

Análisis de metáforas conceptuales sobre la imagen social del profesorado en estudiantes de pedagogía¹

Conceptual metaphor analysis of teacher's social images in pre-service teachers

Paola Alarcón

Universidad de Concepción
Chile

Víctor Vásquez

Universidad de Concepción
Chile

Claudio Díaz

Universidad de Concepción
Chile

Claudio Torres

Universidad de Concepción
Chile

Jorge Vergara

Universidad de Concepción
Chile

ONOMÁZEIN 40 (junio de 2018): 01-27

DOI: 10.7764/onomazein.40.01



Paola Alarcón: Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile.

| Correo electrónico: palarco@udec.cl

Claudio Díaz: Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación / Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Chile. | Correo electrónico: claudiodiaz@udec.cl

Jorge Vergara: Doctorado en Psicología / Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Chile.

| Correo electrónico: jorvergara@udec.cl

Víctor Vásquez: Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.

| Correo electrónico: victorpatriciovb@gmail.com

Claudio Torres: Magíster en Lingüística Aplicada, Universidad de Concepción, Chile.

| Correo electrónico: claudioetorres@udec.cl

Fecha de recepción: septiembre de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2017

Resumen

Se presenta un análisis de metáforas conceptuales sobre la imagen social de los docentes en un grupo de estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. El marco teórico se basa en la metáfora conceptual. Los objetivos del estudio son describir las categorías metafóricas por cohorte; establecer similitudes y diferencias entre las cohortes, y determinar la estabilidad de las categorías metafóricas obtenidas. Desde 2012 a 2014 se aplicó un instrumento de entrada escrita a estudiantes de 1.º año. En 2014 se aplicó también a estudiantes de 5.º año, con quienes se realizó además un grupo focal para profundizar la información obtenida en el instrumento de entrada escrita; luego se les aplicó una escala para clasificar las categorías metafóricas según su nivel de representatividad. Los resultados muestran que los factores del contexto social y profesional inciden en la configuración de los conceptos con que los sujetos creen que el profesorado es representado por la sociedad.

Palabras clave: metáfora conceptual; lingüística cognitiva; categoría conceptual; docentes; estudiantes de pedagogía.

Abstract

This article presents a conceptual metaphor analysis of teacher's social images in a group of Chilean pre-service teachers. The theoretical framework is based on conceptual metaphors. The aims of the study are to describe the metaphoric categories per cohort of students, to establish similarities and differences, and to determine the stability of the obtained metaphoric categories. From 2012 to 2014, a written prompt was administered to first year pre-service teachers, and in 2015 this instrument was also given to fifth year pre-service teachers to whom a focus group interview was run to deepen the information provided by the written prompt. A scale was given to them afterwards to classify the metaphoric categories, according to their level of representation. The results show that social and professional context factors have an impact on the configuration of the concepts with which the participants think teachers are represented by society.

Keywords: conceptual metaphor; cognitive linguistics; conceptual category; teachers; pre-service teachers.

1 Estudio financiado por el proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N° 11130482: *La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción.*

1. Introducción

La metáfora ocupa un lugar central en nuestro sistema conceptual, tal como lo advirtieron Reddy (1979) y Lakoff y Johnson (1980), quienes destacaron su valor en el plano del razonamiento, el lenguaje y las actitudes. A partir de estos estudios seminales, este enfoque ha adquirido un desarrollo notable, que se ha manifestado en investigaciones que aplican la metáfora a diversos ámbitos (Gibbs, 2008; Landau y otros, 2014). En este estudio, en particular, se presenta la aplicación de una metodología para la recolección de expresiones metafóricas y análisis de metáforas conceptuales acerca de la imagen social del profesorado en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena.

La formación de profesores ocupa un lugar primordial en las políticas educativas chilenas, particularmente en el actual proceso de reforma educacional, que se lleva a cabo en un contexto caracterizado por la discusión de temas fundamentales, como la calidad y equidad de la educación en los diferentes niveles, y la formación inicial y permanente del profesorado. Atendiendo a esta situación, este grupo de investigación ha analizado, desde 2011, las metáforas conceptuales en estudiantes de pedagogía y docentes sobre diferentes aspectos del proceso educativo.

Los resultados que se presentan en este artículo tienen como objetivo general comprender los conceptos metafóricos mediante los cuales estudiantes de pedagogía de una universidad chilena conceptualizan al profesorado chileno. Los objetivos específicos son describir las categorías metafóricas por cohorte; caracterizar las similitudes y diferencias entre las cohortes, e identificar la consistencia y validez de las categorías metafóricas obtenidas. El mayor desafío de este tipo de estudios es generar resultados estables y válidos respecto de las creencias de los sujetos. Por ello, se definió un diseño metodológico que permitiera realizar una triangulación de investigadores, técnicas y datos, para lo cual se atendió tanto al procedimiento de recolección de datos (instrumentos y aplicación) como al procedimiento de análisis.

En la sección “Marco teórico” se expondrán las funciones de la metáfora en los estudios sobre educación. En “Método” se describirán el grupo de sujetos participantes, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de análisis, junto con las principales consideraciones para el diseño de un método de investigación que utilice la metáfora conceptual. En “Resultados y discusión” se dará cuenta de los principales hallazgos obtenidos a través del método desarrollado. Finalmente, en “Conclusiones” se sintetizan los principales resultados atendiendo al contexto educacional y se destacan los principales aportes del diseño metodológico.

2. Marco teórico

La base teórica para desarrollar esta investigación es la teoría de la metáfora conceptual, tal como ha sido entendida en lingüística cognitiva. Esta es una corriente que tiene como objeto

principal las categorías conceptuales mediante las cuales los seres humanos organizamos y damos sentido a nuestras experiencias (Geeraerts y Cuyckens, 2007; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012; Ibarretxe-Antuñano, 2013). Según Ibarretxe-Antuñano, a diferencia de otros modelos lingüísticos, la lingüística cognitiva “no es una teoría lingüística unificada sino que se suele considerar un ‘movimiento’ o ‘corriente’ que engloba a su vez varios submodelos que tratan de diversos aspectos del lenguaje y tienen unos objetivos ligeramente diferentes, pero, eso sí, que comparten unos supuestos y unos principios sobre el funcionamiento de la lengua y el lenguaje” (2013: 247). La metáfora, de acuerdo con esta autora, se encuentra entre los submodelos con mayor influencia y/o divulgación.

2.1. Metáfora conceptual

En lingüística cognitiva, la teoría de la metáfora conceptual (TMC) ha demostrado ser una poderosa herramienta de análisis en diferentes ámbitos; uno de ellos, el educativo, constituye el centro de la presente investigación. La metáfora ha sido ampliamente estudiada a partir del texto seminal de Lakoff y Johnson *Metaphors we live by* (1980). En dicha obra, los autores desafiaron la definición clásica de la metáfora a través de cinco características comúnmente aceptadas: i) es una propiedad de las palabras, es decir, un fenómeno lingüístico; ii) es usada para propósitos artísticos o retóricos; iii) está basada en la semejanza entre dos entidades que son comparadas; iv) su uso es consciente y deliberado, por lo que se requiere cierto talento para construir las, y v) es una figura del discurso de la que se puede prescindir, pues se usa para fines especiales. En cambio, desde la lingüística cognitiva autores como Lakoff y Johnson (1980), Soriano (2012) e Ibarretxe-Antuñano (2013) desafían esta concepción y postulan lo que Kövecses (2010) sintetiza de la siguiente manera: i) la metáfora no es primariamente un asunto de lenguaje, sino de cognición, pues se utiliza para comprender, hablar y razonar; ii) su función es comprender mejor ciertos conceptos y no responde solo a propósitos estéticos; iii) muchas veces no se basa en la similitud; iv) es usada sin mayor esfuerzo en la vida diaria de la gente común, y v) lejos de ser un adorno lingüístico, es un proceso inevitable del pensamiento y razonamiento humanos.

La metáfora está constituida por un conjunto de proyecciones o correspondencias entre un dominio más anclado en la experiencia (dominio fuente) y un dominio más abstracto (dominio meta). El conjunto de correspondencias que conforma la metáfora provee una lógica particular mediante la cual razonamos sobre el dominio meta. Así, por ejemplo, alguien puede referirse a un determinado docente como un jardinero, porque su rol es que los estudiantes, cual plantas, crezcan apropiadamente y se nutran de conocimientos. El ejemplo muestra que no solo usamos la metáfora *EL DOCENTE ES UN JARDINERO* en función referencial, sino que la metáfora porta una carga evaluativa; en este caso, positiva, distinta de otra como *EL DOCENTE ES UN CARCELERO*, donde se destaca que la función docente es controlar la disciplina de los estudiantes e imponer autoridad, por ejemplo. Como se observa, en esta concepción la metáfora no solo

permite hablar de un concepto en términos de otro, sino también extraer inferencias, a partir de la lógica del dominio fuente.

La TMC se ha centrado principalmente en las dimensiones lingüística y conceptual, destacando la naturaleza convencional, automática e inconsciente de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Gibbs, 2008). Steen (2008, 2011, 2015) propone una ampliación de esta teoría al postular un modelo tridimensional, donde junto a las dimensiones lingüística y conceptual incorpora la dimensión comunicativa, la cual, según el autor, había sido relegada a un segundo plano en la TMC (2015: 2). En el desarrollo de su modelo, aborda dos tipos de metáfora que son pertinentes para el presente estudio: metáforas directas y deliberadas.

En la dimensión lingüística, Steen (2008) propone el contraste entre metáforas directas e indirectas. Las metáforas directas contienen explícitamente una correspondencia entre dominios en el lenguaje, como suele ser el caso en analogías y símiles, tales como “la mente funciona como una computadora”. En este ejemplo, los dos dominios, *MENTE* y *COMPUTADORA*, se comparan directamente a través del adverbio “como”. Como se verá en la sección 2.3, hay una línea de investigación en educación que aplica instrumentos de recolección de datos que promueve la construcción de este tipo de metáforas explícitas (Low, 2015). En los casos de metáforas indirectas como “Él atacó mi argumento”, en cambio, los dominios *DISCUSIÓN* y *GUERRA* no se comparan explícitamente en el lenguaje.

En la dimensión conceptual, Steen (2008: 215) distingue entre metáforas convencionales y nóveles. Las metáforas convencionales se basan en relaciones convencionales entre dominios conceptuales, tales como *TIEMPO* y *DINERO*. A diferencia de estas, las metáforas nóveles crean nuevas correspondencias entre dominios conceptuales.

En la dimensión comunicativa, Steen establece la diferencia entre metáforas deliberadas y no deliberadas. Señala que las metáforas deliberadas difieren de las metáforas no deliberadas en que implican atención obligatoria al hecho de que son metafóricas. Una metáfora es deliberada cuando los destinatarios son instruidos a prestar atención al dominio fuente como un dominio conceptual para pensar en el dominio meta de la metáfora (Steen, 2011: 84). Se construyen de tal manera que el emisor invita al destinatario a establecer una correspondencia entre dominios en su representación mental del discurso para ver una cosa en términos de otra cosa. Steen cita el ejemplo de un entrenador de fútbol holandés que dijo “El fútbol es una guerra”. Según Steen (2011: 84), su expresión fue concebida como una invitación para que su audiencia prestara atención al fútbol desde el punto de vista de la guerra, y para sacar conclusiones relevantes de esa comparación figurativa. Las metáforas deliberadas se han detectado en áreas como la publicidad o la política (Charteris-Black y Musolff, 2003). Steen sostiene que, aunque las metáforas directas y las nóveles son típicamente deliberadas, las metáforas convencionales e indirectas también pueden serlo.

En el ámbito de la investigación en educación, la metáfora deliberada es afín al concepto de *metáfora explícita suscitada* (*elicited explicit metaphor*, ver sección 2.3), con el cual se tra-

baja en el presente estudio. La *metáfora explícita suscitada* es una técnica de recolección de datos que induce a que los sujetos reflexionen sobre algún tema para que luego produzcan metáforas lingüísticas de las cuales se puedan inferir metáforas conceptuales.

2.2. Metáfora conceptual en educación

Cada docente construye su identidad profesional y elabora “un pensamiento práctico profesional idiosincrásico, a partir de su experiencia personal y de la interacción social con el entorno que le rodea” (Mellado y otros, 2014: 156). Las concepciones que elaboran los docentes sobre su imagen profesional y sobre su práctica pedagógica pueden entenderse, en un sentido amplio, como creencias docentes, esto es, “las formas personales en que un profesor entiende a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, la sala de clases, el rol del profesor en el aula, los objetivos pedagógicos” (Borg, 2003: 100). Comprender la estructura de estas creencias es esencial en la formación profesional y prácticas pedagógicas. Dado lo difícil que es acceder a este complejo conceptual, la metáfora puede utilizarse como una herramienta de investigación de las prácticas y experiencias docentes. Junto con ello, la construcción de metáforas puede ser una experiencia liberadora para los educadores, ayudándolos a comprender las circunstancias profesionales en que están involucrados (Saban, 2010: 291).

De esta forma, el lenguaje metafórico puede ayudar a los investigadores en educación a comprender el pensamiento profesional de los docentes (Marshall, 1990), y su uso puede orientarse a la reflexión sobre la identidad profesional. Al respecto, Black y Halliwell destacan que “becoming conscious of ‘images’ activated by practical teaching situations is a catalyst for professional growth” (2000: 104). En particular, a partir de los resultados de su investigación, Ben-Peretz, Mendelson y Kron (2003) enfatizan que las imágenes profesionales que tienen los sujetos sobre sí mismos varían según el contexto de enseñanza. Tobin (1990) y Gillis y Johnson (2002) van un paso más adelante en el poder de reflexión atribuido a la metáfora y le asignan la capacidad facilitar un cambio en la filosofía personal de enseñanza.

En esta investigación hemos tomado como referencia principalmente el trabajo de Saban, quien, en su estudio sobre las metáforas de futuros docentes (2004, 2010), recogió un conjunto de metáforas acerca de las imágenes metafóricas de docentes a partir de un análisis de los artículos en diferentes bases de datos. Luego agrupó las metáforas en dos grandes perspectivas teóricas en educación caracterizadas como: 1) perspectiva centrada en el docente y/u orientada a la instrucción y 2) perspectiva centrada en el estudiante y/u orientada al aprendizaje. El marco organizativo para la agrupación de las metáforas se basa en las relaciones entre el docente, el estudiante y los objetivos de la educación. A partir de esta relación se postularon diferentes categorías conceptuales que agrupan determinadas metáforas, considerando sus aspectos destacados.

Producto de esta categorización, Saban (2004: 625) establece que la perspectiva centrada en el docente se enfoca más en la transmisión de conocimiento; la perspectiva centrada en el estudiante, en cambio, se orienta más a la facilitación del aprendizaje y a la participación activa de los estudiantes. El análisis de contenido aplicado en la presente investigación adopta como referencia ambas perspectivas, pero, a partir de los datos, incorpora una nueva, la de valoración social.

Estos estudios muestran que al indagar a través de la metáfora en las creencias de los actores del proceso educativo se obtienen resultados que varían según el contexto, la formación profesional e, incluso, los años de experiencia profesional. El presente estudio, de tipo cualitativo, sigue esta línea al incorporar en la interpretación de las creencias docentes las condiciones laborales y del contexto social en que se desarrolla la labor del profesorado.

2.3. Metáfora explícita suscitada

El presente estudio trabaja con la *metáfora explícita suscitada*, constructo elaborado por Low (2015) a partir de la revisión de investigaciones en educación como las referidas en la sección anterior.

El concepto de *metáfora suscitada* se refiere a las metáforas lingüísticas obtenidas mediante algún estímulo de producción. El participante del estudio es incitado (lingüísticamente o visualmente) a producir una expresión metafórica (Low, 2015: 17). Un instrumento muy usado para tal efecto es la entrada escrita (*written prompt*), donde, mediante una fórmula de completación, se explicita el dominio meta y el participante tiene que proveer un término de dominio fuente. En el presente estudio se pide que completen el enunciado “En la sociedad chilena, el docente en cuanto profesional de la educación es visto como... porque...”. El resultado es una *metáfora explícita*, esto es, un tipo de metáfora lingüística donde el término del dominio fuente es mencionado por el participante, sin necesidad de ser inferido por el investigador.

En términos de Low (2015: 26), cuando los participantes han proporcionado una forma “A es como B”, se asume generalmente que el enunciado lingüístico puede ser convertido sin problemas en una metáfora conceptual. No obstante, la completación de la fórmula lingüística no garantiza que el investigador codifique los resultados como una metáfora conceptual. El investigador debe tratar la respuesta como un dato del discurso y examinar la argumentación que sigue al “porque” (Strugielska, 2015), pues es allí donde el sujeto desarrolla la justificación del dominio fuente escogido para configurar el dominio meta, estableciendo correspondencias conceptuales entre ambos dominios, lo que permite a los investigadores postular las respectivas metáforas conceptuales.

Como se observa, en este tipo de estudios se obtienen, por una parte, metáforas directas, esto es, metáforas lingüísticas donde se marca la relación entre dos dominios, y, por otra, metáforas deliberadas (sección 2.1), porque han sido producidas intencionadamente como tales por el participante. No obstante, hay que precisar que en el caso de la propuesta de Steen la producción de la metáfora se inserta en una situación comunicativa donde el propio hablante, dependiendo de sus propósitos comunicativos, atrae la atención de su audiencia sobre un dominio meta desde la perspectiva particular de un dominio conceptual diferente. El uso deliberado de la metáfora revela, según este autor, el valor de la metáfora como medio específico de comunicación entre los usuarios del lenguaje (Steen, 2015: 2). En el caso del presente estudio, la intencionalidad y la atención sobre el dominio meta son controlados por el investigador, ya que guía al participante a reflexionar sobre el profesorado para luego producir una metáfora lingüística. Es por ello que se ha considerado más apropiado trabajar con la noción de *metáfora explícita suscitada*, más precisa para el ámbito de la investigación en educación.

3. Método

3.1. Tipo de investigación y diseño

La investigación es de tipo cualitativa, pues se fundamenta en una perspectiva interpretativa que busca comprender los fenómenos en términos de los significados que las personas les asignan (Mackey y Gass, 2005: 163). Además, en lugar de utilizar un grupo numeroso de sujetos, la investigación cualitativa tiende a trabajar con menos participantes de lo que se hace en las investigaciones cuantitativas, pues no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias (Mackey y Gass, 2005: 163; Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 10).

El estudio se desarrolló con un diseño fenomenológico, el cual se centra en la comprensión y caracterización de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes (Creswell, 2007). Mediante este tipo de diseño “se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 515). En particular, se propone comprender y caracterizar las conceptualizaciones que emergen sobre la imagen social del profesorado a partir de la perspectiva de los sujetos participantes del estudio.

3.2. Participantes

Los participantes de la investigación fueron seleccionados mediante un muestreo cualitativo denominado “selección de casos típico ideal”, que se caracteriza por ser deliberado e intencional. Se obtiene a través del desarrollo de un perfil de atributos esenciales (Rodríguez, Gil

y García, 1999). Para este estudio se consideraron los atributos: i) ser estudiante de 1.º y 5.º año de Pedagogía en Lenguaje, ii) manifestar voluntaria y formalmente su participación en el estudio a través de la firma de una carta de consentimiento. En la tabla 1 se detallan los participantes por cohorte.

TABLA 1

Estudiantes de Pedagogía en Lenguaje por cohorte

| AÑO | 1.º 2012 | 1.º 2013 | 1.º 2014 | 5.º 2014 |
|----------------|----------|----------|----------|----------|
| N.º de sujetos | 17 | 27 | 18 | 15 |

El 75 % de la muestra está conformado por mujeres y el 25 % por varones. El promedio de edad en el grupo de 5.º año es de 24 años; el del grupo de 1.º, de 20 años. El 47 % proviene de la educación secundaria municipal; el 40 % de la semiparticular, esto es, con subvención estatal, y el 13 % de la educación particular. Se solicitaron estos datos para identificar relaciones estadísticas con las categorías metafóricas; sin embargo, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas ($p > 0,05$).

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Low (2015) y Seung, Park y Jung (2015) advierten que las respuestas entregadas por el instrumento de entrada escrita no son suficientes para explicar la complejidad de las conceptualizaciones de los sujetos y que utilizando solo un método el grado de subjetividad en la interpretación de los datos es alto. Por ello, proponen como alternativa para afianzar la confiabilidad y validez de los resultados el uso de la triangulación a través de más de una técnica de recolección de datos. En consecuencia, se aplicaron 3 instrumentos: entrada escrita, grupo de discusión y escala de rango.

3.3.1. Instrumento de entrada escrita

A partir del análisis de varios estudios (Eren y Tekinarslan, 2013; Saban, 2010; Nikitina y Furuoka, 2008; Low, 2015), se seleccionó la herramienta de entrada escrita para la obtención de metáforas, basada en la forma “X es como Y, porque...”, donde X es el dominio meta que se investiga e Y es el dominio fuente que deben entregar los sujetos. A diferencia de otras investigaciones que analizan el uso cotidiano e inconsciente de la metáfora, estos estudios trabajan con metáforas explícitas suscitadas, que requieren que los sujetos hagan una reflexión previa y señalen la que interprete de mejor manera la concepción que tienen sobre educación (Low,

2015; sección 2.3). Además, el sujeto debe proveer una justificación del dominio fuente escogido. La elección de este tipo de instrumento se fundamenta en que 1) se ha aplicado a gran cantidad de sujetos, 2) los resultados muestran categorías recurrentes, 3) permite comparar resultados entre grupos.

3.3.2. Grupo de discusión

Mediante esta técnica se estudian los “sentidos típicos de la acción, o lo que es lo mismo, los esquemas de actuación y las observaciones del actor” (Canales, 2006: 266). Dado que se refiere a “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013: 56), en este estudio se aplicó a fin de profundizar el sentido que los sujetos le otorgaron a las metáforas, indagando en los esquemas de actuación desde los cuales reconstruyen su experiencia; al mismo tiempo, se utilizó para validar la categorización realizada por el grupo de investigadores a partir del instrumento de entrada escrita.

3.3.3. Escala de rango

Esta técnica permite establecer posiciones relativas de objetos o individuos de acuerdo a una característica o atributo, las cuales no constituyen distancias intervalares (Vieytes, 2004). Este instrumento se aplicó después de la realización del grupo de discusión con el objetivo de clasificar el nivel de representatividad de las categorías metafóricas, desde el punto de vista de los participantes. Se solicitó a los participantes que numeraran las categorías metafóricas según el grado de acuerdo que tuvieran con las propiedades de cada una, donde el número más alto corresponde al mayor grado de acuerdo y el número más bajo al menor grado de acuerdo. La instrucción decía: “Según las siguientes categorías, ordene de la más representativa a la menos representativa cómo considera usted que según la sociedad chilena se percibe el rol del docente”. Se les entregó una ficha con las propiedades de cada categoría a partir del análisis de los dos instrumentos anteriores.

3.4. Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis de las metáforas obtenidas a través del instrumento de entrada escrita se basa en las propuestas de análisis de contenido para la metáfora de Moser (2000), Saban, Kocbeker y Saban (2007), Saban (2010), a partir de las cuales se definieron las siguientes etapas para la investigación: (1) preanálisis, (2) etiquetado, (3) clasificación (clarificación y eliminación), (4) categorización y (5) juicio de pares. De ellas, destacamos la clasificación

y categorización, ya que constituyen las partes más importantes del proceso de análisis de metáforas conceptuales.

En la etapa de clarificación se identifican los componentes de las metáforas conceptuales en las metáforas explícitas suscitadas: (1) dominio meta, (2) dominio fuente y (3) correspondencias. El dominio meta es el concepto a ser metaforizado (en esta investigación, *DOCENTE*). El dominio fuente es el concepto con el que se configura el dominio meta. Las correspondencias son las relaciones que se establecen entre ambos dominios. En esta etapa se consideró el contraste entre el significado básico (concreto) y el significado contextual, esto es, aquel que tiene en el dominio de la educación (dominio meta), de acuerdo con un procedimiento de análisis usado en investigaciones sobre metáfora conceptual (Pragglejaz Group², 2007). Con todo esto, se pretende obtener partes analizables para establecer las características prominentes de cada metáfora y los elementos comunes entre ellas a fin de poder categorizarlas.

En la etapa de eliminación se excluyen las respuestas que son descripciones literales (por ejemplo, “El docente es como un hombre o una mujer que se dedica a educar en varios ámbitos de la vida”) y las expresiones metafóricas mal estructuradas, es decir, aquellas en las que es difícil postular una metáfora conceptual, ya sea porque no está claro cuál es el dominio fuente o porque hay incongruencia entre la expresión metafórica y la justificación de la respuesta.

La etapa de categorización consiste en la organización y clasificación de las metáforas conceptuales obtenidas. El criterio fundamental de categorización es semántico, es decir, se agrupan las unidades por similitudes en cuanto a su significado. De esta forma, luego de obtener las metáforas conceptuales válidas, se revisan nuevamente los datos y se identifican las características más prominentes de ellas. Luego se elabora un listado con estos atributos y se reúnen las metáforas conceptuales en categorías que los compartan. En un documento Excel se codifica cada respuesta con las categorías establecidas (por ejemplo, Víctima, Luz, Robot, etc.).

El análisis consta de diferentes niveles. En primer lugar, el nivel de la expresión metafórica presente en las respuestas, escritas en cursiva; las metáforas conceptuales, escritas en versalita, que se extraen del análisis de las expresiones. Luego, las categorías de metáforas, las cuales agrupan metáforas conceptuales que comparten atributos prominentes; en este nivel los nombres de las categorías pueden ser literales (Minusvalorado) o metafóricos (Má-

2 *Pragglejaz Group* es un colectivo internacional de investigadores de metáforas que se reunieron para elaborar un método explícito y preciso para la identificación de metáforas en el discurso. La sigla corresponde a la letra inicial del nombre de cada investigador: Peter Crisp, Raymond Gibbs, Alan Cienki, Graham Low, Gerard Steen, Lynne Cameron, Elena Semino, Joseph Grady, Alice Deignan, Zoltán Kövecses.

quina) y son escritos con mayúscula inicial. Finalmente, las categorías conceptuales de orden superior, donde se reúnen las categorías de metáforas de acuerdo con conceptualizaciones amplias sobre el rol docente o sobre la valoración social; también se escriben con mayúscula inicial.

A fin de cautelar la fiabilidad de los resultados, las categorizaciones obtenidas se sometieron a juicio de pares, esto es, discusiones grupales en las que se confrontan los resultados. Se pretende con ello lograr el nivel más alto posible de consenso, ya sea en las metáforas consideradas válidas, en las metáforas eliminadas, así como en las categorías propuestas y las metáforas que las componen.

En cuanto al procedimiento de análisis del grupo de discusión se realizó un análisis del discurso de tipo textual de contenido temático y contextual situacional. Por un lado, este tipo de análisis se centra en los temas o tópicos según los cuales se desarrolla el discurso. Por otro lado, posibilita comprender los discursos como acontecimientos singulares, producidos por sujetos que se encuentran insertos en un espacio y un tiempo concretos, en un universo simbólico determinado y con intenciones discursivas propias (Ruiz, 2009). Para el análisis de la información se utilizó el *software* Atlas Ti, Atlas.ti, programa constituido por un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de datos textuales (también gráficos e incluso videos), que permite la organización, clasificación y gestión de los datos de manera sistemática.

En cuanto a la información obtenida con la escala de rango se aplicaron las siguientes estadísticas descriptivas: i) distribución de frecuencias, esto es, conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías, que se complementan agregando las frecuencias relativas y acumuladas, y ii) medidas de tendencia central, para lo cual se utilizó la media aritmética, entendida como el promedio de una distribución, es decir, la suma de todos los valores dividida por el número de casos. A través de esta medida se establecieron las posiciones de las categorías metafóricas (Hernández y otros, 2010)

4. Resultados y discusión

Los resultados presentados corresponden al análisis de los 3 instrumentos, a saber: a) entrada escrita (estudiantes de pedagogía de 1.^{er} y 5.^o año); grupo de discusión (estudiantes de pedagogía de 5.^o año); c) escala de rango (estudiantes de pedagogía de 5.^o año).

4.1. Resultados del instrumento de entrada escrita en 1.^{er} año

El análisis permitió organizar las metáforas conceptuales en categorías de metáforas. Estas categorías se agruparon, a su vez, en categorías de orden superior: a) Rol docente, que agrupa

a las categorías de metáforas centradas en el estudiante o el docente; b) Valoración social, con categorías metáforas de valoración positiva o negativa.

En primer lugar, se presentan y discuten los resultados de la aplicación del instrumento de entrada escrita a estudiantes de 1.º año de Pedagogía en Lenguaje en los años 2012, 2013 y 2014, sintetizados en la tabla 2.

Se debe aclarar que, dado que el dominio meta es uno solo en este estudio (EL DOCENTE), los dominios fuentes dan lugar a la metáfora conceptual del caso, que se enuncia así: EL DOMINIO META ES EL DOMINIO FUENTE, por ejemplo, el dominio fuente LIBRO conforma la metáfora conceptual EL DOCENTE ES UN LIBRO. El número entre paréntesis indica la frecuencia de las metáforas explícitas suscitadas.

En la categoría de orden superior Rol docente, se identificaron categorías centradas en a) el docente (Transmisor, Reparador, Autoridad superior); b) el estudiante (Padre, Líder cooperativo y Facilitador).

La categoría Transmisor ha sido identificada en los estudios de Saban (2004), Leavy y otros (2007) y Mellado y otros (2014) entre otros. Se destaca la entrega de contenidos como una de las funciones principales que la sociedad asigna al profesorado.

La metáfora conceptual EL DOCENTE ES UN LOCUTOR RADIAL da cuenta de esta concepción sobre el profesorado. En este marco, los estudiantes tienen el rol pasivo de recibir instrucción. Esta forma de concebir la enseñanza se entiende en un modelo tradicional conductista, donde el docente está en posesión del conocimiento y lo transmite a sus alumnos, como se ilustra en ejemplo 1.

El inicio de cada respuesta, omitido de aquí en adelante, es: “En la sociedad chilena, el docente en cuanto profesional de la educación es visto como”. Los datos entre paréntesis identifican al participante emisor de la respuesta indicando el año en que se le aplicó el instrumento, la carrera y año que cursa (la sigla EPL significa *estudiante de Pedagogía en Lenguaje*).

1. *Un locutor radial, porque transmite información a sus alumnos, así como el radio locutor a sus oyentes.* (EPL 1.º año 2014)

En la perspectiva centrada en el estudiante destaca la categoría Padre (ejemplo 2), según la cual el rol del docente se orienta a promover las potencialidades de los estudiantes, satisfacer sus necesidades e intereses, proveer un ambiente de aprendizaje favorable y velar por su formación como seres sociales; así el docente es visto como:

2. *Un padre, porque el profesor cumple el rol de educar y a la vez de formar a sus alumnos, enseñando conocimientos y valores de convivencia social. Además acompaña al estudiante en sus distintos periodos de crecimiento.* (EPL 1.º año 2013)

TABLA 2

Resultados del instrumento de entrada escrita en 1.º año de Pedagogía en Lenguaje

| CATEGORÍAS DE ORDEN SUPERIOR | CATEGORÍAS DE METÁFORAS | DOMINIOS FUENTE | | | |
|------------------------------|---------------------------|--------------------|---|---|--|
| | | 2012 | 2013 | 2014 | |
| ROL DOCENTE | Centrado en el docente | Transmisor | LUZ LIBRO (2) CAJERO DE BANCO VENTANA GRABADORA DE AUDIO | LUCIÉRNAGA LIBRO PELÍCULA | LUZ ARTIFICIAL LIBRO LOCUTOR RADIAL VENTANA DISCO GRABADO Y RAYADO |
| | | Reparador | INSTRUMENTO ORTOPÉDICO | | |
| | | Autoridad superior | | | DICTADOR |
| | Centrado en el estudiante | Padre | MANO ESPEJO DE LA SOCIEDAD | PADRE (5) JARDINERO ÁGUILA MADRE | |
| | | Líder cooperativo | | GUÍA (2) ENTRENADOR DEPORTIVO JEFE DE PUEBLO | |
| | | Facilitador | LLAVE | UNA CAJA DE HERRAMIENTAS UN PUENTE | |
| VALORACIÓN SOCIAL | Positiva | Base de un todo | PILAR | LA BASE DE LA PIRÁMIDE UN MOTOR UN ENGRANAJE | PIEZA DE ROMPECABEZAS |
| | | Héroe | | SUPERHÉROE | |
| | Negativa | Niñera | CUNA | NIÑERA SUPERVISOR | NIÑERO |
| | | Máquina | | MÁQUINA PRO- CESADORA | ROBOT |
| | | Víctima | MÁRTIR | VÍCTIMA | MÁRTIR |
| | | Minusvalor. | MONEDA DE \$10 TESORO SIN VALOR INSTRUMENTO INSECTO | EL PAN PATITO FEO SOLDADO | PEÓN DE AJEDREZ (2) OBRERO (2) ASPIRADORA ANCIANO ALFOMBRA PATITO FEO |
| | | | | | |

El conjunto de categorías incluidas en Valoración social destaca las condiciones laborales y del contexto social en que se desarrolla la labor del profesorado. Se determinó que la valoración es positiva cuando se destaca la labor docente como un componente esencial para la sociedad (ejemplo 3) o las capacidades superiores del profesorado para solucionar problemas y asumir grandes responsabilidades (ejemplo 4).

3. *Un motor, porque es el principal elemento que permite el futuro funcionamiento apto de una serie de unidades que pueden o no tener funciones en común.* (EPL 1.º año 2013)
4. *Un superhéroe, porque siempre deben estar para salvar las situaciones y se los cataloga de que están preparados para nuestros problemas con respecto a la juventud, etc. También es un superhéroe porque lleva sobre sus hombros una gran responsabilidad, el futuro de la sociedad siendo educador.* (EPL 1.º año 2013)

La categoría de orden superior Valoración social negativa fue la más numerosa; se incluyen aquí las metáforas conceptuales a través de las cuales se considera que la profesión docente: se escoge por incapacidad para estudiar otras profesiones más exigentes intelectualmente (ejemplos 5 y 6); que, aunque se reconozca su valor, no tiene el prestigio que le corresponde (ejemplo 7); que en su desempeño los docentes no tienen autonomía o capacidad para innovar (ejemplo 8); que a pesar de lo valioso de su trabajo, se trata de una profesión tan mal mirada que provoca que los docentes sean considerados como víctimas de la sociedad (ejemplo 9).

5. *Un insecto, porque es considerado el profesional más inferior y el que estudió esa carrera porque no le alcanzó el puntaje para otra carrera mejor remunerada.* (EPL 1.º año 2012)
6. *El último pelo de la cola, porque, según parece, las personas que ingresan a esta carrera lo hacen porque no les alcanzó para nada más. Además, se gana poco dinero en general.* (EPL 1.º año 2012)
7. *Un tesoro sin valor, porque se sabe de su riqueza como profesional, pero no tiene prestigio, ni se le responde como se le debe; la sociedad lo mira en menos.* (EPL 1.º año 2012)
8. *Una máquina procesadora con diversas categorías y calidades, porque se espera que el profesor convierta y discipline en lo que el padre y el sistema quiere, de una forma casi automática, antihumana y comercial (como las máquinas industriales). No se le permite al profesor desarrollarse y desarrollar al niño según sus cualidades naturales, sino que son un "pedido" de los padres y la sociedad.* (EPL 1.º año 2013)
9. *Un mártir de su trabajo, porque a pesar de ser uno de los profesionales más importantes es considerado inferior al resto. Ya pesar de las grandes cantidades de trabajo, poco tiempo para su vida personal y poca remuneración económica, la mayor parte se esfuerza por realizar mejor día a día su trabajo y siempre con una sonrisa a sus alumnos.* (EPL 1.º año 2014)

La categoría Niñera (ejemplo 10) aparece en todas las aplicaciones del instrumento de entrada escrita, incluida la de 5.º año. A diferencia del Padre, el rol es extrapedagógico y se entiende en función de las necesidades laborales de los padres. El establecimiento educacional se concibe como una guardería donde los padres delegan el cuidado de sus hijos y el docente como

10. *Un niño(a), porque los padres creen que solo vigilan a sus hijos en el colegio mientras ellos trabajan, sin considerar el conocimiento y las habilidades que el profesor aporta para el desarrollo de los estudiantes.* (EPL 1.º año 2014)

Dado que este estudio pretende establecer cuáles son las categorías más estables en las diferentes aplicaciones, se presenta a continuación el peso relativo de ellas en estudiantes de 1.º año. Las categorías con mayor presencia son: Minusvalorado, Transmisor y Padre, como se muestra en la tabla 3.

TABLA 3

Categorías de metáforas en 1.º año según porcentaje

| CATEGORÍAS DE ORDEN SUPERIOR | | CATEGORÍAS DE METÁFORAS | 2012 | 2013 | 2014 | TOTAL | % |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------|------|------|------|-------|------|
| ROL DOCENTE 51,6% | Centrado en el docente 25,8% | Transmisor | 6 | 3 | 5 | 14 | 22,6 |
| | | Reparador | 1 | 0 | 0 | 1 | 1,6 |
| | | Autoridad superior | 0 | 0 | 1 | 1 | 1,6 |
| | Centrado en el estudiante 25,8% | Padre | 2 | 7 | 0 | 9 | 14,5 |
| | | Líder cooperativo | 0 | 4 | 0 | 4 | 6,5 |
| | | Facilitador | 1 | 2 | 0 | 3 | 4,8 |
| VALORACIÓN SOCIAL: 48,4% | Positiva 9,7% | Base de un todo | 1 | 3 | 1 | 5 | 8,1 |
| | | Héroe | 0 | 1 | 0 | 1 | 1,6 |
| | Negativa 38,7% | Niñera | 1 | 2 | 1 | 4 | 6,5 |
| | | Máquina | 0 | 1 | 1 | 2 | 3,2 |
| | | Víctima | 1 | 1 | 1 | 3 | 4,8 |
| | | Minusval. | 4 | 3 | 8 | 15 | 24,2 |
| | | | 17 | 27 | 18 | 62 | 100 |

En la categoría de orden superior Rol docente, los grupos de 2012 y 2014 coinciden en la mayor frecuencia de la perspectiva centrada en el docente; en cambio, la frecuencia de categorías centradas en el estudiante es mínima o incluso nula, como en 2014. Ambos grupos comparten un predominio de la categoría Transmisor, que, como ya se indicó, focaliza el traspaso de conocimientos, asignando un rol pasivo al estudiante. Los grupos de 2012 y 2014 también comparten el predominio de la Valoración social negativa. Una explicación posible para el grupo de 2012 es la influencia del movimiento estudiantil de 2011, ya que la mayoría de los sujetos se encontraba en su último año de secundaria entonces. En el grupo de 2014, este predominio podría explicarse por las diferentes discusiones acerca de la profesión docente

que se han dado en el marco de la propuesta de reforma educacional. Los resultados de ambos grupos contrastan con el grupo de 2013, caracterizado por tener la frecuencia más alta de categorías en la perspectiva centrada en el estudiante. En la indagación del factor que causa esta diferencia se debe determinar cuánto y cómo influye en la concepción sobre el rol docente la experiencia de los sujetos en su educación secundaria y también el modelo que han recibido de sus profesores universitarios.

Al mismo tiempo, se debe explorar la asociación entre imagen social y rol docente. El grupo de 2013 es el que tiene mayor frecuencia de categorías de Valoración positiva, a pesar de tener una frecuencia importante de Valoración social negativa. Por ello, se debe determinar si la visión social negativa se asocia con la perspectiva tradicional del ejercicio docente, donde se asume que el profesorado tiene la tarea de instruir a los estudiantes en un marco de autoridad. En cambio, la imagen social positiva se podría asociar con una perspectiva donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe a través de la mayor interacción de los estudiantes con los docentes, quienes promueven, guían y facilitan la formación. Es precisamente para dilucidar la motivación de las metáforas conceptuales que se decidió aplicar otros instrumentos.

4.2. Resultados del instrumento de entrada escrita en estudiantes de 5.º año

El año 2014 se decidió estudiar las metáforas de alumnos en fase final de formación, es decir, en periodo de práctica profesional en establecimientos educacionales. Junto con ello, se aplicaron otros instrumentos de recolección de datos, a fin de indagar en las motivaciones de las metáforas conceptuales y de fortalecer la validez de las categorías obtenidas, como se expone en las secciones 4.3 y 4.4. En la tabla 4 se muestran las categorías y metáforas obtenidas para 5.º año.

TABLA 4

Resultados del instrumento de entrada escrita en 5.º año de Pedagogía en Lenguaje

| CATEGORÍAS DE ORDEN SUPERIOR | | CATEGORÍAS DE METÁFORAS | DOMINIOS FUENTE |
|------------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | | | 2014 |
| ROL DOCENTE | Centrado en el estudiante | Líder cooperativo | GUÍA |
| | | Base de un todo | PARTE BAJA DE UNA PIRÁMIDE |
| VALORACIÓN SOCIAL | Positiva | Panacea | ASPIRINA |
| | | Niñera | NIÑERA (5) |
| | Negativa | Máquina | MÁQUINA ROBOT |
| | | Víctima | PRESO |

En los sujetos que están en etapa de práctica profesional la categoría más numerosa es Niñera (ejemplo 11), la cual, como ya se señaló, destaca que al docente se le asignan funciones distintas a las educativas, que deberían ser responsabilidad primordial de los padres. El profesor es visto como

11. *Una niñera, porque los padres de los estudiantes esperan más que los cuiden y no que les enseñen.* (EPL 5.º año 2014)

En general, los aspectos destacados en las metáforas pertenecientes a Valoración social negativa se caracterizan por la desprofesionalización de la carrera docente, como se observa en (12), donde el profesorado se caracteriza como

12. *Un robot, porque lo único que se espera de él es que repita planificaciones y clases preparadas por el Ministerio y lo único que importan son sus resultados.* (EPL 5.º año 2014)

El trabajo de los docentes se restringe a reproducir el currículo nacional a fin de que los estudiantes obtengan buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas. En este marco, al profesorado se le exige un rendimiento óptimo, que es evaluado constantemente por las autoridades educacionales, por los padres y por la sociedad en general.

Como muestra la tabla 5, las categorías relacionadas con las condiciones que afectan el desempeño profesional tienen una frecuencia mucho más alta que las relativas al papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es posible postular que la discusión sobre la reforma educacional y las demandas sociales por la educación y el profesorado contribuyen a esta conceptualización, especialmente si se considera que este grupo ingresó el 2011 a la universidad, año de inicio del movimiento estudiantil. Si bien la pregunta pretende establecer cómo la sociedad concibe al profesorado, el grupo de discusión demostró que las metáforas conceptuales estaban influenciadas por su propia experiencia en los establecimientos.

La mayor diferencia de los resultados del grupo de 1.º año con los de 5.º es que en el grupo de 1.º año las categorías de valoración social co-ocurren con aquellas que definen roles pedagógicos a través de las perspectivas centradas en el docente y en el estudiante. Como ya se indicó, probablemente las respuestas de los sujetos de 1.º año estén influenciadas por el modelo de enseñanza obtenido en la secundaria. Asimismo, la nula experiencia en establecimientos educacionales promueve que se centren en el papel del profesorado en el aula. En cambio, en el grupo de 5.º año, la experiencia de práctica profesional y el mayor conocimiento de la realidad de los establecimientos educacionales contribuyen a que los sujetos relacionen principalmente la imagen del profesorado con valoraciones sociales negativas.

TABLA 5

Categorías de metáforas en 5.º año según porcentaje

| CATEGORÍAS DE ORDEN SUPERIOR | | CATEGORÍAS DE METÁFORAS | 2014 | % |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------|------|------|
| VALORACIÓN SOCIAL 90,9% | Positiva 18,2% | Base de un todo | 1 | 9,1 |
| | | Panacea | 1 | 9,1 |
| | Negativa 72,7% | Niñera | 5 | 45,4 |
| | | Máquina | 2 | 18,2 |
| | | Víctima | 1 | 9,1 |
| ROL DOCENTE 9,1% | Centrado en el estudiante | Líder cooperativo | 1 | 9,1 |
| | | | 11 | 100 |

4.3. Grupo de discusión

En esta sección se presentan los resultados del análisis del grupo de discusión, el cual fue aplicado al grupo de 5.º año luego de obtener los resultados del instrumento de entrada escrita. Tuvo como finalidad profundizar en la interpretación que dan los sujetos a sus respuestas y, a la vez, someter a juicio de los sujetos participantes la categorización establecida por el grupo de investigación. A continuación se presentan las dos categorías que provocaron mayor opinión entre los sujetos.

4.3.1. Niñera

Esta categoría estuvo presente en todas las aplicaciones del instrumento de entrada escrita. De acuerdo al análisis, el rol del docente se caracteriza principalmente porque los padres delegan al profesorado la formación de hábitos y cuidado de los alumnos. Al mismo tiempo, el docente es fiscalizado por el colegio, los padres y por la sociedad. Consecuentemente, la categoría se asocia a un contexto caracterizado por la disminución del vínculo de los padres con el proceso formativo, donde se incluyen exigencias de asistencia social para el cuidado de los estudiantes, que van más allá de su rol en el proceso educativo.

4.3.2. Máquina

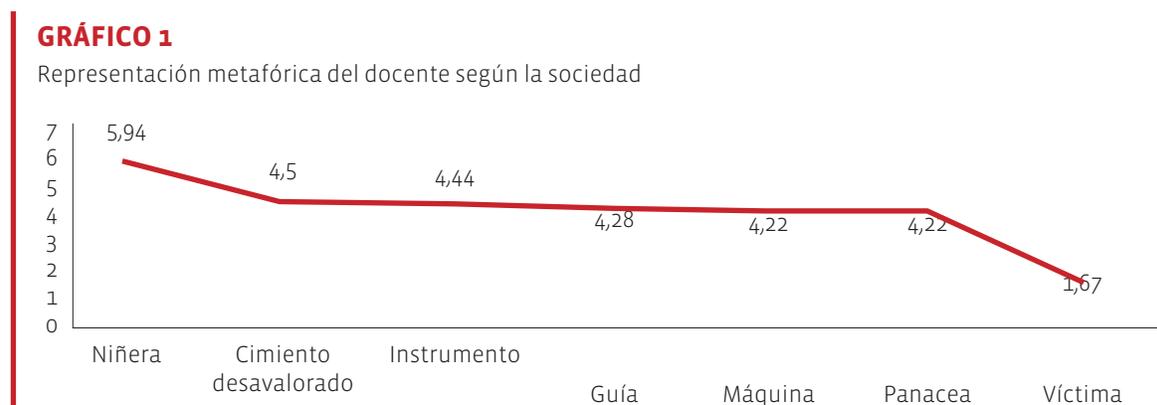
De acuerdo al análisis de la información, mediante la categoría Máquina los sujetos interpretan el desempeño docente asociándolo principalmente a la reproducción automática del currículo según estrategias didácticas predefinidas, las cuales, según los participantes, adole-

cen de una perspectiva crítica. Al mismo tiempo, al docente se le exige un funcionamiento eficiente, es decir, que tanto sus alumnos como él mismo, en las evaluaciones a su desempeño, obtengan resultados destacados. Al igual como se programa una máquina con instrucciones, al docente se le suministran planificaciones que debe ejecutar para producir resultados que son determinados desde las políticas educativas que rigen a su establecimiento.

Estas características se explican a partir del contexto institucional que configura el desempeño docente. Este se caracteriza por presentar condiciones laborales inestables y desfavorables, donde, por ejemplo, los profesores trabajan más horas de las estipuladas en su contrato laboral, a fin de lograr cumplir con las tareas de su carga laboral. Además, se percibe una rígida orientación hacia las bases curriculares, lo cual se supervisa desde la evaluación docente, transformándose en un obstáculo para la innovación pedagógica. Es decir, se promueve un estricto apego a la política educativa, excesivamente controlada desde el sistema de evaluación al que se deben someter los profesores del sistema educativo. Se deduce que el sistema de evaluación, entendido como un medio para verificar la calidad del desempeño docente, se transforma en un fin. En términos del desempeño docente, las principales consecuencias que se originan en relación con el contexto se refieren a la instrumentalización de la labor profesional y al debilitamiento de la innovación pedagógica.

4.4. Escala de rango

En esta sección se presentan los resultados del análisis de la escala de rango. En el gráfico 1 se ilustran las posiciones de las categorías metafóricas calculadas a partir de la clasificación ordinal que los sujetos de 5.º año realizaron según un criterio de representatividad asociado a la conceptualización del profesorado por parte de la sociedad.



Se observa que las categorías más representativas corresponden a la de Niñera, seguida de Cimiento desvalorado e Instrumento. Desde el análisis contextual del discurso es posible

establecer que la configuración de estas categorías metafóricas emerge desde un contexto caracterizado por una desvinculación de los responsables de los estudiantes en el proceso educativo, junto con una marcada desvalorización de la profesión docente por parte de la sociedad y a la instauración de lineamientos educativos por parte de la administración política central, que imponen una carga excesiva al desempeño docente.

5. Conclusiones

En lingüística cognitiva se sostiene que la experiencia corporal, social y cultural cumple un papel fundamental en la configuración de los conceptos a través de los cuales los seres humanos organizan y dan sentido a la realidad. Esto es evidente en la metáfora conceptual, donde un dominio que tiene mayor anclaje en la experiencia se proyecta a un dominio más abstracto. Por ejemplo, el dominio *DOCENTE* recibe elementos, propiedades y una lógica específica de dominios más concretos como *MAQUINA* O *LIBRO*, lo cual ofrece configuraciones particulares de ese concepto. De acuerdo con Mellado y otros, los docentes “construyen sus metáforas a partir de sus antecedentes escolares y de su propia experiencia personal” (2014: 156), de tal modo que la elección de una metáfora conceptual en particular se puede explicar a partir de la propia historia de los sujetos, de la forma en que evalúan las condiciones en que se desarrolla la carrera docente y de los juicios que se difunden en la sociedad.

En este marco, los objetivos planteados para este estudio fueron describir las categorías metafóricas en un grupo de estudiantes de pedagogía acerca de la imagen social de los docentes en Chile, establecer similitudes y diferencias entre las cohortes, y determinar la estabilidad de las categorías metafóricas obtenidas. Los estudiantes a los que se aplicó el instrumento de entrada escrita están en primer y último año de la carrera. Por lo tanto, es esperable que las creencias del grupo de primer año estén fundadas en sus experiencias y emociones de la enseñanza primaria y secundaria (Mellado y otros, 2014; Brígido y otros, 2013). En cambio, se puede suponer que las experiencias obtenidas en los años de formación universitaria y en la práctica profesional influyan de alguna manera en el grupo de 5.º año.

En los párrafos precedentes se han propuesto explicaciones para las diferencias y semejanzas en los grupos de 1.º año y entre el grupo total de 1.º año y el de 5.º. A pesar de las diferencias, en las categorías de nivel superior, destaca en ambos grupos la Valoración social negativa, que obtiene un 38,7% en el grupo total de 1.º año y un 72,7% en el de 5.º. Asimismo, se identificaron las categorías que permanecen estables en todas las aplicaciones y cohortes: Base de un todo, Niñera y Víctima.

La valoración de la profesión docente puede entenderse a partir de las complejidades del sistema educativo. En Chile, se han implementado diversos planes de incremento de la calidad en los ámbitos del proceso de enseñanza, perfeccionamiento docente y formación inicial.

No obstante, aún persiste disconformidad con los bajos niveles alcanzados en evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales (Brandt, 2010).

Desde 2011 se ha manifestado un movimiento estudiantil que demanda que el Estado ofrezca una educación pública de calidad (Simonsen, 2012) y con acceso equitativo en todos los niveles. El 2015, año en que se discute una importante reforma educacional en el parlamento, el movimiento social estuvo encabezado por el profesorado, que expresó su disconformidad con lo que llama “agobio laboral docente”. El año en curso, representantes del Ministerio de Educación, de la Superintendencia de Educación y del Colegio de Profesores de Chile constituyeron una comisión técnica para tratar este tema. En el *Informe de resultados y conclusiones de mesa de agobio laboral docente* se lo define como “todas aquellas tareas que, dentro del marco legal actual, sobrepasan la jornada laboral y responsabilidades pedagógicas convenidas en las funciones del docente de aula” (2015: 1).

En este contexto, se comprende la variedad discursiva en torno al profesorado. Por una parte, se critica su desempeño y se lo responsabiliza por los problemas en la educación; por otra, se valora su trabajo en condiciones adversas y se lo considera una parte fundamental de la sociedad. Al mismo tiempo, se evalúa la posición de la profesión docente en relación con otras profesiones mejor remuneradas y más prestigiosas socialmente. Las metáforas conceptuales dan cuenta de este espectro de valoraciones al profesorado y enfatizan una perspectiva centrada en las dificultades para el desempeño docente.

Las categorías de metáforas obtenidas en el estudio y su profundización en el grupo de discusión revelan que los participantes están al tanto de esta problemática. Los resultados muestran que los sujetos que están en proceso de formación docente manifiestan tener conciencia de que la profesión elegida es altamente cuestionada y está desprestigiada socialmente, coincidentemente con lo expresado en el Informe Talis (OCDE, 2013: 137), donde se señala que “en promedio, menos de un tercio de los profesores de todos los países [de la OCDE] piensa que el dedicarse a la docencia está suficientemente valorado por la sociedad”. Por su parte, Gavilán (1999), citando a Esteve (1987), indica que entre los factores que contribuyen al malestar docente se encuentran: “contexto global o social donde se ejerce la docencia; cultura y valores imperantes en dicha sociedad; imaginario social sobre los docentes” (p. 216). Por tanto, no deben desestimarse las instancias que promuevan la reflexión sobre el rol docente y la imagen del profesorado, la cual proviene de un sistema de valores preponderantes en una sociedad.

El Ministerio de Educación de Chile definió dentro de los estándares obligatorios de la formación inicial docente el desarrollo del análisis crítico en los futuros profesores respecto de la práctica e inserción en el sistema educacional. Se pretende que sean conscientes de las condiciones en que se desempeñarán y que vayan construyendo su identidad profesional desde su formación universitaria de modo que puedan enfrentar razonadamente su ejercicio docente.

Guerra destaca la contribución que puede hacer la metáfora en este proceso, ya que “permite generar un tipo de reflexión que se ha denominada holística, que pretende integrar un análisis más ‘frío’ con el mundo de las emociones, temores y sensaciones que se generan en el acto de enseñar, especialmente en la iniciación hacia esta labor” (2009: 253). De esta forma, las instituciones responsables en la formación del profesorado pueden recurrir a la metáfora conceptual en diferentes etapas. En el primer año, puede utilizarse como una herramienta para el diagnóstico de las creencias con las que los sujetos inician su carrera universitaria, otorgando información que permita trabajar sobre las concepciones acerca de la enseñanza y de la imagen de la profesión. Luego, puede usarse para analizar y discutir las perspectivas sobre el rol del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de lo anterior, en la etapa final de la formación, la metáfora conceptual puede contribuir a la reflexión sobre la identidad profesional y sobre las problemáticas sociales que afectan al sistema educativo. Como se señaló en el marco teórico, las metáforas contribuyen al crecimiento profesional e incluso permiten activar un cambio en la filosofía personal sobre la enseñanza. Este proceso requiere que las instituciones tengan claridad respecto del tipo de profesional que pretenden formar y que diseñen actividades sistemáticas acordes, por ejemplo, módulos dentro de determinadas asignaturas o seminarios a los que asistan también docentes en ejercicio.

En esta ocasión y con el objetivo de analizar un grupo homogéneo, se decidió trabajar solo con estudiantes de pedagogía de una universidad y una especialidad. Al inicio, los instrumentos se habían aplicado solo a estudiantes de 1.º año. Luego, se decidió ampliar la muestra a estudiantes de 5.º, lo cual se seguirá realizando en el futuro a fin de obtener muestras comparables. Del mismo modo, se establecerán análisis comparativos entre universidades y especialidades. Por el momento, es posible afirmar que, a pesar de las diferencias, las categorías relativas a la valoración social negativa se mantienen entre las más frecuentes tanto entre estudiantes de pedagogía como en docentes en ejercicio. Por otra parte, la presentación de los resultados en eventos internacionales revela que los resultados, *grosso modo*, podrían ser similares en otros países, especialmente de Latinoamérica.

Por otra parte, la aplicación de la metáfora como herramienta de investigación exige revisar también la teoría de la metáfora conceptual (TMC). Como se observó, el énfasis inicial en las dimensiones lingüística y conceptual ha sido revisado por autores como Steen, quien propone a una perspectiva más amplia donde se pueda verificar su uso en situaciones comunicativas, tal como se observa actualmente en estudios del discurso que abordan la metáfora, por ejemplo, desde el análisis crítico del discurso (Hart, 2011). Ese mismo énfasis inicial en lo lingüístico y conceptual tuvo como efecto una falta de explicitud en los métodos usados, evitando el reporte sobre la recolección de datos o los procedimientos de categorización. Como consecuencia, la propuesta de la *metáfora explícita suscitada* se ha focalizado en desarrollar aspectos metodológicos que otorguen validez a los resultados, específicamente en el campo de la investigación cualitativa en educación.

El estudio presentado forma parte del proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN (N° 11130482), que aborda la metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias en el profesorado, y del proyecto FONDECYT REGULAR (N° 1150889), que aborda las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía. Este estudio contribuye a ambas investigaciones al analizar las conceptualizaciones de los sujetos mediante un diseño metodológico con el cual se identificaron categorías de metáforas que evidencian características de estabilidad y autenticidad, a través del análisis realizado mediante triangulación de diferentes técnicas, datos e investigadores. Con ello, se logra un consenso respecto de las principales categorías que emergen desde el discurso de los estudiantes de pedagogía, que representan los ejes del discurso asociado a la conceptualización del profesorado chileno.

Por lo tanto, es posible plantear que a través de este proceso de triangulación los datos obtenidos en la investigación se construyen sobre la base de los criterios de rigurosidad científica de consistencia, esto es, la estabilidad de los datos, y credibilidad, es decir, la evidencia de los fenómenos y experiencias humanas tal y como son percibidos por los sujetos (Noreña y otros, 2012).

6. Bibliografía citada

BEN-PERETZ, Miriam, Nidi MENDELSON y Friedrich KRON, 2003: "How teachers in Different Educational Contexts View their Roles", *Teaching and Teacher Education* 19, 277-290.

BRANDT, Nicola, 2010: *Chile: Climbing on giants' shoulders: Better schools for all Chilean children*. Economics Department, working paper N° 784.

BLACK, Alison, y Gail HALLIWELL, 2000: "Accessing Practical Knowledge: How? Why?", *Teaching and Teacher Education* 16, 103-115.

BORG, Simon, 2003: "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists* 36 (2), 81-109.

BRIGIDO, María, Ana Belén BORRACHERO, María Luisa BERMEJO y Vicente MELLADO, 2013: Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching, *European Journal of Teacher Education* 36 (2), 200-217.

CANALES, Manuel, 2006: *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, Santiago: LOM.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan, y Andreas MUSOLFF, 2003: "'Battered Hero' or 'Innocent Victim'? A comparative study of metaphors for euro trading in British and German financial reporting", *English for Specific Purposes* 22, 153-176.

CRESWELL, John, 2007: *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Londres: Sage.

EREN, Altay, y Erkan TEKINARSLAN, 2013: "Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts", *International J. Soc. Sci. y Education* 3 (2), 435-445.

GAVILÁN, Mirta, 1999: "La desvalorización del rol docente", *Revista Iberoamericana de Educación* 19, 211-227.

GEERAERTS, Dirk, y Hubert CUYCKENS, 2007: "Introducing Cognitive Linguistics" en Dirk GEERAERTS y Hubert CUYCKENS (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 3-21.

GIBBS, Raymond, 2008: "Metaphor and Thought. The State of the Art" en Raymond GIBBS (ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-13.

GILLIS, Candida, y Cheryl JOHNSON, 2002: "Metaphor as renewal: re-imagining our professional selves", *English Journal* 91 (6), 37-43.

GUERRA, Paula, 2009: "Revisión de Experiencia de Reflexión en la Formación Inicial de Docentes", *Estudios Pedagógicos* 35 (2), 243-260.

HAMUI-SUTTON, Alicia, y Margarita VARELA-RUIZ, 2013: "La técnica de grupos focales", *Investigación en Educación Médica* 2 (1), 55-60.

HART, Christopher, 2011: *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, Amsterdam: John Benjamins.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA, 2010: *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide, 2013: "La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística", *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 26, 245-266.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide, y Javier VALENZUELA, 2012: "Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias" en Iraide IBARRETXE-ANTUÑANO y Javier VALENZUELA (coords.): *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos, 13-38.

KÖVECSES, Zoltán, 2010 [2002]: *Metaphor: A practical introduction*, segunda edición, Oxford / Nueva York: Oxford University Press.

LAKOFF, George, y Mark JOHNSON, 1980: *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.

LANDAU, Mark, Michael ROBINSON y Brian MEIER (eds.), 2014: *The power of metaphor: Examining its influence on social life*, Washington, DC: American Psychological Association.

LEAVY, Aisling, Fiona McSORLEY y Lisa BOTÉ, 2007: "An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning", *Teaching and Teacher Education* 23 (7), 1217-1233.

Low, Graham, 2015: "A practical validation model for researching elicited metaphor" en Wan WAN y Graham LOW (eds.): *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 15-37.

MACKEY, Alison, y Susan GASS, 2005: *Second language research. Methodology and design*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MARSHALL, Hermine, 1990: "Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection", *Theory into Practice* 29 (2), 128-132.

MELLADO, Lucía, María Rosa LUENGO, Juan Luis DE LA MONTAÑA, Ana Belén BORRACHERO y María Luisa BERMEJO, 2014: "Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje", *Campo Abierto* 3(1), 153-170.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN DE CHILE Y COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE, 2015: *Informe de resultados y conclusiones de mesa de agobio laboral docente* [<http://profesormetropolitano.cl/informe-de-resultados-y-conclusiones-de-mesa-de-agobio-laboral-docente>, fecha de consulta: 14 de marzo de 2016].

MOSER, Karin, 2000: "Metaphor analysis in psychology: method, theory, and fields of application", *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2) [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00moser-e.htm>, fecha de consulta: 25 de agosto de 2016].

NIKITINA, Larisa, y Fumitaka FURUOKA, 2008: "A language teacher is like...: Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 5 (2), 192-205.

NOREÑA, Ana, Noemi ALCARAZ-MORENO, Juan ROJAS y Dinora REBOLLEDO, 2012: "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa", *Revista Aquichán* 12 (3), 263-274.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE), 2013: *TALIS: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*.

PRAGGLEJAZ GROUP, 2007: "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse", *Metaphor and Symbol* 22 (1), 1-39.

REDDY, Michael, 1979: "The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language" en Andrew ORTONY (ed.): *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 284-324.

RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier GIL y Eduardo GARCÍA, 1999: *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.

RUIZ, Jorge, 2009: "Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 10 (2) [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2776>, fecha de consulta: 24 de marzo de 2016].

SABAN, Ahmet, 2004: "Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers", *International Journal of Educational Development* 24, 617-635.

SABAN, Ahmet, 2010: "Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner", *Teaching and Teacher Education* 26, 290-305.

SABAN, Ahmet, Beyhan KOCBEKER y Aslihan SABAN, 2007: "Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis", *Learning and Instruction* 17, 123-139.

SEUNG, Eulsun, Soonhye PARK y Jinhong JUNG, 2015: "Methodological approaches and strategies for elicited metaphor-based research. A critical review" en Wan WAN y Graham LOW (eds.): *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 39-64.

SIMONSEN, Elizabeth, 2012: *Mala educación. Historia de la revolución escolar*, Santiago, Chile: Debate.

SORIANO, Cristina, 2012: "La metáfora conceptual" en Iraide IBARRETXE-ANTUÑANO y Javier VALENZUELA (coords.): *Lingüística Cognitiva*, Barcelona: Anthropos, 97-121.

STEEN, Gerard, 2008: "The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor", *Metaphor and Symbol* 23 (4), 213-241.

STEEN, Gerard, 2011: "From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor", *Metaphorik.de* 21, 83-110.

STEEN, Gerard, 2015: "Developing, testing and interpreting deliberate metaphor theory", *Journal of Pragmatics* 90, 67-72.

STRUGIELSKA, Ariadna, 2015: "A hybrid methodology of linguistic metaphor identification in elicited data and its conceptual implications" en Wan WAN y Graham LOW (eds.): *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 65-92.

TOBIN, Kenneth, 1990: "Changing Metaphors and Beliefs: A Master Switch for Teaching?", *Theory into Practice* 29 (2), 122-127.

VIEYTES, Rut, 2004: *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y Técnicas*, Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.