

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /
*Pre-primary and primary teacher training
and education*

Miquel Martínez
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68
Número, 2
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

¿POR QUÉ QUIERES SER MAESTRO?, ¿CÓMO ES UN BUEN MAESTRO? IDEAS PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Why do you want to become a teacher?, what makes a good teacher? Ideas for university education

FRANCISCO ESTEBAN BARA Y TEODOR MELLE VINAGRE

Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68212

Fecha de recepción: 24/08/2015 • Fecha de aceptación: 22/01/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Francisco Esteban Bara. Email: franciscoesteban@ub.edu

INTRODUCCIÓN. Este trabajo se centra en el colectivo que precisamente se está formando como maestro, concretamente en los estudiantes del Grado de Educación Primaria de las universidades catalanas. Se presentan los resultados que se obtienen cuando se les pregunta por qué quieren ser maestros y cómo es un buen maestro, y se plasman algunas consideraciones para la formación de maestros en la universidad de hoy. **MÉTODO.** Se utiliza la metodología cuantitativa, mediante un cuestionario autoadministrado, en una muestra representativa con preguntas abiertas recodificadas a posteriori. **RESULTADOS.** A partir de las investigaciones de mayor incidencia, se han construido tres principales categorías. La primera es el maestro personal y auténtico, entendiéndolo por ello al maestro que ejerce una influencia en sus estudiantes por su carácter o manera de ser; la segunda es el maestro transmisor de historias, entendiéndolo por ello al maestro que explica las lecciones de tal manera que difícilmente se olvidan; y la tercera es el maestro motivador para el aprendizaje, entendiéndolo por ello al maestro que organiza espacios y momentos en los que los alumnos consiguen aprender con cierta facilidad y entusiasmo. Los resultados ofrecen diferencias importantes entre dichas categorías, y según variables como el curso académico, el género y el tipo de universidad en la que estudian. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos ensalzan por encima de todo al maestro auténtico y personal, al que deja huella por su carácter o manera de ser. Esta evidencia, junto a otras que la complementan, permite ofrecer algunas consideraciones para la formación universitaria de los futuros maestros.

Palabras clave: Formación universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Grado de Educación Primaria, Influencia educativa.

Introducción

Es difícil imaginar una comunidad que haya alcanzado un cierto grado de desarrollo sin el concurso de sus maestros¹ (Spranger, 1960; Peters, 1966; Jaeger, 1981). Esta suposición no se refiere solo a que un pueblo que aspira a crecer requiere, por ejemplo, un buen número de maestros, buenas políticas educativas u óptimas condiciones laborales, sino que apunta, principalmente, a que precisa de los mejores maestros posibles.

Prácticamente cualquiera podría decir algo interesante sobre los maestros que necesitamos. Sin embargo, hay un colectivo de personas que merece toda nuestra atención: el de quienes, precisamente, quieren ser maestro. ¿Qué razones le llevan a uno a querer desempeñar un papel con tanta relevancia?, ¿cómo debe ser un buen maestro según aquel que quiere llegar a serlo? Las respuestas que se obtengan a este tipo de cuestiones no son intrascendentes, especialmente para las universidades que forman a los futuros maestros. Tal y como se refleja en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, uno de los documentos que mayor influencia ha tenido en la configuración de la formación universitaria contemporánea, y especialmente en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (CRUE, 2010), esta consiste en: “formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos” (UNESCO, 1998). La formación universitaria de maestros, por lo tanto, debería tener algún tipo de repercusión en las razones que mueven a los estudiantes a ejercer de maestros, y en el cómo conciben al maestro cualificado que quieren llegar a ser, más si cabe en tiempos en los que el mundo de la educación está cambiando sustancialmente (Hargreaves, 1994).

El objetivo de este artículo es doble: por un lado, presentar las respuestas de estudiantes del

Grado de Educación Primaria cuando se les pregunta por qué quieren ser maestros y cómo debe ser un buen maestro; y por otro, elevar una serie de consideraciones para la formación universitaria de hoy. El trabajo² se enmarca en las universidades catalanas, y por lo tanto en la universidad española y europea, no obstante algunas de sus conclusiones podrían extenderse a otras realidades universitarias. En adelante, y antes de presentar el estudio metodológico, los resultados y las conclusiones, trazamos un esbozo del marco teórico que fundamenta nuestra investigación.

Marco teórico

La búsqueda del buen maestro comienza en la Grecia clásica (Mcewan, 2011), y aún se mantiene viva. No podía ser de otra manera: la educación es un asunto primordial para nuestras comunidades, y por ello, “la tarea de educar determinadas cosas es delegada a un grupo especial de personas” (Dewey, 1916: 11). Algunos autores consideran que estamos hablando de algo más que de expertos que atesoran tales o cuales competencias profesionales y determinadas cualidades personales, que estamos hablando de personas que encarnan una forma de vida particular e inigualable (Gusdorf, 1969; Vinz, 1996; Higgins, 2011; Steiner, 2004).

Durante los últimos años se han llevado a cabo diversas investigaciones al respecto. Grosso modo, unas han indagado en los perfiles de los maestros que ejercen una mayor y mejor influencia educativa y personal en los alumnos (Cooper y McIntyre, 1996; Opdenakker y Van Damme, 2006; Kukla-Acevedo, 2009; Timmerman, 2009); y otras se han centrado en las razones y motivaciones que mueven a querer formar parte de ese grupo especial de personas del que hablaba Dewey (Richardson, 1996; Abrandt y Hammar, 2009; Trent, 2011; Caires, Almeida y Vieira, 2012; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Katriina, 2014).

Dichas investigaciones, aunque nos sitúan ante un asunto complejo (Woods y Jeffrey, 1996; Korthagen, 2004), nos permiten construir tres categorías o tipologías que reúnen los rasgos y las características más relevantes del buen maestro, y las razones o motivaciones más destacadas para querer llegar a serlo. Aunque para nada son categorías excluyentes, su tratamiento por separado nos será de utilidad para el diseño de nuestro estudio empírico, el análisis de los resultados y las consideraciones para la formación universitaria de los futuros maestros.

La primera categoría es la que hemos llamado: “maestro personal y auténtico”. Su sentido y significado se enraíza en un pasado lejano (Marrou, 1956). Platón, inspirado en la figura de su maestro Sócrates y en su crítica a Protágoras, concibe al maestro ideal como aquel que busca su autenticidad personal mediante el establecimiento de una relación especial con su alumno (Platón, 2010). Para el propio Platón esta relación es de amor, algo que de una manera o de otra se ha seguido defendiendo hasta nuestros días (Goldstein, 2000). El maestro, así concebido, es: “Alguien de quien uno puede pensar que le gustaría llegar a ser como él, hecho que no tiene que ver con la ambición sino con algo parecido al amor, al eros” (Steiner y Ladjali, 2005: 129). Rousseau (1990) habla de una relación de amistad y otros autores de una relación de cuidado (Weinstein, 1998; Noddings, 2010). Sea como sea, desde este punto de vista el buen maestro es aquel que entabla una relación educativa que se asemeja a una relación terapéutica, en tanto que él y su alumno buscan conjuntamente la perfección de ambos (Scott, 2000). Esta manera de pensar en el buen maestro ha sido enfocada desde diversos terrenos, principalmente desde la ética, la moral o el carácter (Colby y Damon, 1992; Matsuba y Walker, 2005; Power, Nuzzi, Narváez, Lapsley y Hunt, 2007), y desde la identidad personal (Beauchamp y Thomas, 2009; Swennen, Jones y Volman, 2010).

En definitiva, esta categoría describe al maestro que combina, por un lado, la mirada hacia el

alumno en tanto que se implica en su vida, en sus circunstancias escolares y sobre todo personales, y por otro lado, la mirada hacia él mismo, en tanto que busca su propio crecimiento y autenticidad precisamente a través del magisterio.

La segunda categoría es la que hemos llamado: “maestro transmisor de historias”. Un buen maestro, qué duda cabe, es alguien que conoce aquello que explica (Verloop, Driel y Meijer, 2001). Sin embargo, esta categoría, y a tenor de las investigaciones anteriormente citadas, necesita un par de interrelacionadas matizaciones. La primera es que no se trata de conocer solo el área de conocimiento que es propia, sean matemáticas, biología o literatura, sino también otros temas que puedan nutrirla. El buen maestro es una persona que se embarca en un viaje permanente hacia el conocimiento (Ayers, 2001) y que, por lo tanto, está interesada por cualquier asunto cultural y científico que pudiera engrandecer sus lecciones (Merton, 1990; Nussbaum, 2001; Oakeshoot, 2009). La segunda matización se refiere a que no basta con conocer lo que uno debe explicar, o incluso disponer de un conocimiento ilustrado, sino de despertar interés hacia el conocimiento, sea cual sea, mediante la transmisión (Delpit, 2003). Este aspecto, como es de imaginar, tiene importantes consecuencias en el alumno. Según Ordine (2013: 98), “todos hemos podido experimentar hasta qué punto la inclinación hacia una materia específica ha sido suscitada, con mucha frecuencia, por el carisma y la habilidad de un profesor”.

En definitiva, el “maestro transmisor de historias” es aquel que nutre y engrandece sus lecciones con contenidos que están relacionados con lo que trata de explicar. Y además, transmite lo que explica no de un modo cualquiera, sino de una manera que cala, perturba e inquieta la mente y el alma del alumno, no solo durante un instante sino durante toda una vida.

La tercera y última categoría es la que hemos llamado: “maestro motivador para el aprendizaje”.

Esta categoría se enraíza en el movimiento sofisticado (Kerferd, 1981), y se centra en el método, el conjunto de competencias, habilidades y técnicas que son necesarias para enseñar algo a alguien, y sobre todo, para motivar el aprendizaje de eso que se está tratando de enseñar. El buen maestro necesita disponer de un cómo, de un procedimiento adecuado, sea este cual sea, que conduzca a la construcción de auténticos escenarios de aprendizaje (Martínez y Bujons, 2001). Esta manera de concebir al buen maestro ha sido atendida durante los últimos años de una manera considerable (Woods, 1990; Toterhi y Hancock, 2007; Applegate, 2010). Además, los nuevos retos que día tras día se le presentan al mundo de la educación escolar provocan que el cómo enseñar esté en constante movimiento. Junto a las constantes actualizaciones de las didácticas propias de cada área de conocimiento, los maestros deben saber cómo enseñar a gestionar conflictos en el aula (Morris-Rothschild y Brassard, 2006), cómo enseñar a convivir en aulas multiculturales (Tartwijk, Brok, Veldman y Wubbels, 2009), cómo enseñar a apreciar y valorar la inclusión de los más desfavorecidos (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009), cómo enseñar a hacer uso de las inteligencias múltiples (Gardner, 1997), cómo enseñar de manera conjunta con otros colegas (Hargreaves, 2001), etc.

En definitiva, esta categoría se refiere al maestro que domina el cómo, los métodos y las técnicas que fomentan buenos aprendizajes, o también se podría decir, al maestro que convierte su aula, sus clases y asignaturas en espacios óptimos, motivadores y agradables para que el alumno aprenda más y mejor.

Estudio metodológico

Método, diseño y muestra

La muestra objeto de estudio de esta investigación se corresponde con estudiantes que en la actualidad (2015) están cursando el primer y

último curso del Grado de Educación Primaria en alguna de las diez universidades catalanas³. Se ha considerado un muestreo aleatorio estratificado con un criterio de afijación establecido a partir de la universidad de estudio y curso de los estudiantes. El conjunto de respuestas que configuran la muestra final son 887 que, sobre un universo de 2.901 individuos, supone un error muestral del 2,74% para un nivel de confianza del 95% en el supuesto de máxima varianza ($p=q=50\%$).

Proceso de construcción categorial

El cuestionario de la investigación es autoadministrado, e incluye una batería de preguntas cerradas sobre la universidad construidas a partir de una escala Likert de 1 a 5, preguntas de clasificación (edad, sexo, curso y universidad) y las dos preguntas abiertas que son objeto de este trabajo: “¿Por qué quieres ser maestro?” y “Según tu opinión, ¿cómo debe ser un buen maestro?”. Con las respuestas obtenidas en estas dos preguntas abiertas se construyó de forma apriorística el sistema de categorías anteriormente presentado

Respecto a la pregunta: “¿Por qué quieres ser maestro?”, se realizó una codificación de las respuestas abiertas a partir de criterios semánticos y se obtuvieron 17 códigos distintos que fueron agrupados para la construcción de la tipología de maestro presentada. A estas categorías se sumaron la de: “maestro como agente de cambio social”, entendiéndolo por ello a alguien que quiere mejorar el mundo educativo y social, y la de “maestro con vocación instrumental”, entendiéndolo por ello a alguien que quiere disfrutar de las condiciones laborales y sociales de la profesión de maestro. En la categoría de “maestro personal y auténtico” se identificaron códigos que hacen referencia al crecimiento y desarrollo de los alumnos (mirada hacia los alumnos): afinidad por los niños, ayudar a los niños, dejar huella, enseñar a vivir, fomentar la felicidad de los niños, ser un guía de vida, ser

un referente, linaje profesional y vocación por los niños; y códigos que hacen referencia hacia el propio crecimiento y desarrollo personal y profesional (mirada hacia uno mismo): crecimiento personal, realización personal. En la de “maestro transmisor de historias” no se identificó ningún código. En la de “maestro motivador para el aprendizaje” se identificó el código: los niños aprenden conmigo. La categoría “maestro agente de cambio social” incluye los códigos: mejorar el mundo de la educación, cambiar el sistema educativo y fomentar la transformación social. Por último, la categoría “maestro con vocación instrumental” incluye los códigos: buenas condiciones laborales y flexibilidad horaria.

Respecto a la pregunta “Según tu opinión, ¿cómo debe ser un buen maestro?” se obtuvieron 34 códigos que se agruparon en las categorías presentadas, y en una nueva que llamamos “maestro con formación permanente”, entendiéndose por ello que el buen maestro no debe dejar de formarse durante toda su vida profesional. En la categoría “maestro personal y auténtico” se identificaron códigos que, por la orientación de las respuestas redactadas, hacen referencia únicamente a la mirada hacia los alumnos. Estos son: afectivo, atento, con autoridad, comprensivo, transmisor de valores, empático, entregado, equitativo, cuidadoso con los niños, igualitario, integrador, que pone límites, paciente, próximo, un referente personal, respetuoso, responsable, con vocación por los niños, generoso y justo. En la categoría “maestro transmisor de historias” se identificaron los códigos: buen comunicador, crítico con lo que explica, reflexivo y abierto a otras formas de ver el mundo. En la categoría “maestro motivador para el aprendizaje” se identificaron los códigos: que adapta la enseñanza, guía del aprendizaje, innovador, flexible con los ritmos de aprendizaje, motivador, organizador del buen aprendizaje, resolutivo ante las dificultades de aprendizaje y que fomenta el trabajo en equipo de los alumnos. En la categoría “maestro con formación permanente” se identificaron los códigos: formación constante y que se interesa por las nuevas formas de enseñar.

Resultados

Las respuestas obtenidas en las dos preguntas planteadas no son autoexcluyentes entre sí, sino que son diversas y complementarias. Dicho de otra manera, la respuesta de un mismo estudiante a cualquiera de las dos preguntas suele incluir códigos que corresponden a categorías diferentes. Por esta razón, metodológicamente se ha optado por un tipo de respuesta múltiple en la que los datos que se presentan superan el 100%. A continuación reflejamos los resultados de las dos preguntas por separado.

¿Por qué quieres ser maestro?

Los estudiantes, de forma mayoritaria (83,8%), quieren ser un “maestro personal y auténtico”, y además presentan una mayor orientación hacia los alumnos (70,3%), que hacia ellos mismos (48,3%), es decir, para ellos es más importante el crecimiento y desarrollo de los alumnos que el propio. Los resultados también indican que los estudiantes de primer curso quieren ser un “maestro personal y auténtico” en mayor medida que los de cuarto curso, un 90,8% frente a un 78,4%, algo que se mantiene tanto en la mirada hacia los alumnos (75,1% frente a un 66,7%) como en la mirada hacia uno mismo (52,9% frente a un 44,8%).

Un 25,1% de estudiantes quieren ser un “maestro motivador para el aprendizaje”, sin que existan diferencias significativas entre primer y cuarto curso. Los estudiantes que quieren ser un “maestro agente de cambio social” son algo más de la cuarta parte del total (25,8%), de entre los cuales destacan significativamente los alumnos de primer curso (31,2%) por encima de los alumnos de cuarto curso (21,8%). Los estudiantes que afirman querer ser un “maestro con vocación instrumental” apenas alcanzan el 1,5% del total. Como ya se dijo con anterioridad, en esta pregunta no se ha encontrado ningún código de la categoría “maestro transmisor de historias”.

TABLA 1. “Por qué quieres ser maestro”, por curso del alumno (%)

Tipología de maestro	%	Curso	
		Primero	Cuarto
Maestro personal y auténtico	83,8	90,8*	78,4
Mirada hacia el alumno	70,3	75,1*	66,7
Mirada hacia uno mismo	48,3	52,9*	44,8
Maestro agente de cambio social	25,8	31,2	21,8
Maestro motivador para el aprendizaje	25,1	26,4	24,2
Maestro con vocación instrumental	1,5	1,3	1,6
Maestro transmisor de historias	-	-	-
Base	887	382	505

Respuesta múltiple.

* $P < 0,05$.

En un análisis más detallado de la categoría “maestro personal y auténtico” se observa que existen diferencias significativas entre los estudiantes de universidades privadas (92,6%) y públicas (80,7%), y entre los de universidades de tamaño medio (90,0%) o pequeño (90,5%) y los de las universidades de gran tamaño (77,1%). Paralelamente, los estudiantes que dirigen su mirada hacia en el crecimiento y desarrollo personal de sus alumnos están más presentes en las universidades privadas (76,8%) que en las públicas (68,1%), y en las universidades de tamaño medio (75,4%) o pequeño (71,4%) que en las grandes universidades (65,4%). Algo similar sucede cuando dirigen la mirada hacia su propio crecimiento personal y profesional. Este aspecto está más presente en los estudiantes de las universidades privadas (54,4%) que en los de las públicas (46,1%) y en los de las universidades de tamaño medio (52,4%) o pequeño (54,6%) que en los de las de mayor tamaño (43,3%).

En relación con esta categoría no se encuentran diferencias significativas de género a un nivel general, pero si se mira el porcentaje de estudiantes que manifiestan una mirada hacia sí mismos, hacia su propio crecimiento personal y profesional, se puede comprobar que es significativamente mayor en hombres (56,7%) que en mujeres (46,4%), y viceversa, el porcentaje que presenta una mirada hacia los alumnos es significativamente mayor en mujeres (78,6%) que en hombres (72,4%).

En relación con la categoría “maestro agente de cambio social”, solo se encuentra diferencias significativas de género, los hombres (32,6%) puntúan más que las mujeres (24,2%). En relación con la categoría “maestro motivador para el aprendizaje” solo se encuentran diferencias significativas en el tamaño de las universidades, está más presente entre los estudiantes de las universidades pequeñas (28,1%) y medianas (29,2%) que entre los de las de mayor tamaño (21,0%).

Finalmente, y a pesar de la poca presencia de la categoría que hemos llamado “maestro con vocación instrumental”, se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes de las universidades privadas (2,6%) que entre los de las públicas (0,9%).

¿Cómo debe ser un buen maestro?

Para la mayoría de estudiantes (71,7%) un buen maestro debe ser un “maestro personal y auténtico”, para prácticamente la mitad (49,4%) debe ser un “maestro motivador para el aprendizaje”, para aproximadamente uno de cada cuatro (24,3%) debe ser un “maestro transmisor de historias” y, finalmente, para un 31,1% debe ser un “maestro con formación permanente”. A excepción de la categoría “maestro transmisor de historias”, se obtienen diferencias significativas en todas las demás si se comparan las respuestas de los estudiantes de primer y cuarto curso, siendo los primeros los que siempre puntúan más alto.

TABLA 2. ¿Cómo debe ser un buen maestro? (%)

Tipología de maestro	%	Curso	
		Primero	Cuarto
Maestro personal y auténtico	71,7	79,6*	65,7
Maestro motivador para el aprendizaje	49,4	57,0*	43,8
Maestro con formación permanente	31,1	34,6*	28,5
Maestro transmisor de historias	24,3	26,7	22,5
Base	887	382	505

Respuesta múltiple.

* $P < 0,05$.

En relación con la categoría “maestro personal y auténtico”, se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes de universidades públicas (70%) y privadas (76,3%), y entre los de las universidades medianas (74,9%) y pequeñas (74,9%) y las grandes (67,8%). En relación con la categoría “maestro transmisor de historias”, también son los estudiantes de las universidades pequeñas (28,1%) y medianas (27,1%) los que más puntúan en relación con sus compañeros de las universidades públicas (21,1%).

En las categorías “maestro motivador para el aprendizaje” y “maestro con formación permanente” no se han encontrado diferencias ni entre la titularidad de la universidades, ni entre el tamaño de las mismas. Por último, vale la pena señalar que en ninguna de las categorías se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos dejan algunas cuestiones encima de la mesa, y permiten elevar algunas conclusiones para la formación universitaria de los futuros maestros de Educación Primaria.

La primera cuestión destacable es el manifiesto desequilibrio entre las tres categorías presentadas, o si se prefiere, la contundente apuesta por una de ellas. La mayoría de estudiantes quiere ser un “maestro personal y auténtico” por encima de todo lo demás, y considera que un buen maestro es, principalmente, alguien que actúa como tal. Los resultados obtenidos van en la línea de los de gran parte de las investigaciones citadas en el marco teórico. Cabría preguntarse incluso, si no es este el tipo de maestro al que se felicita en no pocas de las biografías y autobiografías de grandes personajes y al que se ensalza en exitosas películas, y no menos importante, si no es verdad que el propio sentido común valora a este tipo de maestro más que a cualquier otro.

Ahora bien, los estudiantes quieren ser alguien importante en las vidas de sus alumnos, mucho más que crecer como personas y profesionales, y todo sea dicho, eso es más frecuente en las mujeres que en los hombres, algo que concuerda con la literatura que trata el asunto (Gilligan, 1982; Acker, 1995). La sobrevaloración de la mirada hacia los alumnos en detrimento de la mirada hacia uno mismo no puede pasar desapercibida. Lejos de lo que se pueda pensar, la influencia educativa y personal que un maestro ejerce en sus alumnos no se sustenta única ni principalmente en cuestiones como la vocación por los niños o el querer dejar huella, sino en el crecimiento y desarrollo personal, en el autocoñocimiento y la autocomprensión (Gusdorf, 1969; Steiner, 2004). El buen maestro es, ante todo, un buen maestro para él mismo, y eso tiene mucho que ver, por decirlo de una manera resumida, con la formación de la persona, de su carácter. ¿Dónde queda dicha formación en la universidad de hoy?, ¿garantiza el título de maestro que otorgan nuestras universidades que se haya alcanzado la calidad y cualidad humana necesaria para ejercer tal profesión? La adquisición de un carácter que influya educativa y personalmente en los alumnos no queda solventada con la vocación, ni cubierta con el dominio de las llamadas competencias personales (OECD,

1997; González y Wagenaar, 2003). A nuestro entender supone algo más que eso.

Este asunto nos conduce, cuando menos, a dos conclusiones. La primera es que la formación de maestros considere como importantes aquellos contenidos que invitan a pensar en uno mismo como futuro maestro, y que presentan a grandes maestros de la historia que se pensaron y construyeron de una manera excepcional (Chateau, 1959); en definitiva, contenidos que remueven e iluminan las mentes y almas de los estudiantes. Estos contenidos que son propios de la teoría de la educación, la antropología de la educación, la filosofía de la educación, la historia de la educación o áreas por el estilo, quizá no sean rentables en un sentido posmoderno, pero sí que son tremendamente útiles. La segunda conclusión tiene que ver con el aprovechamiento de la tutoría universitaria (Walton, 1972). Es esta una excelente herramienta pedagógica y universitaria para fomentar la formación del carácter de los estudiantes, y es preocupante, que en no pocas ocasiones, haya quedado reducida a una cuestión opcional y puntual de la que se hace uso como si de una ventanilla de reclamaciones se tratara.

La segunda cuestión es la significativa devaluación que sufren prácticamente todas las categorías entre los estudiantes de primer y cuarto curso. Los estudiantes deberían querer ser más “maestros personales y auténticos”, más “maestros transmisores de historias” o más “maestros motivadores para el aprendizaje” al final que al principio de su periplo universitario, y sucede lo contrario. Nos atrevemos a decir que el desencanto social sobre la formación universitaria actual (Collini, 2012; Hernández, Delgado-Gal y Pericay, 2013), algo que viene de lejos (Bloom, 1987), también incluye a los estudiantes de Magisterio. Por supuesto, no se está criticando a la actual formación universitaria de maestros, al fin y al cabo, las categorías sobre el buen maestro y el querer serlo se mantienen presentes desde el principio hasta el final. Lo que se está señalando más bien, es que las buenas razones y

concepciones con las que los estudiantes acceden a la universidad no solo no se ven reforzadas sino que enflaquecen conforme pasan los años. La formación de maestros, y esta es nuestra tercera conclusión, debería tomar las medidas que fuesen necesarias para adquirir la forma de experiencia vital, de transformación personal y no de una carrera de obstáculos usualmente llamadas asignaturas o cursos (Delbanco, 2012).

La tercera cuestión tiene que ver con la categoría del “maestro como transmisor de historias”. Sorprende que no destaque especialmente en la concepción de lo que es un buen maestro, y desconcierta que ni aparezca entre las razones por las que los estudiantes quieren ser maestros. En esta categoría se reúnen dos aspectos importantes, por un lado la oratoria, elocuencia, o usualmente llamadas técnicas de comunicación que se le suponen a un buen maestro, y por otro lado, el conocimiento exhaustivo de todo aquello que ayude al maestro a explicar lo que debe explicar. La formación universitaria actual se ha ocupado del primero de los aspectos, los momentos en que los estudiantes deben expresarse en público son muchos, y es de imaginar que los profesores universitarios tratan de evaluar si eso se lleva a cabo de manera competente. El segundo aspecto, sin embargo, no tiene la misma suerte. La formación del maestro culto, no tanto la de aquel que adquiere un conocimiento enciclopédico, sino un saber humanístico y liberal (Perry, 1970; Nussbaum, 2001; Bloom, 2005), no parece recibir la atención que merece. Parece que no acabe de convencernos que las lecciones de un maestro, sea de la materia que sea, se enriquecen cuando por ejemplo se ha leído la *Iliada* y la *Odisea* de Homero y la *Montaña Mágica* de Thomas Mann, se ha contemplado la bóveda de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel y las *Meninas* de Velázquez, se ha escuchado de la *Primera* a la *Novena sinfonía* de Beethoven y la discografía de los Beatles, se ha visto el *Sueño de una noche de verano* de Shakespeare, y *Doce hombres sin piedad* de Reginald Rose, *Ciudadano Kane* y *Matrix*, y el *Barbero de*

Sevilla de Rossini y la *Traviata* de Verdi. Los futuros maestros también deberían sumergirse en la cultura, en los momentos estelares de la humanidad (Zweig, 2002), que parece indiscutible, facilitan que la auténtica influencia educativa y personal en los alumnos sea efectiva. Esta es nuestra cuarta conclusión: la formación en la cultura debería ser algo más que una cuestión de elección personal, o que el ofrecimiento de cursos, seminarios y conferencias de carácter optativo, debería estar contemplada en los planes de estudios de nuestras facultades de Educación.

La cuarta cuestión tiene que ver con las diferencias que aparecen entre los estudiantes de universidades grandes y los de universidades medianas y pequeñas. La gran mayoría de categorías analizadas puntúan más alto en los estudiantes de cuarto curso de las segundas que en los de las primeras. Estos resultados confirman una lógica suposición. La formación de maestros necesita un considerable nivel de trabajo conjunto entre profesores y estudiantes, y por lo tanto, un elevado grado de relación personal. Se podría argumentar que cuestiones como la ratio de estudiantes por profesor o la disposición y repartición de recursos, aunque ambas cuestiones hayan mejorado durante los últimos años, perjudica a las grandes universidades. Sin embargo, hay otra cuestión que merece más atención si cabe. Las medianas y pequeñas universidades están en mejores condiciones para ahondar en el trabajo

de las categorías presentadas, no tanto porque tengan menos estudiantes que atender, con todas las ventajas que claro está ello supone, como porque sus reducidos claustros tienen más condiciones de posibilidad de reflexionar sobre qué proyecto formativo ofrecen a sus estudiantes. Este hecho se acrecienta más si cabe en las universidades privadas. En ellas, sean confesionales o no, se asume en buena medida que el estudiante es un tipo de cliente que paga un considerable precio por su formación, y por lo tanto, solicita una atención de calidad. Sobre todo este asunto presentamos la última de nuestras conclusiones. Es importante que el trabajo en equipo del profesorado de las facultades de Educación contemple entre sus principales objetivos ahondar en la cuestión de cómo debe ser un buen maestro y cómo fortalecer las buenas razones para llegar a serlo. Este trabajo va más allá de, por ejemplo, organizar asignaturas, listar competencias o acordar metodologías pedagógicas, es un trabajo de reflexión filosófica (Higgins, 2011). Además, necesita que la reflexión compartida del profesorado universitario sea apreciada de una manera importante, tanto en relación a la investigación, gestión y cuestiones burocráticas que hoy colapsan las agendas de los profesores universitarios (Firestone y Bader, 1991), como en relación a las acreditaciones oficiales que hoy en día evalúan el quehacer académico, y en las que cuestiones de este tipo apenas cuentan.

Notas

¹ Por una cuestión de claridad expositiva, nos referimos a maestro, maestros, alumno, alumnos, etc., aunque obviamente, con ello también nos referimos a maestra, maestras, alumna, alumnas, etc.

² Este trabajo es parte de una investigación subvencionada por la Agencia Catalana de Universidades e Investigación (AGAUR) en la convocatoria competitiva ARMIF 2014. Los miembros del grupo de investigación son: Francisco Esteban (IP), Isabel Carrillo, Josep Gustems, Carlota Bujons, Marta Burguet, Maria Rosa Buxarrais, Teodor Mellen, Montserrat Puigbarraca, Ana Teixidó e Isabel Vilafranca.

³ Las universidades públicas son: Universidad de Barcelona (UB), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad de Lleida (UdL), Universidad de Girona (UdG) y Universidad Rovira i Virgili (URV); las universidades privadas son: Universidad Ramón Llull-Blanquerna (URL), Universidad Abad Oliva (UAO), Universidad de Vic (Uvic) y Universidad Internacional de Catalunya (UIC). Las universidades consideradas como grandes son las que tienen más de

450 estudiantes en primer y cuarto curso (UB y UAB), las medianas entre 150 y 450 (UdL, UdG, URV, URL Uvic) y las pequeñas menos de 150 (UAO y UIC).

Referencias bibliográficas

- Abrandt, M., y Hammar, E. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduate teachers' views of learning, responsibility and collaboration, *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 991-999.
- Acker, S. (1995). Carry on caring: the work of women teachers, *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21-36.
- Applegate, J. R. (2010). Teaching competencies and the Teacher Preparation Program, *Improving College and University Teaching*, 25 (4), 226-230.
- Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Bloom, A. (1987). *The closing of American mind*. New York: Simon and Schuster.
- Bloom, H. (2005). *¿Dónde se encuentra la sabiduría?* Madrid: Taurus.
- Bricheno, P., y Thornton, M. (2007). Role Model, hero or champion? Children's views concerning role models, *Educational Research*, 49 (4), 383-396.
- Caires, S., Almeida, L., y Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teacher's experiences and perceptions about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163-178.
- Chateau, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colby, A., y Damon, W. (1992). *Some do care: contemporary lives of moral commitment*. New York: The Free Press.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Group.
- Cooper, P., y McIntyre, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: teachers' and pupils' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. New Jersey: Princeton University Press.
- Delpit, L. (2003). Educators as "seed people" growing a new future, *Educational Researcher*, 32 (7), 14-21.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Firestone, W. A., y Bader, B. D. (1991). Professionalism or Bureocracy? Redesigning Teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (1), 67-86.
- Fry, H., Ketteridge, S., y Marshall, S. (2009). *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge.
- Gardner, H. (1997). Teaching for multiple intelligences, *Educational Leadership*, 55 (1), 9-13.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goldstain, L. S. (2000). Love, love and more love for children: exploring preservice teacher's understandings of caring, *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 861-872.
- González, J., y Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Post-modern Age*. London: Continuum.

- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of teachers' relations with colleagues, *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 503-527.
- Hernández, J., Delgado-Gal, A., y Pericay, X. (2013) (eds.). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching. An Ethics of Professional Practice*. Oxford: Willey-Blackwell.
- Jackson, P.W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Jaeger, W. (1981). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jordan, A., Schwartz, E., y Mcguie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kerferd, G. B. (1981). *The Sophistic Movement*. New York: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teachers characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation, *Economics of Education Review*, 28 (1), 49-57.
- Marrou, H. I. (1956). *A History of Education in Antiquity*. New York: Sheed and Ward.
- Martínez, M., y Bujons, C. (2011) (eds.). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Ariel.
- Matsuba, M. K., y Walker, L. J. (2005). Young adults moral exemplars: the making of self through stories, *Journal of Research on Adolescence*, 15, 275-297.
- Mcewan, H. (2011). Narrative reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 125-140.
- Merton, R. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.
- Morris-Rothschild, B. K., y Brassard, M. R. (2006). Teachers conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management, *Journal of School Psychology*, 44 (2), 105-121.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring, *Theory and Research in Education*, 8 (2), 145-151.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.
- OECD (1997). *DeSeCo Project. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M.-C., y Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom, *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 1-21.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Perry, W. (1970). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.
- Platón (2010). *Protágoras*. Madrid: Editorial Gredos.
- Power, C., Nuzzi, R. J., Narváez, D., Lapsley, D. K., y Hunt, T. C. (2007) (eds.). *Moral Education. A handbook*. Westport, C.T.: Praeger.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emilo, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scott, G. A. (2000). *Plato's Socrates as Educator*. New York: SUNY Press.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelus.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Katriina, M. (2014). Beginning student teacher's teacher identities based on their practical theories, *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219.
- Swennen, A., Jones, K., y Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development, *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 131-148.
- Tartwijk, J., Brok, P., Veldman, L., y Wubbels, TH. (2009). Teachers' practical Knowledge about classroom management in multicultural classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 453-460.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 225-238.
- Toterhi, J., y Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1206-1216.
- Trent, J. (2011). "Four years on, I'm ready to Teach": Teacher Education and the Construction of Teacher Identity, *Teachers and Teaching*, 17 (5), 529-543.
- Verlop, N., Van Driel, J., y Meijer, P. (2001). Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching, *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vinz, R. (1996). *Composing a teaching life*. Portsmouth: NH: Boynton/Cook.
- Walton, A. J. (1972). *Lectures, Tutorials and the Like*. Oxford: MTP Publishing.
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order, *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 153-163.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. Basingstoke: Falmer Press.
- Woods, P., y Jeffrey, R. (1996). *Teacheable Moments*. Buckingham: Open University Press.
- Zweig, S. (2002). *Momentos estelares de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.

Fuentes electrónicas

CRUE (2010). Recuperado de: <http://www.crue.org>.

UNESCO (1998). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Abstract

Why do you want to become a teacher?, what makes a good teacher? Ideas for university education

INTRODUCTION. This work focuses on precisely the group of people that is training to become a teacher, it specifically focuses on people that are studying the Bachelor Degree in Primary Education in one of the Catalan universities. We present the results that we have obtained when we asked why they wanted to be teachers and what makes a good teacher, taking into account some considerations for teacher training at the university today are reflected. **METHOD.** Quantitative methodology is used by a self-administered questionnaire in a representative sample recoded with open questions afterwards. **RESULTS.** From investigations increased incidence, we have built three main categories. The first one is the personal and authentic teacher, that is the teacher that has an influence on his students because of his character or personality; the second one is the teacher transmitter of stories, and he is understood as the teacher that explains the lessons in a such way that the lesson is memorable; and the third one is teacher motivator for learning, the teacher that is able to organize spaces and times where students get to learn with some ease and enthusiasm. The findings offer important

differences between these categories, and according to variables such as the academic year students enrolled, gender and type of university where they study. **DISCUSSION.** The results extol above all the personal and authentic teacher, which leaves a mark on his character or way of being. This evidence, along with others that complement, can offer some considerations for the university training of future teachers.

Keywords: *University education, European Higher Education Area (EHEA), Degree in Primary Education; Educational influence.*

Résumé

Pourquoi voulez -vous être enseignant ? Qu'est-ce qui fait un bon enseignant ? Des idées pour l'enseignement à l'université

INTRODUCTION. Ce travail se focalise particulièrement sur un groupe de étudiants engagées dans le processus de formation pour devenir enseignant. Plus précisément les étudiants désirant, au sein des universités catalanes, obtenir le Diplôme d'enseignement au degré primaire. Le travail présente les conclusions tirées à partir d'un examen des réponses posées, à savoir : "Pourquoi voulez-vous être enseignant ?" et "Qu'est-ce un bon enseignant ?" Le travail fournit également quelques considérations sur la formation des enseignants à l'université. **MÉTHODE.** La méthodologie quantitative par l'utilisation d'un questionnaire auto-administré à l'intérieur d'un échantillon représentatif, dont les questions ouvertes ont été ré-codifiées à posteriori. **RÉSULTATS.** À partir des recherches de plus grande incidence, on a formulé de trois catégories principales. La première est l'enseignant "de personnalité" et authentique, c'est à dire, l'enseignant qui exerce une influence sur leurs étudiants par leur caractère ou manière d'être; la deuxième est l'enseignant transmetteur d'histoires, celui qui enseigne en transmettant les leçons d'une telle manière qu'elles sont difficiles à oublier; et finalement, l'enseignant motivateur de l'apprentissage, celui qui organise des espaces et des moments où les étudiants parviennent à apprendre avec une certaine facilité et d'enthousiasme. Les résultats montrent des différences importantes entre tous ces trois catégories en fonction des variables telles que l'année scolaire, le sexe et le type d'université où ils étudient. **DISCUSSION.** Les résultats plutôt réfèrent au enseignant "authentique et personnel", qui laisse son empreinte à cause de son caractère ou sa façon d'être. Cette évidence, avec d'autres qui s'y ajoutent, offrent quelques considérations qui doivent être tenus en compte pour la formation universitaire des futurs enseignants.

Mots clés: *l'enseignement universitaire, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) Degré de l'enseignement primaire, Influence de l'éducation.*

Perfil profesional de los autores

Francisco Esteban Bara (autor de contacto)

Doctor en Pedagogía, doctor en Filosofía y miembro del grupo consolidado de Investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona. Durante los últimos años dirige investigaciones sobre la educación del carácter en estudiantes universitarios. Sus últimas publicaciones

versan sobre la idea y misión de la educación universitaria, la educación moral en el EEES y las aportaciones de la crítica filosófica comunitarista al hecho educativo universitario.

Correo electrónico de contacto: franciscoesteban@ub.edu

Dirección para correspondencia: Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Paseo de la Vall de Hebrón, 171, 08035 Barcelona.

Teodor Mellen Vinagre

Doctor en Sociología, especializado en las técnicas y los métodos de la investigación social, es investigador de la Cátedra Liderazgos y Gobernanza Democrática de ESADE. Sus intereses de investigación se centran en los procesos de cambio social, el sector no lucrativo y los procesos de cambio educativo.

Correo electrónico de contacto: tmellen@ub.edu