

Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences

IDENTIDAD DEL PROFESORADO: EVOLUCIÓN DURANTE EL PERIODO DE FORMACIÓN

TEACHER IDENTITY: EVOLUTION DURING THE TRAINING PERIOD

Samuel Arias Sánchez
samuel@us.es

*Departamento de Psicología Experimental
Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla*

María del Mar Prados Gallardo
marprados@us.es

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla*

Resumen

Los estudios, cada vez más numerosos, respecto a la formación de la identidad del profesorado muestran la importancia que tienen las ideas previas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con las que los futuros profesores comienzan sus estudios universitarios y cómo estas van cambiando paulatinamente, no sólo a lo largo de su experiencia universitaria, sino también durante toda su carrera profesional (Alger, 2009; Ruohotie-Lyhty, 2013; Thomas y Beauchamp, 2006). Este mismo desarrollo se puede observar en las ideas sobre qué significa ser un buen o un mal profesor (Gaudelli y Ousley, 2009), y está muy influido por las experiencias que estos estudiantes han tenido con sus propios profesores y por los contextos de prácticas laborales en los que han participado (Assunção y Day, 2006; Timoštušuk y Ugaste, 2010).

En la línea de los estudios previos de desarrollo de la identidad del docente que hemos realizado (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013), se presenta esta investigación en la que se solicitó a 177 estudiantes, de diferentes cursos y especialidades de la facultad de ciencias de la educación, que definieran lo que en su opinión era un buen y un mal profesor. Esas definiciones fueron clasificadas en función de cinco criterios diferentes. Los datos muestran que para todos los estudiantes, sean del primer curso o del último, las características cognitivas (domina la materia, es competente, etc.), no son especialmente importantes, apareciendo en el 5% de las definiciones de ambos grupos. De la misma forma las características disposicionales (se muestra abierto, es accesible, etc.) sí que resultan muy importantes para ambos grupos, con una frecuencia del 30 y el 32% en los grupos de menor y mayor experiencia respectivamente. Hay ligeras diferencias entre la importancia dada a las características comunicativas (se expresa bien, habla con claridad, etc.), que aparecen en torno al 16% del total, y en las vocacionales (le gusta su trabajo, quiere que sus alumnos aprendan, etc.), que señalan el 5% de los más jóvenes y el 8% de los mayores. Todas estas diferencias, aunque interesantes, no se han mostrado estadísticamente significativas.

Las diferencias que sí se muestran estadísticamente significativas, radican en cómo los estudiantes del primer curso se centran en las características personales de los docentes (es simpático, justo, etc.) hasta en un 27% de sus definiciones y le restan importancia a las metodológicas (relaciona teoría y práctica, es ordenado en sus explicaciones, etc.), que aparecen en un 14% de las mismas. Por su parte, las puntuaciones se invierten entre los estudiantes de cursos superiores, que consideran las características metodológicas en un 32% de los casos y las personales tan solo en el 7% de los mismos. Estas diferencias se encuentran tanto en las definiciones del buen profesor, como en las del mal profesor.

Como podemos observar, estos datos nos muestran cómo hay determinados aspectos de la definición del buen y el mal profesor que se mantienen durante la estancia en las aulas universitarias, y otros que varían. Estos datos se desarrollarán, explicarán y discutirán durante la exposición en el congreso.

Abstract

An increasing number of studies on the formation of teacher identity show the importance of previous ideas about the teaching-learning process, with which future teachers begin college, and how these are changed gradually, not only along their college experience, but also throughout their career (Alger, 2009; Ruohotie-Lyhty, 2013; Thomas and Beauchamp, 2006). The same development can be seen in ideas about what it means to be a good or a bad teacher (Gaudelli and Ousley, 2009), and is strongly influenced by experiences these students had with their own teachers and work practice contexts in which they participated (Assunção and Day, 2006; Timoštušuk and Ugaste, 2010).

In line with previous research on development of teacher identity we have already conducted (Prados, Cubero, Santamaria and Arias, 2013), this particular study is presented. 177 students of different courses at a faculty of education were asked to define what they felt was a good and a bad teacher. These definitions were classified according to five different criteria. The data show that, for all students, whether being enrolled in the first or last course, the cognitive characteristics (e.g. is domain expertise, is competent) are not particularly important, appearing only in 5% of the definitions by both groups. On the other hand, dispositional characteristics (e.g. is open, is accessible) are very important for both groups, with a frequency of 30 and 32% in the younger and in the more experienced participant groups, respectively. There are slight differences between the importance given to communication characteristics (e.g. is expressing himself or herself well, is speaking clearly), which are around 16% of the total, and the vocational characteristics (e.g. likes his or her job, wants his or her students to learn), pointed out by 5% of the younger and 8% of the older students. All these differences, although interesting, are however not statistically significant.

The differences that are statistically significant are in how the first-year students focus on the personal characteristics of teachers (e.g. is sympathetic, is fair), with up to 27% of their definitions, and downplay the methodological ones (e.g. relates theory and practice, is ordained in his or her explanations), which appear in 14% of them. In contrast, these scores are reversed for the senior students, who consider the

methodological characteristics in 32% of cases and personal only in 7% of them. These differences can be found in both definitions of a good teacher, as well as of a bad teacher.

As we can see, these data show that there are certain aspects of defining a good and a bad teacher, which remain unchanged during the students' stay in university classrooms, while others change. These data are developed, explained and discussed during the presentation at the conference.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and teacher education, 25*, 743-751.

Assunção M., & Day C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education, 22*, 219-232.

Gaudelli W., & Ousley D. (2009). From clothing so skin: identity work of student teacher in culminating field experiences. *Teaching and teacher education, 25*, 931-939.

Prados, M.M., Cubero, M., Santamaría, A., & Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, aceptado para su publicación en el próximo número.

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and teacher education, 30*, 120-129.

Thomas L., & Beauchamp, C. (2006). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher education, 22*, 1-8.

Timoštušuk I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education, 26*, 1563-1570.

