación estable llega cuando eres Titular (...) Es que la docencia, aunque se están dando pasos que yo alabo sobre el papel, en realidad, en la práctica, es lo que menos interesa; y por lo menos, lo que menos repercute a la hora de estabilizar tu situación. Entonces ¿qué haces? Dedicas tiempo a la docencia, pero sabes que vas a tardar más en promocionar (Profesora 3)

Lo anterior, se combina con la constatación de que dedicarse mayoritariamente a la investigación puede traer como consecuencia una desconexión con las necesidades educativas reales en la que se desempeñarán sus estudiantes en el futuro, alejando el conocimiento académico de la experiencia profesional. En este sentido, el perfil docente-investigador universitario que se promovería en las experiencias relatadas, traería consigo implicaciones para los sentidos pedagógicos del profesorado, toda vez que podría conllevar el riesgo de una escasa contextualización y pertinencia de la formación de futuros maestros y maestras.

No estoy muy de acuerdo con el tipo de contenido, de cómo está organizado. ¡Tan teórico! En la universidad se habla mucho de publicar, se habla mucho de los congresos, se habla mucho de la investigación. Pero se habla muy poco de los alumnos (Profesor 1)

Nuestra investigación sobre los colegios no tiene nada que ver, pues lo que nosotros hacemos como formación de profesores con lo que nuestros alumnos van a llegar después al sistema educativo, nada que ver. Otro mundo (Profesor 6)

Categoría 2. Formación inicial docente en la práctica

Según la regulación española, la titulación del Grado de Maestro de Primaria debe contar con dos o tres cuatrimestres de prácticas profesionales, denominado Prácticum. El profesorado entrevistado reconoce este periodo como fundamental para los aprendizajes profesionales de sus estudiantes, ya que considera que aprenderán el ejercicio profesional en los centros educativos junto al tutor o tutora del centro. Esta experiencia práctica es valorada enfrentando una crítica a la formación universitaria, la que es descrita como excesivamente reproductiva sobre contenidos teóricos.

No se enseñan procedimientos, cómo hacer un esquema, cómo trabajar en grupo, cómo gestionar la información, cómo analizar elementos prácticos de la escuela (...) En el Practicum, el tutor profesional es fundamental, porque al final es él que está contigo, la persona que te va a guiar en el colegio, la persona que es la que te va a enseñar realmente (Profesor 1)

En ocasiones, las competencias pedagógicas de la tutorización del centro son débiles, y la figura del tutor profesional deja de ser considerada como referente. En estos casos, el profesorado universitario asume el desafío de entregar recursos de apoyo específicos para sus estudiantes en los centros educativos.

En algunos seminarios me han dicho cosas como: 'es que si mi tutor profesional, el maestro o la maestra, lo hace mal. ¿Qué hago?'. Claro, entonces lo que pasa es que tenemos el dilema de que, en esta universidad, los estudiantes van donde van. Y algunos referentes o algunos tutores, no son los mejores (Profesora 3)

¿Cuál es mi labor como formador de profesores? Dar recursos, dar recursos y decir 'oye, cuidado, que esto que me sirve a mí, a lo mejor a ti no te sirve' (Profesor 6)

Categoría 3. Expectativas futuras inciertas

Gran parte de los sentidos expresados en los relatos demuestra incertidumbre respecto al futuro profesional de sus estudiantes. Cada año, la universidad titula un amplio número de profesionales, mientras que el sistema educativo español ofrece pocos puestos de trabajo en esta área. Por ello, para este profesorado, sólo quienes demuestren motivación e implicación llegarán a trabajar como maestros y maestras. El profesorado entrevistado proyecta el futuro laboral de una gran parte de su estudiantado en áreas no educativas, argumentando que muchas personas eligen esta profesión de manera instrumental.

Por ejemplo, yo tenía alumnado que es policía, y que, para ascender de grado dentro de su cuerpo de policía o guardia civil, le piden una carrera universitaria. Esta carrera no es complicada, es una carrera facilitada (...) Sé que hay alumnado que nunca va a trabajar dando clases porque no van a conseguir aprobar las oposiciones. Y luego, sé, y tú lo ves en las aulas, que hay alumnado que sabes que va a trabajar de esto porque le gusta, porque se implica y porque le motiva. A lo mejor un 20% (Profesor 2)

A partir de lo anterior, existen sentidos críticos respecto a la responsabilidad y rol del profesorado universitario, quienes cuestionan la calidad de la formación entregada. Este profesorado proyecta el futuro laboral de sus estudiantes en el sistema público, lo que trae consigo la idea de que los concursos de oposiciones operarán como un filtro para el ejercicio profesional. En este sentido, aparecen sentidos pedagógicos introspectivos, que acusan cierta desconexión en la responsabilidad de formar a los futuros maestros y maestras del país, y cuestionan sus propias prácticas educativas y las implicaciones de las mismas.

Después, 'que el sistema de oposición que se encargue'. Nos des-responsabilizamos de que nuestra formación no sea buena, porque dejamos que repercuta toda la responsabilidad de los maestros que entran en el sistema a la oposición (...) 'Los que no saben o los que no son buenos profesores, ya la oposición los filtrará'. Es una desconexión tremenda (Profesor 6)

Caso 2. La formación en el Grado en Ingeniería en Edificación

Categoría 1. Perfil docente-profesional

Todo el profesorado entrevistado relata tener experiencia profesional en el área de la edificación. En algunos casos, el acceso a la docencia universitaria fue inesperado, y en otros, fue vivido como una opción laboral entre muchas otras, mientras que sólo un profesor tuvo intención explícita de desarrollar una carrera académica. En parte, esto lo explican por la escasa tradición investigadora de la profesión, y las pocas oportunidades que existían hace algunos años para realizar estudios doctorales a partir de una titulación de ciclo corto asimilable a diplomatura, lo que implicaba una salida frecuente del desempeño profesional.

Llego aquí por casualidad (...) la verdad es que salen algunas plazas en la universidad. Yo ya tenía experiencia profesional, y bueno, lo cojo, y relleno los papeles (Profesora 5)

Cuando era la titulación de Arquitectura Técnica, en investigación había muy poca tradición, sencillamente porque no te daba acceso al programa de doctorado, y luego, porque en la propia universidad no había programa de doctorado (Profesor 4)

Esta experiencia profesional, en algunos casos, ha seguido de forma paralela al desempeño como docentes en la universidad y ha impactado en una identidad docente-profesional. Por ello, los relatos expresan una sobre valoración del trabajo profesional

por encima de las actividades de investigación, lo que se sostiene en sentidos que asocian la calidad de la formación inicial a la posibilidad de transferir esta experiencia al estudiantado. Sin embargo, los relatos constatan que la experiencia académica, ya sea en docencia universitaria o en investigación, tiene un peso mayor que la experiencia profesional cuando la universidad evalúa las posibilidades de acceso a una carrera funcionaria; y, además, critican que el mayor peso para la promoción y estabilidad laboral, sea la productividad de investigación.

Con la intención de seguir en el ámbito académico universitario (...) ¿qué es lo que ocurre? Que me tira más la actividad profesional que la investigación ¿Por qué? pues porque creo que, si no tengo actividad profesional, lo que le enseño a mis alumnos está bastante más devaluado (Profesora 5)

¿Cómo se acredita uno? ¿Cuál es la evaluación? Artículos, congresos. La docencia, el trabajo profesional (suspira). Grandes proyectos que haya hecho uno, la promoción dentro de universidad es a través de la investigación, de escribir, de escribir y de escribir. Por ser buen docente no sube (Profesora 1)

Pese a lo anterior, algunos relatos cuestionan aspectos de este perfil docente-profesional, ya que declaran que la función de las universidades no se limita a la formación de profesionales, y acusan una débil transferencia de conocimientos desde la universidad hacia la sociedad en las áreas de desarrollo tecnológico.

La provincia tiene una tradición débil en tejido productivo, en lo que es el tejido industrial, entonces la universidad, de alguna manera, ha sido la fórmula de esta ciudad de generar conocimiento que luego, muchas veces, no se ha transmitido a la sociedad (Profesor 4).

Categoría 2: Interacción docente desde la práctica

Paralelamente, en esta titulación existen diferentes espacios de prácticas curriculares y profesionales. Éstos son valorados por el profesorado, quienes construyen sentidos asociados a una alta relevancia de la conexión entre la formación inicial y las aproximaciones a la realidad profesional. Asimismo, los sentidos pedagógicos que construyen en torno a las prácticas conllevan una alta valoración de la interacción que se da en esos espacios. Esto lleva a que incorporen ejercicios de simulación en las clases teóricas, y así, generen ambientes más amenos.

Pasa que cuando estás explicando, estás explicando y no hay momento a lo mejor, distendido (...) Sin embargo, cuando es una visita, es algo más distendido, pero que también es formativa (Profesor 2)

En la parte práctica, aunque tengan ellos que estar también atentos y tomar sus anotaciones y ver cómo se hace el ensayo, siempre se les pasa más rápido, hace que la clase sea mucho más amena (Profesora 3)

Para este profesorado, los sentidos pedagógicos están enfocados al acercamiento de sus estudiantes a experiencias profesionales, lo que relacionan con la autonomía. Esto lo sitúan en una identidad docente-profesional que vincula la disciplina y el ejercicio de la profesión. Desde la perspectiva del profesorado entrevistado, la Ingeniería es una profesión que exige tener creatividad, lo que lleva a construir sentidos pedagógicos que responsabilizan al profesorado universitario de esta tarea, a través del constante enfrentamiento de sus estudiantes a entornos profesionales reales o simulados.

Muy prácticas y muy aplicadas (...) Que sean casos reales, que generen su autonomía, porque no les doy, por principio, las cosas resueltas. A mí, una de las cosas que me gusta, es que ellos precisamente vayan formándose en estos aspectos y vayan desarrollando esa capacidad de razonamiento, de deducción (Profesora 6)

Ese ingenio, no significa otra cosa que tener capacidad de desarrollar métodos, sistemas, soluciones que solventen la actuación del día a día (Profesor 2)

Categoría 3: Expectativas de inserción laboral

La titulación de Ingeniería en Edificación fue una de las más afectadas por la crisis económica y social vivida en España hace 15 años. Esto impactó en una alta tasa de despidos, que, según los relatos del profesorado, se ha ido recuperando paulatinamente hasta llegar a un momento en que existe mayor oferta laboral que capacidad de responder a ella. Esto estaría en la base de las expectativas que el profesorado construye sobre el futuro laboral y profesional de sus estudiantes.

A raíz de la crisis del 2008, al caer todo el mundo de la construcción, cayó en picado todo (...) Ahora faltan alumnos, pero es que faltan trabajadores en la calle. O sea, faltan técnicos en la calle. Todas las semanas nos llaman una o dos empresas pidiéndonos técnicos en prácticas, y digo 'es que no tenemos alumnos, no hay gente' (Profesora 1)

Producto de lo anterior, los sentidos pedagógicos de la docencia universitaria se centran en la formación de ingenieros con la convicción de que todos y todas van a ejercer la profesión, lo que despierta un profundo sentido de responsabilidad.

Creo que tengo una gran responsabilidad sobre ellos, que van a ser los que tengan una gran responsabilidad sobre lo que se construya en el mundo. No es solamente aquí, entonces nuestra profesión engloba una gran responsabilidad, y eso es lo que intento transmitirles (Profesora 5)

Conclusiones y Discusiones

En primer lugar, los sentidos pedagógicos de la docencia universitaria en el profesorado de ambos casos se ven influenciados por los desafíos laborales del trabajo académico, considerando las motivaciones y valoraciones de éstos (Bordoli y Márquez,

2019; Bustos y Cornejo, 2014). El profesorado del caso 1 destaca la precariedad en las etapas iniciales de sus carreras (Calderón y Sebastián, 2022), mientras que el profesorado del caso 2 experimenta una tradición limitada de investigación y escasas oportunidades de realizar estudios doctorales. Asimismo, la mayoría del profesorado del caso 1 tiene formación disciplinaria específica pero muy pocos son maestros y maestras; mientras que en el caso 2, todos son ingenieros e ingenieras. Sumado a esto, los sentidos pedagógicos de ambos colectivos aparecen en estrecha relación con las preocupaciones sobre el reconocimiento de las actividades académicas. En ambos casos se percibe una sobrevaloración de la investigación en detrimento de la docencia, criticando el énfasis excesivo en la productividad. En este sentido, si bien ambos grupos coinciden con Pomares y Álvarez (2020) en que existiría una mercantilización de la producción científica que impacta en las condiciones laborales del profesorado universitario, este estudio muestra que esto también se da sobre los sentidos pedagógicos que sostienen la propia docencia y naturaleza del trabajo académico en la universidad.

Por otro lado, ambos grupos resaltan la importancia de las prácticas profesionales en la formación de sus estudiantes, y coinciden en el valor de que adquieran habilidades prácticas trabajando en entornos profesionales (Fuentes del Burgo y Navarro-Astor, 2015; Torres-Cladera et al., 2022; Zurro et al., 2023). Sin embargo, en el primer caso, se problematiza que el énfasis en la investigación pueda alejar el conocimiento académico de la experiencia profesional en la formación inicial docente, y consideran que sus estudiantes adquieren habilidades prácticas al trabajar en centros educativos con tutores profesionales. Las críticas sobre la formación universitaria centrada en la reproducción teórica (Felipe-Afonso, 2021; Martín-Alonso y Pañagua, 2022), se conjugan con una autocritica al propio rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje prácticos en su estudiantado. En cambio, en el segundo caso, la experiencia profesional del profesorado universitario ha llevado a construir una identidad de docentes-profesionales, y al valorar más el trabajo práctico que la investigación, reconocen un rol protagónico en los espacios curriculares y prácticas profesionales para conectar la formación inicial con contextos reales, y acortar la brecha entre estudiantes y la profesión (Manjarrés y Pickin, 2021; Rosado-García y García-García, 2022). En este punto, el “multi-perfil” al que se refieren Pomares y Álvarez (2020) tendría dos vertientes: docente-investigador para el caso 1, y un nuevo perfil no desarrollado por los autores, para el caso 2, que correspondería al de docente-profesional. Este hallazgo es relevante toda vez que podría estar dando cuenta de una forma de fisura a las implicaciones mercantiles del sistema educativo español en educación superior, a través de sentidos pedagógicos que buscan enfrentar las propuestas dominantes. Se trata de una temática necesaria para ser indagada en el futuro, la que podría estar relacionada con los campos de formación en las profesiones técnicas.

Finalmente, en ambos casos los sentidos pedagógicos sobre la docencia universitaria se construyen con cierta inestabilidad respecto de cómo proyectar los propósitos educativos (Bordoli y Márquez, 2019), ya que se basan en preocupaciones sobre el futuro laboral o expectativas de empleo de sus estudiantes en sus respectivas áreas, debiendo enfrentar la pregunta de ¿para qué estamos formando al estudiantado? Esta realidad invita a reflexionar sobre el peso que tiene actualmente los aspectos estructurales del sistema económico nacional sobre las actividades pedagógicas de la docencia uni-

versitaria (Bordoli y Márquez, 2019; Pineau y Birgin, 2015), llegando a impactar las motivaciones y decisiones de la formación de profesionales en lo cotidiano. ¿Hasta dónde llegan los impactos de las transformaciones educativas en España impulsadas por el EEES? Que los sentidos pedagógicos de la docencia universitaria se encuentren tan influenciados por el mercado laboral (Aránguiz et al., 2021; Garrido, 2021; López-Rodríguez et al., 2016), es una invitación a cuestionar, como sociedad, el proyecto futuro que busca el país, y el aporte social, y no sólo económico, que se espera de sus futuros y futuras profesionales.

A modo de cierre, entre las limitaciones de este estudio destaca el pequeño número de profesores participantes, así como el uso de fuentes limitadas de información. Se sugiere que futuras investigaciones puedan contrastar estos hallazgos con otros datos provenientes de estudiantes, profesores y/o tutores de prácticas.

Agradecimientos

Este artículo ha recibido apoyos de: (1) Fondecyt-Iniciación-N°11190339 ANID-Chile; (2) Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación-Universidad de Granada, (3) Beca Postdoctorado-Extranjero N°74220039-ANID, (4) ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado-Convocatoria 2022-Folio 86220041, (5) Red de Apoyo de la Dirección General de Investigación Universidad de Playa Ancha Convenio-UPA-21992.

Referencias

- Aránguiz, C., Rivera-Vargas, P. y Imbernón, F. (2021). A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona. *Revista de la educación superior*, 50(200), 85-104. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1891>
- Bolaños, E., Lezama, E., Vega, Y. y Solís, A. (21-23 de julio de 2021). La Práctica Educativa del Docente y su Impacto en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Estudio de Casos: Programas de Posgrados de Universidades Mexicanas. Proceedings of the 19th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, Buenos Aires -Argentina.
- Bordoli, E. y Márquez, M. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de Educación*, 17(26), 25-44. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.707>
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021a). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021b). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample size rationales, *Qualitative*

- Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021c). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage
- Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186-197. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-365>
- Cáceres, S., Aleixandre, G. y Gómez, F.J. (2022). Las implicaciones sociales de la práctica de la ingeniería como espacio para la reflexión filosófica en la formación de los ingenieros. *Azafea: Revista De Filosofía*, 24, 39–64. <https://doi.org/10.14201/azafea2022243964>
- Calderón, M. y Sebastián, C. (2022). Construyendo identidad(es) académica(s) en tiempos flexibles: Profesores universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue2-fulltext-2449>
- Carrión-Martínez, J., Fernández-Martínez, M., Pérez-Fuentes, M. y Gázquez-Linares, J. (2018). Specific competencies in social work higher education in the framework of the European higher education area: the perception of future professionals in the Spanish context. *European Journal of Social Work*, 23(1) 43-55. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1460717>
- COAATMU [Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia] (2009). *Historia del Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia*. Pictografía.
- Felipe-Afonso, M.I., Plasencia-Pimentel, A., García, L.A. y Castro-Sánchez, J.J. (2021). El efecto “Bolonia” en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 145-161. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3672>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M., Torrano, F. y García-González, G. (2021). Study of the Prevalence of Burnout in University Professors in the Period 2005–2020, *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- Fuentes-del-Burgo, J. y Navarro-Astor, E. (2015). Propuestas para reducir los desajustes educativos percibidos: Visión de arquitectos técnicos e ingenieros de edificación que trabajan como jefe de obra. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 8(3), 114–134. https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol8_3/8_3_2.pdf
- García-Vila E., Sepúlveda-Ruiz M.P. y Mayorga-Fernández M.J. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://doi.org/10.5209/rced.73819>
- Garrido, A. (2021). Controversias de la idea de universidad. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.171.59597>
- Labraña, J. y Brunner, J.J. (2022). La ideología de la nueva gestión pública desde la mirada de los directivos de las universidades chilenas: un estudio de casos múlti-

- ples. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(38), 3-23 <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.38.1507>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V.C., y Bejarano-Prats, P. (2019). Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria. *Revista De Humanidades*, (38), 37–64. <https://doi.org/10.5944/rdh.38.2019.20887>
- López-Mira, J.A. (2005). *Historia de la formación superior de los aparejadores en España: 100 años de enseñanza en la Universidad Politécnica de Valencia (1901-2001)*. Universidad Politécnica de Valencia.
- López-Rodríguez, M.I., Palací-López, D. y Palací-López, J. (2016). Disminución del rendimiento académico con el Plan Bolonia respecto al plan anterior en España. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 633–651. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46915
- Luzón, A. y Montes, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado en España de Educación Infantil y Primaria. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Magro, M., Hus, V., Jančič-Hegediš, P. y Carrascal-Domínguez, S. (2021). Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 162–189. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- Manjarrés, A. y Pickin, S. (2021). Aprendizaje-Servicio y Agenda 2030 en la formación de ingenieros de la tecnología inteligente. *Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 4, 59-82. https://doi.org/10.36852/2695-4427_2021_04.03
- Martín-Alonso, D. y Pañagua, L. (2022). El impacto del plan Bolonia en la formación docente. Estudio de caso en una universidad andaluza. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(3), 373–393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/75/75>
- Matarranz, M. (2020). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 153–173. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>

- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Montagud, M.D. y Gandía, J.L. (2015). Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. *Estudios Sobre Educación*, 28, 79-116. <https://doi.org/10.15581/004.28.79-116>
- Muntaner-Guasp, J.J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9–27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Natow, R.S. (2020). Research utilization in higher education rulemaking: A multi-case study of research prevalence, sources, and barriers. *Education Policy Analysis Archives*, 28(95), <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5048>
- Palma- Muñoz, M. (2019). Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia. *Architecture, City and Environment*, 14(40), 231-246. <http://dx.doi.org/10.5821/ace.14.40.6770>
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61. <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>
- Pomares, E. y Álvarez, F.J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 184-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5708>
- Ponce, O., Gómez-Galán, J. y Pagán-Maldonado, N. (2021). Investigación cualitativa en educación: reexaminando sus teorías, prácticas y desarrollos en una era científico-política, *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 18, 278-295. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5917>
- Rosado-García, M.J. y García-García, M.J. (2022). La ingeniería como territorio común del arte, la ciencia y la tecnología. Una respuesta fenomenológica. *Arbor*, 198(806), 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.806014>
- Sánchez, C., y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167 <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>
- Sánchez, F.J. (2022). La inteligencia social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11, 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4091>
- Sionek, L., Assis, D.T.M. y Freitas, J.D.L. (2020). “Se eu soubesse, não teria vindo”: implicações e desafios da entrevista qualitativa. *Psicologia Em Estudo*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.44987>

- Soratto, J., Pires, D. y Friese, S. (2020). Thematic content analysis using Atlas.ti software: potentialities for researchs in health. *Rev Bras Enferm*, 73(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0250>
- Stake, R. (2022). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñañiel, L. y Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 161–181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación educ. médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zurro, B., González, S., González, J.M., Santamaría, I. y Rodríguez, Á. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en instalaciones de la edificación en el Grado de Arquitectura Técnica: adaptando las metodologías docentes para alcanzar la excelencia en el desempeño. *International Humanities Review/Revista Internacional De Humanidades*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4720>

Fecha de recepción: 6 octubre, 2023.
Fecha de revisión: 9 noviembre, 2023.
Fecha de aceptación: 12 febrero, 2024.