



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales – Magíster en Investigación Social y Desarrollo

¿Niños? ¿Padres? ¿Transmisores?
Conceptualizaciones metafóricas e imaginarios sociales sobre el
profesor de enseñanza media en un grupo de estudiantes de
pedagogía chilenos

Tesis para optar al grado de
Magíster en Investigación Social y Desarrollo

DAVID JAVIER POVEDA BECERRA
CONCEPCIÓN-CHILE
2016

Profesora Guía: Dra. Paola Lorena Alarcón Hernández
Depto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

Profesor Coguí: Dr. Manuel Antonio Baeza Rodríguez
Depto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Esta tesis se inscribe en el proyecto “La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de concepción”, FONDECYT DE INICIACIÓN, código 11130482 (2013-2016).

Agradezco a CONICYT por el apoyo en mis estudios de postgrado.

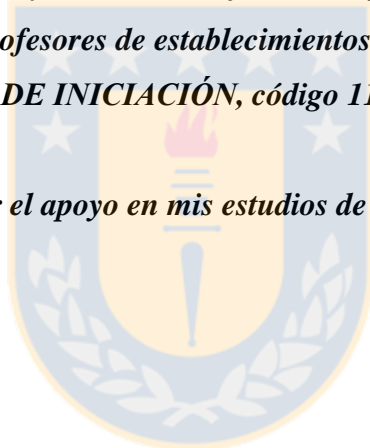


TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE CUADROS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
3. MARCO REFERENCIAL	6
3.1. Metáfora conceptual	7
3.1.1. Lingüística cognitiva	7
3.1.2. Metáfora conceptual	9
3.1.3. Metáforas y educación. La cognición docente	11
3.1.4. Metáfora y educación	12
3.1.5. La metáfora como medio de reflexión profesional en educación. Estudios anteriores	13
3.1.6. La metáfora como herramienta de investigación en educación	15
3.1.7. La metáfora en las ciencias sociales	17
3.2. Imaginarios sociales	19
3.2.1. Representaciones e imaginarios sociales. Conceptos.	19
3.2.2. El imaginario social: principales teóricos y sus definiciones	21
3.2.3. Imaginario radical e imaginarios periféricos	23
3.2.4. Metáfora e imaginario social. Dependencias y relaciones posibles	25
3.3. Creencias sobre el profesor en el sistema educacional chileno. Estudios anteriores	27
4. OBJETIVOS	30

5. DISEÑO METODOLÓGICO	32
5.1. Diseño	32
5.2. Diseño muestral	33
5.3. Procedimiento. Técnica de recolección de información y plan de análisis	35
5.3.1. Aplicación de cuestionario de metáforas.	36
5.3.2. Selección de participantes y análisis de datos de cuestionarios de metáforas	37
5.3.3. Realización de grupos de discusión	38
5.3.4. Transcripción de los grupos de discusión	39
5.3.5. Análisis de los grupos de discusión	39
6. RESULTADOS	41
6.1. Resultados de los cuestionarios de metáforas. Categorizaciones metafóricas	41
6.1.1. Resultados del análisis de la pregunta 1	41
6.1.1.1. Rol educativo	43
6.1.1.2. Otras funciones	45
6.1.2. Resultados del análisis de la pregunta 2	50
6.1.2.1. Rol educativo	51
6.1.2.2. Otras funciones	52
6.2. Resultados de los grupos de discusión.	
Descripción de imaginarios sociales	53
6.2.1. Sociedad	54
6.2.1.1. Imaginario social del profesor como cuidador	54
6.2.1.2. Imaginario social del profesor como un ser minusvalorado	57
6.2.1.3. Imaginario social del profesor como transmisor de conocimientos	60
6.2.2. Autoimagen	63
6.2.2.1. Imaginario social del profesor como padre	63
6.2.2.2. Imaginario social del profesor como héroe	65
7. DISCUSIÓN	68

8. CONCLUSIONES	77
REFERENCIAS	81
ANEXOS	88
ANEXO 1: CUESTIONARIO DE METÁFORAS	88
ANEXO 2: RESULTADOS CATEGORIZACIÓN METAFÓRICA	92
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO	94
ANEXO 4: GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	95



LISTA DE CUADROS

	PÁGINA
Cuadro 1: Categorías y expresiones metafóricas en la pregunta 1	42
Cuadro 2: Categorías y expresiones metafóricas en la pregunta 2	50



RESUMEN

La labor del profesor es de gran importancia en las sociedades actuales, sin embargo, el panorama del sistema educativo en Chile es complejo y sus actores se ven enfrentados a diversas presiones y prejuicios, entre ellos, los profesores. Por ende, es importante conocer qué valores y creencias poseen estudiantes de pedagogía sobre la profesión docente considerando su función como futuros profesores. La metáfora conceptual un recurso cognitivo y no simplemente lingüístico, el análisis de las metáforas constituye un acercamiento a la manera en que docentes y futuros docentes piensan y experimentan la educación. Esta investigación pretende describir categorías metafóricas e imaginarios sociales en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Concepción sobre el rol del profesor de enseñanza media en la sociedad chilena. Mediante la aplicación de un cuestionario de elicitación de metáforas aplicada a estudiantes, se recogió y analizó cualitativamente la información, develando expresiones metafóricas que luego se categorizaron sobre diversas características y funciones del profesor. Con los resultados de aquellos cuestionarios se procedió posteriormente a instancias de grupos de discusión donde participaron otros estudiantes de pedagogía de diversos niveles de la misma casa de estudios. Se obtuvo a través de un análisis cualitativo una descripción de imaginarios relacionados con las funciones atribuidas al profesor de enseñanza media en la función de docencia, motivación y características personales. Luego se llevó a cabo una discusión donde se contextualizan los resultados en el marco de los lineamientos teóricos y empíricos presentados en el marco referencial. Se concluye que el profesor es descrito socioimaginariamente como un cuidador, un transmisor de conocimientos, un ser minusvalorado, un padre y un héroe.

Palabras clave: metáfora conceptual, imaginario social, profesor, sociedad, autoimagen.

ABSTRACT

Teacher's work is of great importance in current societies, however, the educational system outlook in Chile is complex and its actors are confronted with various pressures and prejudices, among them, teachers. Therefore, it is important to know which values and beliefs have student teachers about teaching profession considering their role as future teachers. Conceptual metaphor is a cognitive resource and not merely linguistic, the analysis of metaphors is an approach to the way in which teachers and future teachers think and experience the education. This research aims to describe metaphorical categories and social imaginaries in pedagogy students at Universidad de Concepción about the role of secondary school teacher in Chilean society. The data were collected and analyzed qualitatively through the application of an elicitation metaphor questionnaire applied to the students, revealing metaphorical expressions that then were categorized according different features and functions of the teacher. With the results of those questionnaires instance of discussion groups were proceeded in which other pedagogy students at diverse levels at the same university participated. A description of imaginaries related to the functions attributed to the secondary school teacher regarding to teaching, motivations and personal characteristics was obtained through a qualitative analysis. Subsequently, a discussion was held where the results were contextualized in the frame of empirical and theoretical guidelines presented in the reference framework. It concludes that the teacher is described socio-imaginary as a caregiver, a knowledge broker, an undervalued person, a father and a hero.

Keywords: conceptual metaphor, social imaginary, teacher, society, self-image

1. INTRODUCCIÓN

En diversos informes tanto nacionales como internacionales referentes a la función y al rol docente en el sistema escolar se ha puesto en discusión el desempeño y formación de los docentes (Barber y Mourshed 2007; OCDE 2004; UNESCO 2004; Ávalos, 2013). Esta situación ha tomado revuelo en los últimos años con la crítica general que se ha llevado a cabo sobre la calidad de la educación en los diversos niveles del sistema por parte tanto de instituciones gubernamentales y no gubernamentales como por la sociedad en general. La preocupación por el rol docente en Chile se manifiesta en la formación inicial académica y en el desarrollo de la profesión, realizando para ello diversas evaluaciones al desempeño docente (Sánchez, 2009). Siguiendo esta misma línea, es preciso destacar, no obstante, que la valoración al sistema educativo chileno es compleja. Es dentro de este punto que surge la importancia de conocer un aspecto más cercano de cómo se representa a uno de los principales actores del sistema escolar: los docentes.

La investigación propuesta posee como objeto de estudio los conceptos metafóricos que manifiestan estudiantes de pedagogía –considerando su calidad de futuros actores del proceso educativo– con respecto al rol del profesor, esto visto tanto por la sociedad y como por ellos mismos.

Por una parte, el estudio se basa en los marcos referenciales convergentes de la metáfora conceptual –tal como ha sido abordada desde la Lingüística Cognitiva- y de la cognición docente y de la teoría del imaginario social. Se propone aplicar la metáfora conceptual como una herramienta de elicitación y análisis de creencias de los profesores, siguiendo para ello estudios realizados por Eren y Tekinarslan (2013), Thomas y Beauchamp (2011), Kasoutas y Malamitsa (2009), Saban (2004, 2006, 2007, 2010), Alarcón y Díaz (2012, 2013). Por otra parte, es preciso también enmarcar estos resultados dentro de corrientes epistemológicas actuales en sociología y, para ello, se trabaja además con la teoría de imaginarios sociales en los fundamentos propuestos por Castoriadis (1983, 2007 [1975]) y Baeza (2000, 2003, 2008) basándose en su describe a las creencias, los sentimientos, los significados y las valoraciones como contruidos sociohistóricamente y compartidos socialmente respecto de algún elemento.

El interés de realizar una investigación de este tipo se apoya en la idea de que los distintos discursos que circulan en una sociedad van conformando, junto con las percepciones, las ideas, los prejuicios, los deseos, los valores, las acciones y los hechos, el mapa simbólico en el cual se confeccionarían imágenes que hacen a la vez de hitos referenciales en las relaciones humanas. En función de estas ficciones, la acción cobra su legitimación social en sentido amplio, su fundamentación y su existencia. La literatura especializada en sus múltiples manifestaciones puede proveer de puntos de inflexión diversos para la exploración de la sociedad: puede actuar como fuente de información, como clave para el análisis sociohistórico, como expresión individual pero también colectiva, que nos ofrece una pista para entender el pasado, el presente y el futuro.

El fin último de esta investigación es colaborar en el debate actual con respecto al tema educacional. Siguiendo este planteamiento, es preciso conocer cómo se imagina y cómo representa la sociedad este tema, pues se puede, desde esta empiria social, visualizar ciertas “dinámicas” que ocurren en la práctica cotidiana y ciudadana y, de este modo, alinearlas con las políticas públicas.

Mediante la utilización de la elicitación de metáforas, se pretende ahondar en creencias, valores e imágenes que tienen estudiantes de pedagogía de diversos años de la Universidad de Concepción con respecto a cómo ellos creen, como sujetos sociales, que la sociedad ve a los profesores de enseñanza media, y cómo ellos mismos, como estudiantes de carreras de pedagogía, ven a los profesores, en lo que respecta a su rol profesional y también a características extraprofesionales.

Luego, mediante la ejecución de instancias de grupos de discusión, se mostrarán a otros estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción los resultados de los cuestionarios de elicitación de metáforas con el fin de determinar si existe un acuerdo y apoyo o en qué aspectos su opinión varía, y también para enriquecer y ahondar las creencias y valores que tengan con respecto al rol del profesor en tanto profesional y sujeto por parte de la sociedad y ellos mismos como futuros docentes.

Con respecto al desarrollo de los capítulos, se comienza con un descripción general de los marcos epistemológicos y teóricos en los que se enmarca la investigación, metáfora conceptual dentro de la lingüística cognitiva e imaginario social, y se explicitan aspectos empíricos con respecto a investigaciones que han tratado el tema desde aproximaciones similares, y de estudios anteriores con respecto a creencias sobre el profesor en el sistema educacional chileno.

Luego, en el capítulo del marco metodológico, se presentan el problema de investigación, el objeto de estudio, los objetivos generales y específicos supuestos para la base de este estudio, así como el método utilizado para el desarrollo de la investigación. A continuación, se detallan los principales resultados emanados tras el análisis de los datos utilizados en el estudio. Es en este capítulo donde se presentan las conceptualizaciones metafóricas entendidas como categorías sobre el rol docente, así como también los imaginarios sociales acerca del profesor en el marco del sistema educacional chileno, tanto por parte de la sociedad como conceptos tales como identidad docente y autoimagen.

Para finalizar, se discuten los resultados del estudio a la luz de los hallazgos encontrados en investigaciones anteriores, presentados en el marco referencial, y las principales conclusiones a las que se ha llegado respecto a categorías metafóricas e imaginarios sociales sobre el profesor.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para comenzar con el abordaje del problema, es preciso mencionar que ciertas investigaciones e informes tanto nacionales como internacionales concuerdan en el rol central que le corresponde al cuerpo docente en el sistema escolar (Barber y Mourshed 2007; OCDE 2004; UNESCO 2004; Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena 1994), más aun cuando se pretende implementar políticas y cambios tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación. Sánchez (2009) señala que en el caso de Chile, esta valoración del rol docente se manifiesta principalmente mediante medidas de fortalecimiento de la formación inicial y del desarrollo profesional, el perfeccionamiento y las evaluaciones al desempeño docente.

No obstante, aunque en su informe de 2004 para Chile la OCDE valora el esfuerzo e implicación de los docentes en la formación de sus alumnos, se señala que “la pesada carga y las exigentes circunstancias con que se encuentran los profesores, especialmente en algunas escuelas públicas, parecerían ser un factor en la alta incidencia de certificados médicos que entregan los profesores” (OCDE 2004:123-124). Aparte de poner en discusión su nivel de preparación, el informe señala que si los profesores no tienen confianza, es “porque entienden lo deficientemente entrenados que están para cumplir con los altos estándares del nuevo currículum” (OCDE 2004:133). Incluso se afirma que hay evidencia de profesores deprimidos con su situación, quienes tienen expectativas poco realistas, falta de comprensión y apoyo en sus trabajos. Se agrega además que “el pobre rendimiento de los estudiantes chilenos en estudios internacionales del IEA, TIMSS y PISA parece haber alimentado una crisis de confianza en que las cosas no son como deberían ser” (OCDE 2004: 133-134).

En resumen, a pesar de la implementación de cambios para mejorar la calidad de la educación, revertir las dificultades y las diversas condicionantes que debe afrontar un docente en su ejercicio profesional es un proceso complejo y de largo alcance; en este contexto, esta propuesta de investigación pretende determinar cuál es la visión que tienen los estudiantes de pedagogía de cómo ellos mismos y cómo creen que la sociedad ven el rol del profesor, considerando su opinión – como creencia- y representación relevantes como futuros actores

del proceso y práctica docentes. Siguiendo la línea de mejorar la calidad de la educación, es preciso entonces que los docentes en ejercicio y aquellos en formación tengan creencias positivas y productivas sobre su futuro trabajo y labor profesional. Para ello, ciertos estudios recientes han demostrado que estas creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden explorar mediante la elicitación de metáforas personales (Saban, 2006; Saban y Koeckbecker, 2007; Alarcón y Díaz, 2012, 2013).

Además, como señalan ciertos autores, la metáfora como analizador de fenómenos sociales, tendría relación con conceptos tales como las representaciones sociales y los imaginarios sociales. La corriente fenomenológica de los imaginarios sociales puede dar cuenta de forma más objetiva de aquellas imágenes que se manifiestan mediante metáforas, creencias y actitudes que tienen los sujetos en torno al docente de enseñanza media. Autores como Emmanuel Lizcano (2006, 2009) hacen evidente esta conexión existente entre la metáfora conceptual y el imaginario social, y utilizan a la primera como una potente herramienta de análisis de discursos sociales.

Esta propuesta de investigación se enmarca en el proyecto “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de pedagogía en inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo” (FONDECYT REGULAR, Chile, código 1120247), y en el proyecto “La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción” (FONDECYT DE INICIACIÓN, código 11130482).

3. MARCO REFERENCIAL

El marco referencial de la presente investigación abarca, por una parte, el enfoque teórico de la metáfora conceptual, que se enmarca en los estudios de Lingüística Cognitiva de acuerdo a los planteamiento estipulados por teóricos tales como George Lakoff y Mark Johnson (1980) y en trabajos empíricos relacionados con representaciones de creencias y actitudes sobre determinados temas sociales y, por otra, aquella línea fenomenológica de los Imaginarios sociales, siguiendo para este último caso los patrones y principios propuestos por Cornelius Castoriadis (2007 [1983]) y Bronislaw Baczko (1998) y los principales teóricos posteriores tales como Manuel Baeza (2000, 2003, 2008), Juan Pintos (2005), entre otros.

De acuerdo con los principios de la Lingüística Cognitiva, se podrían dilucidar aspectos subyacentes del lenguaje, tales como creencias, ideologías, actitudes, a través del análisis de conceptualizaciones metafóricas. En los últimos tiempos, en lugar de entender la metáfora como producto exclusivo de la actividad artística y literaria, se la estudia como un proceso lingüístico de construcción de significados. Este giro se debe a la revolución cognitiva que intenta comprender los procesos del pensamiento y de la inteligencia humana. Corresponde este cambio, en el área de la lingüística, a la pragmática, subdisciplina de esta ciencia que estudia el significado de las palabras usadas en actos de comunicación.

En lo que respecta a la teoría de los Imaginarios sociales, ciertos autores han realizado y declarado una existente relación y dependencia entre los conceptos de metáfora-expresión metafórica e imaginario social y su aplicación en estudios sociales y humanos, tal como se dilucida por ejemplo en los aportes de Emmanuel Lizcano (1997, 2003).

3.1. Metáfora conceptual

3.1.1. Lingüística Cognitiva

Lo primero que se debe abordar en este tipo de estudios es el concepto de la metáfora conceptual, el que se enmarca dentro de la Lingüística Cognitiva, área que ha presentado una gran prolificidad en los últimos años, tal como lo demuestran estudios que utilizan la metáfora como una herramienta de investigación en el análisis de discurso y en la elicitación de creencias en diversos campos de las ciencias sociales y humanas.

La metáfora como tal ha sido abordada como objeto de estudio y análisis desde el período clásico en la Edad Antigua. Referencias directas a esta cuestión se pueden encontrar en la obra *Poética* de Aristóteles, filósofo que define la metáfora como “la translación de un nombre ajeno desde el género a la especie, de la especie al género o desde una especie a otra especie o según la analogía precisa” (García Yebra, 1992). Además, en su obra *Retórica* como también en *Poética*, Aristóteles le atribuye a la metáfora la importancia de adornar un discurso y convencer, y recomienda tanto al poeta como al retórico valerse de ella para ornamentar el discurso con elegancia y adecuación (Alarcón, 2001).

Cicerón en *De Oratore* recoge el postulado de Aristóteles y afirma que la metáfora “ocuparía un lugar que no le corresponde, apropiándose de él” (Samaniego Fernández, 1996: 26). En el trascurso de los siglos, la metáfora continuó bajo esta premisa aristotélica, es decir, como parte de un lenguaje figurado y con la capacidad de enriquecer y embellecer el lenguaje; por ese motivo fue –y lo sigue siendo actualmente– objeto de estudio en la poesía y en la crítica y análisis literario en general. Sin embargo, a partir del siglo XX, tras el surgimiento de la Lingüística Cognitiva, el área de análisis de la metáfora se amplía y se logra una concepción en torno a un fenómeno cognitivo que daría cuenta de aspectos que van más allá de puramente el lenguaje.

Ibarrexe-Antuñaño y Valenzuela (2012) definen a la Lingüística Cognitiva como “un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas” (Ibarrexe-Antuñaño y Valenzuela, 2012: 1). La Lingüística

Cognitiva no se presentaría como una teoría del lenguaje, sino más bien como un marco amplio y transversal a diversas disciplinas, el cual abarcaría diversos enfoques con objetos de estudio particulares. Existen, sin embargo, principios fundamentales que provienen de la definición del lenguaje como un instrumento para la organización del conocimiento, la que se caracteriza por privilegiar ciertas categorías en el sistema conceptual (Ibarretxe- Antuñano y Valenzuela, 2012: 13-38). La Lingüística Cognitiva se trataría entonces de una suma de teorías heterogéneas que convergen en aquella concepción del lenguaje como un fenómeno integrado dentro de capacidades cognitivas humanas.

El giro cognitivo se inicia con la publicación de la tesis doctoral de Noam Chomsky en 1957, *Syntactic Structures*, a partir de la cual se inició una nueva forma de concebir tanto la lingüística como las ciencias cognitivas en general (Ibarretxe-Antuñano, 2012: 1). Chomsky propuso una nueva metodología y un enfoque que se contraponían a los utilizados preponderantemente hasta aquel momento: una metodología que se basaba en aquella teoría que rechazaba todo aquello que no fuera directamente observable, cuyo principal expositor y teórico fue Leonard Bloomfield, lingüista descriptivo norteamericano. Tanto la teoría de Bloomfield (*El Lenguaje*, 1930) como la teorización y aplicación de la psicología conductista de Skinner, seguían las corrientes teóricas, epistemológicas y metodológicas imperantes en la época, basadas en un post-positivismo, y proponían instaurar un mayor científicismo al estudio del comportamiento humano. Dentro del conductismo, quedaba ajena la idea de utilizar constructos mentales en la investigación, pues se consideraban invisibles e inmateriales, lo que los hacía inservibles debido a su imprecisión en el estudio del lenguaje con un mayor rigor científico. Chomsky fue capaz de demostrar que resultaba prácticamente imposible explicar el lenguaje humano –y cualquier comportamiento humano de gran complejidad– sin recurrir a constructos mentales. A partir de este punto, Chomsky entonces habría iniciado el “mentalismo” en las ciencias cognitivas (Geerarts y Cuyckens, 2007; Antuñaño, 2012).

Sin embargo, el verdadero auge y asentamiento real de la Lingüística Cognitiva en el mundo científico y académico tienen lugar en la década de 1980 gracias a los planteamientos realizados por George Lakoff y Ronald Langacker, quienes son considerados como sus principales exponentes (Cuenca y Hilferty, 2007). Es acá donde se establece la característica que diferencia el marco de la Lingüística Cognitiva, donde el experiencialismo es el punto

central. Esta corriente se basa en la experiencia del ser humano en su interacción con el entorno y los diferentes procesos internos en relación con los sentidos personales. Se plantea que el conocimiento se adquiere a través de la interacción que el individuo lleva a cabo con el exterior (Lakoff y Johnson, 2004 [1980]) mediante su corporeización. Esta concepción podría relacionarse con teorías que establecen una relación dialéctica entre lo cognitivo y lo social, donde lo objetivo proviene de un trabajo cognitivo, es decir, en palabras de Baeza (2008), “poner algo al alcance de nuestro conocimiento y para obtener aquello, se dispone de una subjetividad objetivante” (2008: 35-36). Esto se relaciona con la definición que Geerarts y Cuyckens entregan para la Lingüística Cognitiva, con “el estudio del lenguaje en su función cognitiva, donde cognitiva se refiere al rol crucial de las estructuras intermediarias informacionales en nuestros encuentros con el mundo” (2007: 5).

Siguiendo esta concepción, la Lingüística Cognitiva se basa en el principio de que el lenguaje refleja los patrones de pensamiento; desde esta perspectiva estudiar el lenguaje también conlleva estudiar los patrones de conceptualización. El lenguaje ofrece una ventana hacia una función cognitiva y provee luces hacia la naturaleza, la estructura y la organización de pensamientos e ideas (Evans y Green 2006:5). De acuerdo con esta definición, existiría una preferencia por la semántica en el análisis de estructuras lingüísticas; además, las estructuras formales de la lengua no se analizan en forma autónoma, sino más bien como el resultado de la interacción del lenguaje con otras habilidades cognitivas, como por ejemplo la imaginación y la atención, y es preciso para ello considerar aspectos experienciales, ambientales y contextuales (Rohrer, 2007; Evans y Green, 2006; Lakoff & Johnson 1999).

3.1.2. Metáfora conceptual

En una definición general, dentro del marco de la Lingüística cognitiva, se puede señalar que la metáfora conceptual surge de la proyección de elementos, propiedades y relaciones de un dominio más abstracto, llamado dominio fuente, a un dominio más abstracto, llamado dominio meta (Soriano 2012; Kövecses, 2010, Lakoff, 1993; Lakoff y Johnson, 1980). La metáfora se define entonces como el conjunto de correspondencias que surgen entre ambos dominios, el cual produciría una lógica particular para cada metáfora mediante la cual las personas razonarían (Lakoff y Johnson, 1980). En esta definición, la expresión lingüística metafórica es una realización de este entramado de correspondencias conceptuales.

A partir de la publicación de *Metaphors We Live by* de Lakoff y Johnson -*Metáforas de la vida cotidiana*- en 1980, se marcó un hito en el estudio de la metáfora no sólo en un nivel lingüístico, sino también en el estudio de su rol en nuestra forma de razonar e incluso en el plano de actitudes, acciones, motivaciones y emociones.

Se ha publicado trabajos que toman fundamentalmente la misma perspectiva, los cuales han mostrado lo sistemático y pertinente de la metáfora en la aplicación a distintas disciplinas y áreas, tales como la antropología, la literatura, la psicolingüística, estudios críticos del discurso, sociología y la lingüística aplicada. Cabe mencionar, no obstante, que ciertos autores han mencionado que en este contexto de productividad, estas investigaciones deben abogar por no descuidar la base empírica ni los aspectos metodológicos (Gibbs, 2008; Cameron, 2003).

Rivano (2002) señala que la metáfora es “el uso de un tipo de conocimiento para entender otro” (2002: 30). Esto hace eco en lo que anteriormente Vianu (1967:10) planteaba en torno a la metáfora, quien la definía como una manera de entender la realidad y que surge de nuestra experiencia, formándose incluso en los primeros años de vida. En este punto es preciso señalar las correspondencias esenciales que se realizan para determinar y establecer relaciones conceptuales en la metáfora. Una correspondencia conceptual es la proyección que se realiza desde un dominio conceptual concreto a otro dominio conceptual puramente abstracto -o menos concreto-, tal como señala Rivano, quien explica que las metáforas son mecanismos utilizados para entender un campo del conocimiento menos preciso que otro que es más preciso (2002: 52). Kövecses explica que el dominio conceptual desde el cual elaboramos expresiones metafóricas para otro dominio es el dominio fuente, mientras que el que recibe esos significados para lograr una comprensión es el denominado dominio meta (2010).

A partir de la metáfora conceptual se expresan entonces distintas expresiones metafóricas. A modo de ejemplo, de la metáfora EL TIEMPO ES DINERO, donde en primera instancia se cuantifica el tiempo y además se le asigna un valor, surgen expresiones metafóricas tales como “tener tiempo”, “me queda poco tiempo”, “malgastar/ahorrar/invertir tiempo”

3.1.3. Metáforas y educación. La cognición docente

La cognición docente es un enfoque que aborda la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza, es decir, lo que los docentes conocen, creen y piensan (Díaz 2008:33). Las creencias en torno al rol docente se conciben como una forma personal en la que un profesor entiende a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, la sala de clases, el rol del profesor en el aula, los objetivos de enseñanza (Borg, 2003: 100). En el ámbito de este proyecto, conceptos relativos a las creencias sobre sí mismos serían autoconcepto, autoimagen, autopercepción, representación de sí, autoestima. Esta problemática ha llevado a una discusión teórica sobre el término y una definición más adecuados (Camacho, 2002).

Dentro de este campo, algunos autores hacen referencia los conceptos de identidad e imagen docente, y autoimagen. Con respecto a la identidad docente, Marchesi (2010) indica que la identidad profesional “no puede entenderse como algo que se adquiere al incorporarse a una determinada actividad laboral, sino como un largo proceso de experiencias, de encuentros con los otros y de reflexiones” (139), considerando además la época actual, donde los cambios en la educación son permanentes. Esta identidad se compone de la experiencia personal, la pertenencia a una sociedad, la trayectoria de aprendizaje y diversas pertenencias a grupos diferenciados (Wenger, 1998, en Marchesi, 2010). Bolívar (2006) indica que la identidad profesional y la social tienen un componente de autoimagen. Esta se definiría como el modo en que el sujeto se define a sí mismo, y a la vez, “es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyos, en relación a otros individuos dentro de la profesión” (129). En este sentido, cada profesor tendría una manera propia de definirse a sí mismo.

Siguiendo a Freeman (2002), la investigación que se propone se basa en el supuesto de que la comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y sus prácticas pedagógicas. Mediante el estudio de las creencias pedagógicas se pueden explicitar los marcos de referencia mediante los cuales los docentes percibirían y procesarían la información, analizarían y orientarían su actuar pedagógico.

Con respecto a lo anterior, se mantiene la noción de imagen metafórica y se plantea la concepción de que cada descripción está cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas (Camacho 2002: 14), lo que es pertinente con el enfoque de la Lingüística Cognitiva. A pesar del papel que cumplen en la formación y desempeño profesional de los

profesores, las creencias no se prestan fácilmente para la investigación empírica. Sin embargo, si se operacionaliza y se utiliza un diseño de investigación apropiado, los estudios en torno a la creencias obtienen gran relevancia. La investigación metafórica, considerando su función en la cognición (Lakoff y Johnson, 1980), constituye una importante herramienta de análisis de las experiencias en el ámbito educacional, en particular, en el estudio de las creencias y visiones que los profesores, en ejercicio o en formación, tienen sobre sus experiencia, expectativas profesionales y percepciones que la sociedad tienen con respecto a ellos (Alarcón y Díaz, 2013).

3.1.4. Metáfora y educación

El estudio de las metáforas ha adquirido un interés cada vez mayor en la última década en las ciencias sociales, humanas y en la educación en particular. En la actualidad se posee una variedad de investigaciones que utilizan las metáforas como una herramienta útil para el estudio de los procesos educativos.

Como se señaló en el apartado sobre la cognición docente, la aplicación de la metáfora presenta gran prolificidad en el estudio de las representaciones sobre los actores que participan en el proceso educativo, principalmente sobre los docentes y los estudiantes de carreras de pedagogía. La Lingüística Cognitiva supone que la persona al expresarse mediante metáforas da pie a que estas revelen las formas a través de las cuales comprenden sus experiencias; el análisis de las metáforas permitiría entonces acceder a representaciones conceptuales de los sujetos que las emiten, por lo que puede servir como instrumento de análisis de la prácticas y experiencias humanas cotidianas (Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh, Longhini, 1998: 45).

En este punto, es importante señalar a Saban (2010), quien sostiene que la metáfora es una herramienta poderosa para los educadores en la búsqueda del significado y del sentido de sí mismos. La construcción metafórica puede expresarse como una experiencia liberadora para los docentes, pues los ayuda a comprender las circunstancias profesionales en las que están involucrados diariamente. Kramsch (2003), indica que las metáforas pueden ser útiles para los profesores pues de esta forma ellos pueden articular y construir sus experiencias profesionales.

Los estudios de metáfora se focalizan en las actitudes de los profesores en formación –como sería el caso de esta investigación– y también de aquellos profesores en ejercicio hacia las prácticas en aula, la interacción profesor-estudiante, y la evolución de las creencias acerca del proceso enseñanza-aprendizaje (Nikitina y Furuoka 2008; Saban, 2007, 2010; Alarcón y Díaz, 2013). El objetivo principal ha sido construir representaciones e imaginarios sobre los profesores y sobre sus experiencias (Kramsch, 2003) y promover conciencia sobre la práctica profesional.

3.1.5. La metáfora como medio de reflexión profesional en educación. Estudios anteriores

Como medio de reflexión, las metáforas son una plataforma válida para obtener conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje desde las perspectivas de diferentes actores del sistema educativo, tal como se muestra en los trabajos de Bozlk (2002), y Black y Halliwell (2000).

En el caso de Chile, ha existido cada vez una mayor atención al pensamiento reflexivo docente, el cual se menciona, por ejemplo, en los estándares para la formación inicial, donde se señala que como profesionales de la educación los docentes “deben asumir su condición de aprendices permanentes y adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto de su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad” (Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes 2001:7). Según Guerra (2009), este enfoque “considera que la enseñanza es mucho más que lo que sucede en el aula, ampliando la visión a la necesidad de analizar los procesos pedagógicos, lo cual implica reflexionar sobre la práctica y retroalimentarse de ésta” (2009:244).

En el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial (2005) se menciona la necesidad de abordar la reflexión desde el proceso de práctica profesional y también, como observa Guerra (2009:244), se relaciona la reflexión a la construcción de la identidad docente cuando se afirma que “las capacidades personales hacen referencia a sí mismo, a la construcción de la identidad profesional, al trabajo con las creencias, con la vocación, en una dinámica de reflexión permanente sobre el propio proceso de constitución como profesional de la docencia” (2005:74).

Guerra (2009:253) destaca entre las diferentes experiencias de fomento a la reflexión en la formación inicial de profesores el uso de metáforas “como una herramienta que ayuda a conectar la racionalidad con que [se] ha abordado tradicionalmente la reflexión con el ámbito más experiencial que permitan ir más allá del lenguaje verbal”. Siguiendo a Korthagen (2001), Guerra (2009) señala que el uso de la metáfora “permite generar un tipo de reflexión 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”. Esta perspectiva es afín a la que se sostiene en Lingüística Cognitiva, donde se postula que las metáforas focalizan ciertas dimensiones del dominio meta (Kövecses 2010), sobre el cual cada concepto metafórico impone una perspectiva particular. Así, cuando un dominio meta, en este caso el PROFESOR/A, recibe la proyección de propiedades de otro dominio, supongamos HÉROE, se impone una perspectiva particular, lo cual da lugar a un concepto específico del dominio meta: EL PROFESOR ES UN HÉROE. Este concepto ofrece una forma de entender el dominio PROFESOR que implica dimensiones valorativas y afectivas, distintas por ejemplo de EL PROFESOR ES UN VERDUGO (Alarcón y Díaz 2013, 2012). En el tipo de estudios en el que se inscribe la propuesta que aquí se presenta, los sujetos justifican la elección del dominio fuente, a través de la completación de oraciones como “El profesor es como... porque”, a través de lo cual es posible identificar los aspectos focalizados por cada concepto metafórico.

Según Ben-Peretz, Mendelson y Kron (2003:287), al ser conscientes de su percepción y creencias, de sus orígenes y de la manera en que impactan en su enseñanza, tanto los futuros profesores como los profesores en ejercicio pueden ser capaces de cambiar intencionalmente las imágenes que dan forma a su enseñanza. En consecuencia, la presente propuesta se fundamenta en la relevancia que se le debe asignar a la toma de conciencia y creencias de los profesores y de los estudiantes de pedagogía, especialmente si se considera, tal como observan Ben-Peretz *et al.* (ídem), que las imágenes y creencias sobre el rol profesional tienden a persistir en el tiempo y a convertirse en contraproducentes para la introducción de los planes de reforma escolar. En tal sentido, Tobin (1990) afirma que incluso las metáforas pueden facilitar los cambios en la filosofía personal de enseñanza. Gillis y Johnson (2002) han argumentado que si un profesor pretende algún cambio pedagógico que esté en armonía con

sus objetivos de enseñanza, creencias y filosofía, debe primero hacer un balance y la metáfora parece ser un punto de partida ideal en este respecto.

3.1.6. La metáfora como herramienta de investigación en educación

El lenguaje metafórico puede ayudar a los investigadores en educación a comprender el pensamiento profesional de los docentes (Marshall 1990), ya que se puede utilizar como un instrumento de recolección de datos y también como una herramienta de análisis. En esta línea, Oxford *et al.* (1998) exploraron diferentes usos de la metáfora para expresar puntos de vista sobre el concepto de “profesor” mediante la recopilación de metáforas a partir de: a) los relatos escritos por estudiantes y profesores; b) entrevistas; c) artículos y textos escritos por teóricos y metodólogos de la educación. Al combinar los resultados de estas investigaciones, emergieron 14 metáforas para describir a los profesores, las que se organizan de acuerdo con cuatro grandes puntos de vista filosóficos que han configurado el pensamiento educativo a través de los siglos: 1) El orden social, donde el profesor se percibe como un ingeniero social que moldea a los estudiantes para las necesidades de la sociedad; 2) Transmisión cultural, donde el profesor transmite a los alumnos el patrimonio cultural de la sociedad; 3) Crecimiento del alumno, en que el profesor se ve como un facilitador del crecimiento personal y el desarrollo; 4) Reforma social, en que se ve al docente como un reformador social, cuya función principal es la de facilitar la creación de una comunidad democrática.

Por su parte, Guerrero y Villamil (2002) pidieron a un grupo de profesores (6 varones y 16 mujeres) con diferentes grados de experiencia docente que proporcionaran las metáforas con las que más fácilmente se asociaban. También se les pidió que identificaran diversos elementos asociados a sus metáforas (tales como profesor, alumno, proceso de enseñanza y aprendizaje) y que reflexionaran sobre los supuestos que subyacen en sus metáforas. Como resultado de este ejercicio, se generaron 28 metáforas que Guerrero y Villamil (2002) agruparon en nueve categorías del profesor como: líder cooperativo; proveedor de conocimientos; agente de cambio; cuidador; innovador; proveedor de herramientas; artista; reparador; instructor de gimnasio.

Otro estudio relevante es el de Saban (2004), quien recogió un conjunto de metáforas sobre las imágenes metafóricas de los docentes a partir de un análisis de los artículos de revistas en diferentes bases de datos (por ejemplo, Gillis y Johnson 2002; Hagstrom *et al.* 2000; Oxford *et al.* 1998). Luego agrupó las metáforas en dos grandes perspectivas teóricas en educación caracterizadas como: 1) perspectiva centrada en el profesor 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 profesor, el estudiante y los objetivos de la educación. A partir de esta relación se levantaron diferentes categorías conceptuales que agrupan determinadas metáforas ejemplares, considerando sus aspectos destacados. Producto de esta categorización, Saban (2004:625) establece que la perspectiva centrada en el profesor se enfoca más en la transmisión de conocimiento y la entrega de la instrucción; la perspectiva centrada en el estudiante, en cambio, se orienta más a la facilitación del aprendizaje y a la participación activa de los estudiantes.

Sáez y García (2011) en un ejercicio de reflexión, solicitaron a profesores de ambos géneros de los distintos niveles de enseñanza que explicaran mediante el uso de alguna metáfora su experiencia como docentes. Basándose en el marco referencial de Lakoff y Johnson (1980), obtuvieron 27 ensayos, en los cuales los sujetos explicaron y fundamentaron una metáfora que definiría a los profesores en ejercicio considerando la experiencia de cada uno de ellos. Es así como se obtuvieron expresiones metafóricas tales como el profesor es un amigo, un ciudadano, un escultor, un militante, un transmisor, entre otras más.

Además, como herramienta de reflexión, las metáforas pueden ayudar a los educadores a comprender las circunstancias en que están involucrados. Para Berlak y Berlak (1977), la percepción profesional de los docentes de sí mismos está influenciada por su entorno, el cual es enormemente complejo e incluye características institucionales, así como las diferentes poblaciones de estudiantes. En Chile, el equipo que elaboró el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE 2004 realizó una visita a distintos tipos de establecimientos escolares: urbanos y rurales; municipales y particulares subvencionados; escuelas en circunstancias de ventaja y escuelas que sirven a comunidades en situación socio-económica de desventaja. Tras esta visita se concluye que “las circunstancias de trabajo de los

profesores pueden variar enormemente debido al contexto en que ellos mismos se encuentran” (OCDE 2004:132). De esto se sigue que en el estudio de las imágenes de sí mismos, el contexto en el que desempeñan los profesores es un factor que debe ser considerado.

3.1.7. La metáfora en las ciencias sociales

A pesar de que la metáfora se ha utilizado en diversas investigaciones en ámbitos que atañen a las ciencias sociales y humanas, tanto como herramienta metodológica –en su calidad de elicitadora de datos- como también en cuestionamientos teóricos y de obtención de información discursiva, existe un problema que hasta el momento no se ha logrado resolver del todo: Desde el punto de vista de las ciencias sociales, ¿qué son las metáforas? El cuestionamiento acerca del lugar del análisis metafórico en las referencias de las teorías en las ciencias sociales ya ha sido planteado en ciertas oportunidades (Geideck, Liebert 2003, Schmitt 2004; Lizcano, 1997, 2006, 2009), partiendo de la idea de que los teóricos principales especializados en metáforas –Lakoff y Johnson, entre otros– no han presentado definiciones generales ni específicas a pesar de que los primeros realzan la función primordial de la metáfora en el pensamiento, en las acciones, en la transmisión de información y en el sentir cotidianos y por ende en la creación de conocimientos (Schmitt, 2014), así como también la relevancia cultural que la metáfora poseería.

Schmitt (2014) sugiere formular como la tesis de que las metáforas o conceptos metafóricos no son un concepto independiente en las ciencias sociales. Estos conceptos metafóricos requieren de la mediación con términos importados de las disciplinas donde se llevarían a cabo estudios relacionados con metáforas. El término metáfora, que es de gran implicancia y no pertenece solo a la Lingüística Cognitiva, se debe comparar con ciertos planteamientos del conocimiento social:

a) El término del “modelo de interpretación” de Oevermann (2001 a,b) se considera de gran importancia, ya que este hace referencia a las reflexiones de Max Weber sobre la ética protestante como un ejemplo, el cual también se discute en el concepto clave de la metáfora “el tiempo es dinero” en el trabajo de Lakoff y Johnson (1980, 7 y ss.)

b) Las reflexiones de Bourdieu (1998) en cuanto al término del *habitus* mencionan el concepto de “*embodiment*” de las metáforas (Johnson 1987) en lo que respecta a la suposición del cuerpo en tanto que base de las estructuraciones sociales. Esto hace referencia al principio de que el ser humano conceptualiza los pensamientos mediante primeramente una corporeización.

c) Moscovici (1995), en su teoría de las representaciones sociales, parte de la base de que estas poseen un núcleo figurativo.

d) Algunas variantes del análisis del discurso, sobre todo el análisis crítico del discurso (por ejemplo, Van Dijk, 2011) parten de la base de que los discursos con efectos enfocados, despectivos y suprimidos se organizan en una forma de pensar completamente metafórica.

e) De forma muy análoga al papel en el que Blumenberg (1960) designa las metáforas como algo que no se puede resolver en términos de orientaciones y conocimientos en la filosofía, el epistemólogo Polányi (1985) parte de la base de un “conocimiento tácito”, que no se puede explicar de una forma conceptual; Moser (2001) identifica las metáforas como una de las pocas posibilidades de hacer evidente este conocimiento lingüístico.

No obstante, subordinar la noción del concepto metafórico a un determinado término de las ciencias sociales o a una referencia a la teoría, no solo sería político en cuanto a la idea, sino que también –por la lógica heterogénea de las diferentes preguntas de investigación y teorías– sería falso en lo que respecta al contenido (Flick, 2008). Además, se debe recordar que ninguna metodología -ni su terminología asociada- aprovecha completamente el espacio dado con una pregunta de investigación, de manera que las triangulaciones (Flick 2008) pueden tener sentido con otros métodos independientes del metafórico. Esta reflexión conduce al requisito de que todos los estudios que se apoyan en el análisis metafórico deberían proporcionar suposiciones teóricas de metáforas con las teorías de fondo específicas de cada estudio, considerando para ello también los límites que tenga el alcance de los enunciados que surjan.

Ricouer (2001) señala que las metáforas se erigirían en una función de filtros o pantallas y que suprimirían y acentuarían ciertos detalles con la finalidad de organizar la comprensión posible respecto de un tema. El levantamiento de una metáfora es tanto una dinámica nominal como adjetival y verbal: se desplaza el sentido original hacia uno subsidiario. Esto tendría especial significado para la investigación social y la comprensión de dinámicas socioculturales y políticas pues se revelarían relaciones de poder en los discursos. Se busca comprender como el poder simbólico y político construyen una verdad oficial desde una posición ideológica, en la cual la civilización occidental se comprende a sí misma.

3.2. Imaginarios sociales

Es preciso enmarcar dentro de una teoría con orientación fenomenológica a aquellos trabajos que hacen referencia a creencias, imágenes y actitudes de los seres humanos en su contexto social. Un concepto importante y necesario que surge al evidenciar metáforas y representar a un grupo determinado es aquel de las representaciones sociales y en particular, si consideramos que una metáfora surge de la experiencia de los individuos y de la relación de estos con su entorno tanto natural y físico como social y cultural, es el del imaginario social. Sin embargo, existe confusión en lo que respecta a la definición de este concepto con otros que se asemejan, tales como las representaciones sociales.

3.2.1. Representaciones e imaginarios sociales. Conceptos.

A grandes rasgos, una representación social sería una especie de sistema de referencia que vuelve lógico y coherente el mundo para los sujetos, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos.

El concepto de representaciones sociales suele confundirse con el imaginario social y viceversa. Con respecto a esto, Cegarra (2012) indica que ambas teorías poseen un límite no completamente limitado, sino que difuso, pero que de todos modos se pueden realizar ciertas distinciones claras.

Moscovici (1993) indica que las representaciones sociales son un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la

comunicación social (Martinic, 2006: 199). Todo este conocimiento obtenido de las instancias mencionadas anteriormente daría sentido y lograría interpretar hechos y actos que son compartidos por un grupo humano. Serían entonces una suerte de instrumentos de orientación de la percepción en situaciones y de elaboración de respuestas (Baeza, 2008: 104). Siguiendo las ideas anteriores, Cegarra (2012) agrega que la representación “es un corpus de conocimiento organizado y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, en Cegarra 2012). Lo expresado anteriormente crearía confusiones pues existirían similitudes al referirse al carácter social de ambos conceptos, como también al carácter de proceso psíquico e imaginario.

Otra idea que coincide con los planteamientos teóricos antes mencionados es la consideración de que los individuos ponen en práctica ciertas ideaciones adquiridas de experiencias previas de interacción social permitiéndoles aprehender de manera cognitiva aquello que es socialmente dado. En otras palabras ambas coinciden en la creación de cierto contenido cognitivo que les permite interactuar con un entorno social.

Sin embargo, Baeza señala también similitudes que unirían a ambos conceptos. En su libro *Mundo real, mundo imaginario social* (2008), plantea que el elemento que los une es el proceso mental, una suerte de “construcción de significados que otorgan sentido a lo que nuestros órganos sensoriales nos entregan en calidad de información pura y simple” (Baeza, 2008:106). En este mismo aspecto aclara, no obstante, que el punto básico que los diferencia es que la representaciones sociales “ponen énfasis en el proceso que identifica nuestras modalidades cognitivas”, mientras que el imaginario social “se orientaría más bien hacia los resultados sociales de ese mismo proceso de carácter psíquico” (Baeza, 2008: 106).

Baeza (2004) indica que la conceptualización básica de los imaginarios sociales va más allá de ciertos códigos preexistentes que consideran al individuo como un ente con carácter pasivo frente a los sentidos determinados en forma hegemónica. Baeza dota, dentro del marco de los imaginarios sociales, de independencia a los individuos en lo que concierne a sus experiencias

vitales, pues agrega además ciertos componentes heredados culturalmente. Esto se explicitará en el siguiente apartado.

3.2.2. El imaginario social: principales teóricos y sus definiciones

Distintos autores han trabajado en la noción del concepto de Imaginario social. Entre sus principales expositores y teóricos se encuentra **Cornelius Castoriadis** (1983), sociólogo y filósofo francés de origen griego, quien define al Imaginario social como una serie de creaciones espontáneas que realizan los sujetos integrantes de una sociedad. Esta idea, en tanto creación espontánea que surge de la psique de cada individuo, adquiriría un carácter social al ser exteriorizada mediante discursos que determinen las creencias y conductas de sus mismos integrantes. Estas determinaciones, en tanto instituciones de realidad objetivada, tienen un carácter histórico y cultural, pues surgen desde y responden a un determinado contexto y tiempo, que se heredarían mediante la cultura de una sociedad a otra.

Manuel Antonio Baeza (2000), sociólogo y académico chileno, en su libro *Los caminos invisibles de la realidad social*, señala que el imaginario “entendido en términos sobre todo sociales, es una manera compartida por grupos de personas de representarse en el espacio y el tiempo” (2000:9). En cierta medida, se asume la concepción de que cada persona tiene una capacidad de representarse a sí misma y a otros en el mundo (social), mediante lo social y conectando las experiencias propias de la memoria con las experiencias de otros. Sin embargo, el imaginario social no es meramente una suma de imaginarios individuales, ya que se necesita para su institucionalización de un reconocimiento colectivo, en el sentido de que “los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente” (Castoriadis 1988, en Baeza 2000:25).

A partir de los pensamientos de Castoriadis (1998) y Baeza (2000), es posible señalar entonces que sobre un tema en particular existirían determinadas ideas y creencias que al ser compartidas socialmente se instituirían regulando de cierto modo la denominada praxis social. Lo anterior ocurriría en un contexto y temporalidad determinados. Castoriadis (1998) explica además que el concepto de imaginario hace referencia a una significación, una construcción de

sentido que no sería precisa ni necesariamente la imagen de algo –ese algo que se pretende investigar o indagar en él–, sino más bien la creación incesante e indeterminada de figuras, formas e imágenes que actuarían como significaciones, a partir de las cuales los hechos, procesos, y cosas cobrarían un sentido. En palabras de Castoriadis “llamamos imaginarios a estas significaciones porque no corresponden por referencia a elementos racionales o reales y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dados por creaciones” (1998: 68). Un imaginario social es una matriz de sentido que se otorga a lo que denominamos “realidad” (Baeza, 2008: 522).

Gilbert Durand, desde la antropología simbólica y discípulo de Gastón Bachelard, es también otro autor que ha teorizado en torno al concepto de imaginario social. Durand indica que el imaginario “es el conjunto de todas las imágenes mentales y visuales posibles y su procesamiento” (Durand, 2000, en Anzaldúa, 2008: 38). La interrelación de estas imágenes constituiría el pensamiento humano y permitiría “organizar y expresar simbólicamente la vinculación del hombre con su entorno” (Anzaldúa, 2008: 38).

Durand respalda el principio de la base antropológica del imaginario social y considera errado un abordaje sociológico, fenomenológico y semiológico, ya que este abordaje antropológico permitiría una mayor comprensión. Según Durand, existiría un constante intercambio a nivel de lo imaginario que se da entre “pulsaciones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social” (Durand, 2005, en Cegarra, 2012).

Por su parte, **Bronislaw Baczko** (1998: 256), filósofo e historiador de las ideas franco-polaco, señala que los imaginarios sociales “son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad a través del cual ella se percibe, se divide y elabora sus finalidades”. Un imaginario social es una suerte de esquema de interpretación del mundo que interviene en la organización social del tiempo, en la construcción de la memoria colectiva, producción de visiones de futuro y, a partir de ello, las sociedades orientan sus comportamientos y se facilita por ende el ejercicio del poder (Baczko: 1991, en Anzaldúa, 2008).

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, los individuos deben preponderar el carácter colectivo por sobre el individual, pues esa es la forma en que una sociedad puede existir asegurando de ese modo un nivel de cohesión. Este carácter colectivo impulsa la praxis social, de modo que el imaginario se configura como un esquema de interpretación que genera una realidad compartida. En palabras de Baczkó, “la vida social es productora de sentidos, valores y normas y, por consiguiente, de sistemas de representación que los fijan y traducen” (Baczkó, 1991, en Cegarra, 2012). Baczkó también relaciona el rol de distintas instituciones en lo que concierne a la difusión de ciertos imaginarios sociales. En este sentido, el sistema escolar, los medios de comunicación, los discursos políticos, entre otros, difunden sistemas imaginarios dominantes y controlan de este modo ciertos símbolos, esquemas interpretativos y discursos legitimadores (Cegarra, 2012). Los medios de socialización se configurarían entonces como una forma de “instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y creencias”.

El sociólogo gallego **Juan-Luís Pintos** indica que los imaginarios se definirían “como una racionalidad alternativa del conocimiento espontáneo, naturalizado y compartido como tal”. (Pintos, 1993). Para Pintos, el imaginario sería un inconsciente colectivo cuyo origen es difícil de investigar. En otras palabras, los imaginarios “son una suerte de esquemas contruidos socialmente que nos permiten percibir como real, explicarlo e intervenir en lo que en cada sistema social se considere realidad” (Pintos, 2000). Pintos señala, además, que los medios masivos de comunicación influyen cada vez más en la construcción de subjetividades sociales –ideologías, imágenes, actitudes, opiniones y representaciones compartidas y entendidas socialmente–. Los medios de comunicación de masas en tanto ejes de poder actuarían entonces como transmisores de cultura.

3.2.3. Imaginario radical e imaginarios periféricos

De acuerdo a diversos autores, dentro de la conceptualización teórica de los imaginarios sociales existirían diversos tipos de estos.

Siguiendo los planteamientos de Baeza (2008), existe el *imaginario institucionalizado*, el que se definiría como una construcción ya objetivada y validada socialmente que se asume como una realidad poco cuestionable gracias a su masiva reproducción de prácticas.

Castoriadis (1983) (en Cisneros, 2011) señala al *imaginario radical* como aquel que estaría compuesto de aquellas representaciones que los individuos llevan a cabo espontáneamente a partir de la interacción social: es una suerte de traducción de parte de los individuos de representaciones, creencias e imágenes de todo aquello del mundo exterior. Tanto el imaginario institucionalizado como el radical interactuarían en el proceso de socialización. Baeza (2008) añade que el imaginario radical es “la figura de sentido que compone por sí mismo el núcleo central de un imaginario social” y actuaría como una categoría axiológica “en torno al cual se estructura un conjunto socioimaginario y, sin el cual, todo este conjunto imaginario social se vendría al suelo” (Baeza, 2008: 521)

De acuerdo a autores mencionados con anterioridad, dentro de la clasificación de imaginarios sociales existiría la díada constituida por el *imaginario radical* y el *imaginario periférico*. El primero hace referencia “a una figura de sentido que compone por sí misma el núcleo central de un imaginario social” (Baeza, 2008: 521), mientras que el segundo en palabras de Baeza, es “la construcción socioimaginaria que viene a poblar con nuevos elementos dependientes” (Baeza, 2008: 521), por lo tanto, otorga mayor densidad a un imaginario radical.

Dentro de esta idea se desprende y suma además el *imaginario social residual*, el que de acuerdo a Baeza (2008) sería aquel imaginario que comienza a desaparecer sutilmente o inicia una especie de proceso de desinstitucionalización, ya que es reemplazado por un nuevo imaginario (o nuevos imaginarios), denominado *imaginario social emergente*.

Pintos (2005) dice respecto de los imaginarios sociales que estos, en su calidad de acción constructiva, están vinculados al poder, al conocimiento y a las pretensiones de dominación, entendiéndose entonces el campo de los imaginarios sociales como un campo de lucha. Lucha por la permanencia de unos imaginarios de sumisión al poder y por la implantación de unos imaginarios que saquen a la luz la contingencia fundamental de todos los poderes.

Los imaginarios radicales, tomando las ideas de Castoriadis (en Cisneros, 2011), consideran aquellas creaciones puras de un individuo a partir de la interacción con su entorno; estas imágenes aún no han sido plenamente negociadas a partir de la interacción social, por lo que se configuran como independientes y espontáneas.

De esta manera, la praxis social es el terreno en que se evidencian pugnas, una arena de lucha, en palabras de Baeza (2003), de diferentes imaginarios que combaten discursivamente por instituirse y traducirse en prácticas sociales validadas y poco cuestionadas. En otros términos, los imaginarios sociales instituidos considerados desde la praxis social funcionan como un heurístico, en el sentido que serían aquellos atajos mentales que orientan nuestro actuar, abogando por una economía cognitiva, esto, con el fin de no entrar en complejas reflexiones en el terreno de la vida cotidiana (Baeza, 2003) y de este modo se transforma en un conocimiento cotidiano, profundamente enraizado en discursos y prácticas sociales, generando, muchas veces, resistencia a nuevos conocimientos. Lo anterior quizás hace resonancia con los planteamientos de Teun Van Dijk (2011), quien señala que la mayor parte de nuestro conocimiento social y político, las creencias y actitudes sobre el mundo, surgen de las informaciones que obtenemos a diario mediante la lectura en periódicos o siguiendo los noticieros –actualmente información en internet se añade-, los denominados medios de comunicación de masa, que son practicados y llevados a cabo con gran frecuencia y por muchas personas en todas las sociedades modernas actuales.

3.2.4. Metáfora e imaginario social. Dependencias y relaciones posibles

Lev Vygotsky señala que en tanto que en el lenguaje externo el pensamiento está encarnado en palabras, en el lenguaje interiorizado las palabras mueren tan pronto como transmiten el pensamiento (Vygotsky, 1934). Esta cita hace referencia a que las complejas sociedades del mundo moderno están formadas por seres humanos, cuya complejidad no se basaría sólo en la capacidad de proceso de información simbólica, sino que también esto se encararía en palabras. Las operaciones no biológicas del lenguaje posibilitarían que la

comunicación trascienda los límites físicos y sensoriales, es decir trascenderían el aquí y el ahora.

En la relación existente entre la metáfora e imaginario social, se pueden determinar ciertas similitudes entre ambos conceptos. Por una parte, tanto la metáfora como el imaginario social organizan el ambiente exterior, es decir, organizan la realidad social a través de las experiencias que los sujetos puedan poseer. Por otra, los imaginarios sociales se instituyen con el fin de entender e interpretar el mundo. En cierta medida, esto mismo ocurriría con la lengua y la comunicación en tanto la metáfora como recurso de la lengua al servicio de los seres humanos. En este sentido, la metáfora poseería el poder de no sólo describir sino también de influir en la forma en que los seres sociales piensan e interactúan. Siguiendo esta línea es evidente que una expresión metafórica tal como “el tiempo es oro” tendría sentido en una sociedad occidentalizada, donde está institucionalizada la importancia del dinero y de cuantificar aspectos no necesariamente concretos. Quizás esta misma metáfora no tenga el mismo sentido –no se verbalizaría tal vez de forma similar– en culturas ancestrales que daban valor a otros aspectos u objetos (Lizcano, 2003).

Emmanuel Lizcano, filósofo español, señala que una metáfora puede instituirse como un imaginario social o bien, en sentido inverso, un imaginario social podría estar constituido por y basado en diversas metáforas. Por ejemplo, el imaginario del profesor como una autoridad se entendería y se sostendría a base de ciertas metáforas que validarían un determinado discurso en base a las dinámicas de profesor-alumno, tales como “el profesor es un verdugo” o bajo las dinámicas del profesor en la sociedad, tales como “el profesor es un héroe/ un mártir/ un padre”. En este marco, Lizcano (2006) se refiere al imaginario social como una “gran metáfora” y expresa además una idea contraria, ya que para él, la metáfora sería además un inicio de un imaginario social. En este sentido, las instituciones básicas de nuestras sociedades como “tiempo y dinero” se reflejarían y se verían reforzadas en su significación cada vez que se señala la expresión de “invertir tiempo”, por ejemplo.

3.3. Creencias sobre el profesor en el sistema educacional chileno. Estudios anteriores

Corresponde dentro del marco referencial hacer referencia explícita a estudios empíricos anteriores en el área de las creencias sobre el profesor en el sistema educacional chileno. Debido a que es escasa la literatura empírica que hace referencia directa tanto a conceptualizaciones metafóricas como a imaginarios sociales en lo que respecta a una caracterización de los profesores en Chile, se aborda desde una perspectiva de trabajos que lo hacen mediante otros conceptos teóricos tales como representaciones, creencias, actitudes o identidad docente.

Entre los estudios realizados en Chile, uno de los más destacados es el de Ávalos y Sotomayor (2012). Esta investigación se centra en el concepto de identidad docente, compuesta por una vertiente personal y otra social, mediante una muestra representativa de 1990 docentes de ambos sexos de todo Chile que ejercen funciones en establecimientos públicos, particulares-subvencionados y particulares, además de entrevistas y grupos focales. Entre los resultados obtenidos, destacan que los docentes poseen un fuerte sentido de misión que se define por el “logro de aprendizaje de sus alumnos y la formación valórica de éstos” (Ávalos y Sotomayor, 2012: 82). Reconocen que sus competencias profesionales deben ser sólidas y deben demostrar integridad personal. No obstante, esta misión está tensionada por la reducción de la tarea docente a la producción de resultados de aprendizaje medibles, la intensificación de las demandas como resultado de cambios en el currículum escolar y en las orientaciones referidas a los procesos de enseñanza, y en las estructuras escolares con efectos sobre el trabajo docente (Ávalos y Sotomayor, 2012: 83). La identidad de los docentes se ve tensionada en general por la sociedad, cuyas expectativas giran en torno a la educación como principal centro para el desarrollo tanto económico como social de Chile, algo de lo que, según los docentes, la sociedad aún no se ha percatado y por ende exige resultados sin percatarse de la complejidad que conlleva la labor docente. Sin embargo, los docentes estudiados defienden su identidad y se encuentran muy motivados por su profesión, principalmente gracias al impulso de sus alumnos.

El estudio de Ávalos y Sotomayor formó parte de una serie de otros estudios que desembocaron en la publicación del libro titulado *¿Héroes o villanos?* (Ávalos, 2013), en el cual Ávalos también ejerció de editora. En esta serie de trabajos, participaron cerca de dos mil

profesores en una encuesta nacional; se entrevistó a un grupo de ellos en algunos establecimientos de cuatro regiones del país, y otra parte participó en instancias de grupos focales en la Región Metropolitana. Los objetivos de este trabajo fueron (1) analizar las visiones e interpretaciones personales de los docentes respecto a su identidad profesional y su enseñanza; (2) recoger sus percepciones acerca del efecto de políticas sobre las prácticas docentes y acerca de los procesos de mediación de reformas que ellos realizan; (3) conocer más de cerca sus condiciones de trabajo y comprender cómo las evalúan en relación con sus responsabilidades docentes, y (4) conocer cómo perciben el lugar de la profesión docente en el conjunto de la sociedad y el grado de satisfacción con el reconocimiento social de su labor. Los profesores poseían una amplia historia de reconocimiento público pero en la actualidad esta imagen es influenciada por expectativas sociales complejas que los docentes no pueden cumplir. A modo de conclusión, Ávalos (2013) señala que la imagen propia de los docentes es positiva, poseen un alto grado de compromiso, motivación y vocación pedagógica y social, lo que explica la razón por la cual escogieron ser profesores y se mantienen en el ejercicio de su labor a pesar de las condiciones laborales adversas y frustrantes.

Mizala, Hernández y Makovec (2011) se refieren a la presión familiar que tienen los estudiantes de pedagogía, donde se sostiene que “destaca una imagen socialmente compartida de la pedagogía como una profesión de baja valoración social, ya que persiguen bajos sueldos, trabajan en condiciones precarias de infraestructura, equipamiento, y poseen bajas expectativas de desarrollo profesional” (32). Entre los resultados, Mizala *et al* (2011) señalan que habría una preferencia por el cambio a carreras universitarias que tienen un carácter vocacional de servicio a los demás o a carreras artísticas considerando como variable el compromiso, la motivación y la vocación pedagógica y social (p. 16). Sin embargo, la valorización de la profesión docente es negativa. Estos investigadores llevan a cabo un análisis de las causas del ingreso y deserción en las carreras de pedagogía. Como resultado destacable obtienen que el estudiante promedio de pedagogía es: mujer de bajo rendimiento académico y de origen socioeconómico bajo, proveniente de establecimientos municipales de baja calidad académica. Este dato es importante ya que, entre las conclusiones del estudio, se señala además que los estudiantes de un nivel socioeconómico más elevado no acceden a las carreras de pedagogía porque se ven negativamente influenciados por el bajo estatus de la profesión docente (Mizala *et al*, 2011).

Con respecto a la aplicación de la metáfora como herramienta metodológica para el análisis de creencias docentes en el contexto chileno, se encuentran el estudio de Alarcón, Vergara, Díaz y Poveda (2015), donde se realizó un análisis de creencias de estudiantes de pedagogía e inglés de primer y quinto año de estudio, con respecto a las creencias respecto a la imagen social del profesor y el rol del profesor de inglés. Mediante un cuestionario de elicitación, debían proveer una metáfora y fundamentar su elección. Se obtuvieron resultados explicados en torno a categorías metafóricas. Los estudiantes de primer año conceptualizan al profesor como un sujeto que anima a los estudiantes a desarrollar sus habilidades como un sujeto pasivo. Los estudiantes de quinto conceptualizan al profesor como un sujeto que debe realizar muchas veces funciones que deberían ejecutar los padres y/o apoderados. En consonancia con los estudios Mizala, Hernández y Makovec (2011) y Ávalos y Sotomayor (2012), ambos grupos reconocen la poca valoración social de la profesión de profesor. Entre las categorías metafóricas más frecuentes se encuentran “transmisor de conocimientos” para los estudiantes de primer año, y “constructor” para los de quinto año. Finalmente, se señala la conveniencia de aplicar los resultados en futuros enfoques de enseñanza y que se analicen con docentes en ejercicio, entre ellos, los aspectos más críticos de las creencias personales y sociales sobre el rol docente, ya que estas creencias pueden afectar su desempeño profesional y su motivación para el ejercicio profesional (Alarcón *et al*, 2015).

4. OBJETIVOS

Objeto de estudio

Metáforas conceptuales, entendidas como imaginarios sociales, de los estudiantes de pedagogía de enseñanza media sobre el docente.

Objetivos generales

1. Describir categorías conceptuales de metáforas sobre el profesor de enseñanza media por parte de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción con respecto a cómo éste es visto por la sociedad y por ellos mismos.
- Describir los imaginarios sociales sobre profesores de enseñanza media a partir de los discursos de estudiantes de pedagogía con respecto a cómo éste es visto por la sociedad y por ellos mismos.

Objetivos específicos

1. Identificar metáforas que utilicen los estudiantes de pedagogía de enseñanza media para definir al docente y su rol.
2. Describir categorías conceptuales a partir de las metáforas encontradas en la imagen del docente y su rol, a partir de los discursos de los estudiantes.
3. Describir uno o más imaginarios sociales sobre el rol docente surgidos de las creencias de los estudiantes, a partir de las categorizaciones de las metáforas encontradas.

Supuestos de investigación

En consideración al diseño de investigación planteado y a los objetivos, en el presente estudio no se definieron hipótesis formales. No obstante al inicio de la investigación se explicitaron algunos supuestos acerca del problema de investigación. Estos supuestos entendidos como afirmaciones, poseen un carácter tentativo y sirvieron al investigar como un punto de partido y guía para orientar el proceso de análisis y también en las discusiones. Estos supuestos fueron analizados durante los procesos de análisis y discusión y se replantearon para dar coherencia global al estudio.

A continuación se presentan los supuestos de la investigación.

1. El rol del profesor puede ser comprendido como una categoría social que es caracterizada por diversos valores, creencias y actitudes en tanto significados que les asigna la sociedad.
2. En los discursos de los sujetos participantes de la investigación, emanados de las respuestas a los cuestionarios de metáforas y de los grupos de discusión, se espera encontrar una serie de imaginarios sociales acerca del profesor.
3. En la diversidad de imaginarios sociales presentes, se espera identificar imaginarios comunes acerca del profesor y su rol en la sociedad, y la perspectiva de los mismos estudiantes, que manifiesten valoraciones tanto positivas como negativas.



5. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación constó de dos pasos por separados que se fueron articulando paulatinamente hasta llegar a una fase final. Ambas partes se llevaron a cabo desde un paradigma interpretativo, el cual pretende profundizar el conocimiento y comprensión de la manera en que la vida social se percibe y experimenta. Se pretendió, entonces, revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo. En el caso de esta investigación, se indagó acerca de los significados que emergieron desde las metáforas docentes, a partir de las cuales se configuró un sistema de categorías metafóricas que permitiera comprender el contexto educativo y su relación con las experiencias. Posteriormente, se indagó el significado subjetivo de los discursos de sujetos atinentes con la investigación con el fin de describir imaginarios sobre el profesor y su rol en la sociedad.

5.1. Diseño

La investigación se realizó desde un paradigma de tipo fenomenológico, el que se centra en las experiencias individuales de los participantes del proyecto. En otras palabras, se buscó entender y caracterizar los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos mismos. La opción de este paradigma encuentra su fundamento en el propósito de estudiar significados que emergen desde las interpretaciones de los estudiantes, quienes, a partir de la perspectiva de la metáfora conceptual y del imaginario social, representarían la forma en que construyen un imaginario social sobre los docentes y sus consecuentes relaciones con las prácticas docentes.

Esta investigación se llevó a cabo mediante una metodología a cualitativa. Posee un alcance de tipo exploratorio, principalmente porque no se han realizado mayores investigaciones que abarcan la temática de creencias sobre los docentes desde la perspectiva del análisis metafórico y de los imaginarios sociales. Con respecto a esto Hernández *et al.* (2010) y Canales (2006) señalan que el estudio exploratorio se lleva a cabo cuando el objetivo es examinar un tema poco estudiado, es decir, si en la literatura revisada existen sólo ideas vagas relacionadas con el problema de estudio, o bien, “si se desea indagar sobre temas y áreas desde

nuevas perspectivas” (Hernández, Fernández y Collado, 2010: 79). A partir de esto, se entiende entonces que sería una nueva aproximación a un problema, lo que permitiría visualizar diversos abordajes a un problema y preparar el terreno para estudios descriptivos, correlacionales o explicativos (Hernández *et al.*, 2010).

La investigación exploratoria surge a partir del desconocimiento de un tema y por lo tanto requiere de una metodología flexible que permita ir aproximándose a la realidad que pretende ser observada, además no pretende ser decidora respecto de sus hallazgos, dado que son propuestas que pretenden instalar nuevas líneas de investigación al sugerir posibles relaciones entre variables (Hernández *et al.*, 2010).

Debido a que este estudio pretende indagar en creencias, actitudes y formar imaginarios sobre el docente, también cabría enmarcarlo como un estudio de tipo descriptivo. Hernández *et al.* (2010) señalan que los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades características y perfiles de personas, grupos, comunidades, características y perfiles de personas”, cuyo objetivo no es indicar una relación entre ellas. La utilidad máxima de un estudio de tipo descriptivo hace referencia a la precisión de ángulo o dimensiones de un suceso, comunidad, contexto o situación (Hernández *et al.*, 2010: 80).

Con respecto a la temporalidad de la investigación, esta se considera de tipo transversal debido a que la recolección de datos, tanto de los cuestionarios como de los grupos de discusión, se realizó en un período de tiempo determinado, sin realizar un seguimiento de los casos como es lo que ocurre principalmente en los estudios de corte longitudinal (Hernández *et al.*, 2010; Canales, 2006).

5.2. Diseño muestral

El **universo** de la presente investigación estuvo constituido por todos los sujetos posibles: el universo está conformado por todos los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción.

La **muestra** se basó en los sujetos que cumplieran con determinadas características o criterios de inclusión:

- estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción de diversos años. El número de sujetos a incorporar en la muestra se determina a partir de los estudiantes que cursan la carrera actualmente. Los estudiantes de pedagogía son los futuros actores profesionales en el sistema educativo.
- en el caso de los sujetos para los grupos de discusión, la muestra se expandió a aquellos estudiantes de todas las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción que fueran capaces de participar en instancias de diálogo de forma absolutamente voluntaria.

El **tipo de muestreo** depende absolutamente de los objetivos. Se trata de un muestreo de apertura por conveniencia, ya que se trabajó en primera instancia con aquellos que estuvieron al alcance del investigador. En el caso de los grupos de discusión, se trataría de estudiantes de pedagogía, etc. en un muestreo por bola de nieve, pues los primeros sujetos que aceptaban participar voluntariamente, traían otros para que participaran en la misma instancia o en grupos de discusión futuros. Para el cierre de la muestra se utilizó el criterio de saturación.

Con respecto a las unidades de análisis y observación, considerando lo señalado por Barriga y Henríquez (2011) se presentaría en esta investigación lo siguiente:

- a) La **unidad de análisis** correspondería a las metáforas producidas por los estudiantes y los imaginarios sociales.
- b) La **unidad de observación** estaría constituida por las categorías conceptuales que emerjan de las metáforas que produzcan los estudiantes con respecto al rol docente, y por los imaginarios sociales que surjan de los discursos de los estudiantes en los grupos de discusión.
- c) La **unidad de información** correspondería a los estudiantes de pedagogía que respondan el cuestionario y aquellos que participen en los grupos de discusión.

Debido a que el objetivo general es identificar categorías conceptuales sobre el docente por parte de estudiantes de pedagogía de la UdeC, la variable conceptual sería la conceptualización metafórica y los imaginarios sociales del rol docente. Las variables

operacionales serían a) la imagen que según los estudiantes tiene la sociedad con respecto a los profesores y b) la imagen propia que tienen los estudiantes con respecto al rol del profesor.

Con respecto a los imaginarios sociales, estos serán considerados como aquellas creencias y valoraciones que son reiterativas en un grupo social, las que se identificaron a partir de la segmentación y el análisis de frecuencia que se presentaron en las grabaciones y posteriores transcripciones de los grupos focales.

5.3. Procedimiento. Técnica de recolección de información y plan de análisis

Con respecto al análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis de contenido, el cual corresponde a una técnica utilizada para estudiar y analizar los discursos de los sujetos de una manera objetiva y sistemática. El análisis de contenido puede ser definido como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (Bardin 1996:32).

El análisis siguió una lógica inductiva, pues las categorías fueron emergiendo a partir del análisis llevado a cabo con los discursos de los estudiantes.

Por su parte, Clemente y Santalla (1990) plantean que el análisis de contenido corresponde a una técnica de recogida de información, que debe reunir todos los requisitos científicos necesarios como técnicas de medida, además de los que se refieren a un sistema de creación de categorías que, empleado dentro del esquema general de una investigación, obtiene información numérica y categorizable a través del contenido manifiesto de un documento, con lo que permite descubrir aspectos del mismo que no figuran en él de manera directa.

Para realizar el análisis de contenido metafórico se debieron considerar los siguientes pasos:

- 1) Preanálisis: corresponde a la etapa de organización del material a analizar, en la que se diseñan y definen los ejes del plan que permitirá examinar los datos y realizar efectivamente el análisis.

- 2) Codificación: consiste en realizar una transformación de los “datos brutos” (el material original) a los “datos útiles”. Las operaciones implicadas en esta etapa son la fragmentación del texto, es decir, el establecimiento de unidades de registro, y la catalogación de elementos.
- 3) Categorización: organización y clasificación de las unidades obtenidas en base a criterios de diferenciación. El criterio fundamental de categorización será semántico, es decir, se agruparán las unidades por similitudes en cuanto a su significado.

Debido a que se pretendió llevar a cabo un análisis de discurso metafórico como primera etapa de análisis en la investigación, se consideró para ello además etapas propias del análisis de contenido para las metáforas, propuestas por Saban, Kocbeker y Saban (2007) y Moser (2000), entre las cuales destaca la etapa de clasificación (clarificación), donde se analiza cada metáfora para caracterizar sus elementos: (1) el dominio meta, (2) el dominio fuente. El dominio meta es el tema de la metáfora (en esta investigación, EL/LA PROFESOR/A). El dominio fuente es el concepto con el que se compara el dominio meta. Al utilizar este enfoque, se pretende descomponer cada metáfora en partes analizables, buscando las características/imágenes prominentes, elementos comunes y similitudes entre las diversas metáforas. Asimismo, estos autores proponen una etapa de eliminación, en la que hay lineamientos para explicitar las razones por las cuales dejar fuera del análisis ciertas respuestas del cuestionario.

Para facilitar el análisis y su sistematización, se recurrió a la utilización del software atlas.ti, versión 7.

En un segundo paso, a partir de los resultados obtenidos en el análisis metafórico, se llevaron a cabo sesiones de grupos de discusión.

5.3.1. Aplicación de cuestionario de metáforas

En primera instancia, se aplicó un cuestionario que sigue la línea de trabajos Kasoutas y Malamitsa (2009), Nikitina y Furuoka (2008) que recogen metáforas con la forma X es como Y porque... , donde X es el dominio meta que se busca conceptualizar, e Y es el

dominio fuente que prestaría su estructura al dominio meta. Siguiendo la línea de otros estudios donde se llevó a cabo un análisis metafórico, se persigue que los sujetos justifiquen la metáfora escogida.

Dado que existen antecedentes sobre investigaciones previas con un objeto similar al de la investigación, donde los sujetos no lograron construir metáforas (Wan, 2011), se elaboró un cuestionario que comienza con una breve definición de la metáfora. Se presentan cuatro ejemplos de metáforas en otros contextos –fuera del ámbito de la educación–. Luego se analizaron los ejemplos. Dos ejemplos con metáforas bien construidas y los restantes con ejemplos de metáforas mal construidas, pues corresponden a simples descripciones, es decir, no hay presencia de dos dominios conceptuales puestos en relación. En seguida de esta explicación se pide que se completen las oraciones.

El cuestionario fue validado por profesores universitarios del área de la lingüística y expertos en metáforas. Siguiendo sus observaciones, se realizaron ciertos cambios en la terminología y se simplificó la explicación de las metáforas.

Las preguntas del cuestionario quedaron como se expresan a continuación:

1. En la sociedad chilena, el profesor en cuanto profesional de la educación es visto como... porque...
2. Según su opinión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es como... porque...

Este instrumento fue aplicado a alumnos de ambos sexos en diferentes carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción de entre 18 y 29 años.

5.3.2. Selección de participantes y análisis de datos de cuestionarios de metáforas

El cuestionario fue aplicado a estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción. Se consideró que los estudiantes de pedagogías del área del lenguaje y la comunicación tenían un mayor conocimiento sobre lo que es una metáfora, de modo que como criterio de exclusión se solicitó que participaran sólo estudiantes de Pedagogía en Español y de Pedagogía en Inglés, de ambos sexos y de todos los niveles.

Se solicitaron instancias de aplicación de cuestionario, en las cuales participaron estudiantes de ambas carreras de pedagogía pertenecientes a diversos niveles.

Se realizó análisis de discurso metafórico al material obtenido. Se extrajeron las expresiones metafóricas siguiendo los lineamientos planteados anteriormente. Luego se conceptualizó metafóricamente estas expresiones en categorías basándose para ello en los fundamentos en común que expresaban los estudiantes en sus respuestas.

5.3.3. Realización de grupos de discusión

Para la realización de los grupos de discusión, se llevó a cabo una selección de alumnos tanto de hombres como mujeres de diversas carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción y de diversos años, esto con el fin de abarcar un universo mayoritariamente heterogéneo.

Se comenzó primeramente por enviar correos electrónicos a los jefes de carreras de las Pedagogías para solicitar la participación de estudiantes en forma voluntaria. A partir de las respuestas de diversos sujetos, se les solicitó a ellos que llevaran a un compañero para participar de las instancias de grupos de discusión.

Se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión de entre 6 y 12 participantes cada uno. Para ejecutar el procedimiento, se consultó a los participantes respecto del interés de participar y sólo se consideró a aquellos que estaban de acuerdo. Luego se procedió a que cada uno firmara un consentimiento informado donde se les explicaba el carácter voluntario y la discreción de los datos que se obtuvieran de las sesiones. A partir de entonces, se dio inicio a la conversación a partir de un guion temático y esta fue grabada previo aceptación de los estudiantes. Las instancias de grupo de discusión se realizaron con un guion con el fin de reflexionar acerca del rol y perfil del profesor de enseñanza media en Chile en la actualidad (siglo XXI).

Para determinar la cantidad de sesiones de grupo de discusión, se utilizó el criterio de saturación. No se decidió realizar un quinto grupo de discusión, pues los datos ya no ofrecían nada nuevo.

Con respecto al guion, que sirvió de hilo conductor, este se organizó alrededor de temas que surgieron de los resultados de los cuestionarios de metáforas aplicados a estudiantes de la misma universidad con anterioridad. Se comenzó con una explicación de la metáfora con ejemplos de otras áreas. Luego, se mostraron aquellas categorías metafóricas más significativas (con mayor representatividad) y cada una con un ejemplo adecuado. Luego se procedió a la opinión y reflexiones de los estudiantes basada en los temas nodales que se basaban en las preguntas de los cuestionarios de metáforas, a saber:

Pregunta 1: *En la sociedad chilena, el profesor en cuanto profesional de la educación es visto como... porque...*, pregunta que hace principal referencia al rol de la valoración del profesor en la sociedad chilena actual.

Pregunta 2: *Según su opinión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es como... porque...*, pregunta que hace referencia a una reflexión personal sobre el rol del profesor.

Cada grupo de discusión tuvo una duración de entre 50 y 90 minutos. Terminado este tiempo se realizaba una especie de acuerdo grupal sobre ciertas cuestiones generales y se procedía a dar por finalizada la actividad.

5.3.4. Transcripción de grupos de discusión

Las grabaciones obtenidas de los grupos de discusión fueron transcritas mediante una transcripción de todo el corpus verbal realizado en las cuatro instancias del grupo de discusión. Los elementos paralingüísticos que ocurrieran en las sesiones, tales como entonación de la voz, risas, etc, no fueron registrados en las transcripciones por no considerarse parte esencial de la investigación.

5.3.5 Análisis de los grupos de discusión

Luego de haber realizado las transcripciones de los grupos focales, se introdujo todo el corpus en el software ATLAS ti versión 7.5.10. La técnica de análisis se llevó a cabo a partir de una perspectiva inductiva, pues las categorías emergieron a partir de los discursos, lo que

permitió el surgimiento de distintas categorías que dieron paso a una exploración de los imaginarios de los estudiantes de pedagogía con respecto al profesor.



6. RESULTADOS

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario y de las instancias de entrevista grupal realizadas para esta investigación. En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis obtenidos a partir de los cuestionarios de metáfora en forma detallada para ambas preguntas y, posteriormente, se realizarán los resultados de los grupos de discusión y se procederá a explorar en la formación de imaginarios sociales sobre el rol docente.

6.1. Resultados del análisis de los cuestionarios de metáforas. Categorizaciones metafóricas

En este primer apartado se realizará el análisis de los resultados de acuerdo al orden de las preguntas aplicadas en el cuestionario. Es preciso reiterar que para llevar a cabo este análisis se adoptó la metodología de análisis de contenido para metáforas propuesta por Moser (2000) y Saban, Kocbeker y Saban (2007)

6.1.1. Resultados del análisis de la pregunta 1

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos al analizar la primera parte del cuestionario de metáfora, es decir, la pregunta número 1, la cual es la siguiente:


Pregunta 1: En la sociedad chilena, el profesor en cuanto profesional de la educación es visto como... porque...,

Las respuestas se organizan en torno a una lógica inductiva. En esta primera pregunta, se intentaba buscar y conocer cómo estudiantes de pedagogía perciben que la sociedad ve al profesor. Para ello, las categorías resultantes de las metáforas se agruparon en dos grupos principales: a) metáforas centradas en el rol educativo y b) características del docente y otras funciones. Junto a las categorías metafóricas se presentan una o más expresiones metafóricas propiamente tales, las que tienen como objetivo ejemplificar la categoría en cuestión obtenidas del corpus de las respuestas a los cuestionarios.

Es preciso recordar que el estudiante en este apartado debía fundamentar la elección de su metáfora. Mediante esta fundamentación, se podía llevar a cabo una clasificación y posterior categorización de la metáfora en un cuadro de expresiones metafóricas.

En el siguiente cuadro se muestra en general la categorización realizada a partir de los discursos extraídos de las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario:

Cuadro 1: Categorías y expresiones metafóricas en la pregunta 1

Grupo	Categorías metafóricas	Ejemplos de expresiones metafóricas encontradas
Rol educativo	 Instrumento Transmisor de conocimientos	<i>El profesor es un robot</i> <i>El profesor es una máquina moldeadora</i> <i>El profesor es una radio</i>
Características personales y otras funciones	Minusvalorado Cuidador Padre Líder	<i>El profesor es como la parte baja de una pirámide</i> <i>El profesor es un niño</i> <i>El profesor es un segundo padre/ madre</i> <i>El profesor es un guía</i> <i>El profesor es un líder espiritual</i>

Fuente: Elaboración propia

En los resultados obtenidos en la pregunta 1, se pueden agrupar las categorías dentro de grupos que hacen referencia por una parte al profesor en su función de rol profesional y rol educativo –agrupadas en este caso en *rol educativo*–, y por otra parte, al profesor considerando característica extraprofesionales, es decir, características personales o sociales –agrupadas en *otras funciones*–.

6.1.1.1. Rol educativo

Hay diversas categorías que hacen referencia a un rol educativo del docente. Sin embargo, son tres categorías metafóricas las que obtuvieron una mayor presencia en las respuestas de los cuestionarios. Se consideraron como metáforas pertenecientes a los roles educativos aquellas expresiones metafóricas en las que predominaba la descripción de un proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la transmisión de conocimientos, la formación de los docentes o las normativas vigentes en la actualidad, como lo son las pruebas, exámenes y los programas estandarizados.

Las categorías con mayor presencia en lo que respectan al rol educativo son “el profesor es un instrumento”, “el profesor es un trasmisor de conocimientos” y “el profesor es un ser minusvalorado”.

a) En la **categoría metafórica “EL PROFESOR ES UN INSTRUMENTO”** encontramos expresiones tales como:

- *“EL PROFESOR ES COMO 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”*
- *“EL PROFESOR ES COMO UN INSTRUMENTO, porque no ven el sacrificio del profesor ni ven que son ellos los que forjan y ayudan a los médicos, abogados, etc. del futuro. La sociedad sólo los trata como instrumentos.”*

Dentro de esta misma categoría, una expresión metafórica muy particular señalada por un sujeto es la siguiente:

- *“EL PROFESOR ES COMO UNA MULTIFUNCIONAL, porque los padres y la sociedad en general creen que por el hecho de estar la mayoría del tiempo con sus hijos, deben ser capaces de cumplir múltiples funciones; no sólo la función de educarlos en términos de contenidos, sino que además en cuanto a valores, a cómo deben desenvolverse en el mundo y ser personas que aporten, lo que puede ser cierto en alguna medida. El problema como esto, es que ellos terminan desligándose de todas sus responsabilidades, que como padres, tienen ante sus hijos y creen que el docente es el que debe hacerlo todo”.*

En esta clase de respuestas se logra reflejar que los estudiantes, como miembros de una sociedad, consideran que la sociedad cosifica al profesor y lo ve como una especie de máquina o herramienta que sirve para educar a los niños, donde lo importante son los resultados que siempre se miden cuantitativamente mediante pruebas estandarizadas (SIMCE o PSU). Es interesante señalar que las fundamentaciones a las expresiones aluden principalmente a cuestiones de planificación y a que el profesor sólo debe repetir información y educar en “masa”, donde el docente actuaría como una especie de máquina al servicio de un sistema educacional. Sin embargo, en ciertas expresiones metafóricas clasificadas dentro de la categoría **instrumento**, se puede vislumbrar una valoración más positiva con respecto al rol del profesor:

- *EL PROFESOR ES COMO 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.*

En este tipo de expresiones fundamentadas, es evidente que el profesor, a pesar de ser visto como un simple instrumento, es considerado como un ser de gran valor, un instrumento esencial, pues sólo con él podrían darse una serie de otros procesos, en este caso, la educación de toda una sociedad y por ende el funcionamiento de la misma.

b) La categoría metafórica **EL PROFESOR ES COMO UN TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS** trata principalmente al docente como alguien que se dedica a transmitir conocimientos de todo o determinado tipo a sus alumnos. La mayoría de las fundamentaciones

dadas a las expresiones metafóricas hacen referencia a aspectos negativos, mientras que otras realzan aspectos positivos.

- ***EL PROFESOR ES COMO UNA RADIO***, porque sólo se dedica a hablar y hablar, y lamentablemente no siempre se le pone atención.
- ***EL PROFESOR ES COMO UNA BIBLIOTECA*** que abre sólo por las tardes, porque tiene una gran cantidad de conocimiento pero no siempre puede transmitirla.
- ***EL PROFESOR ES COMO UNA CAJA DE HERRAMIENTAS Y UN CUIDADOR***, porque poseen diversos recursos que permiten entregar una utilidad, como mero traspaso de diversos conocimientos, a través de variadas herramientas; y cuidador en el sentido de concebirse como quien "cuida" y "vigila" a los estudiantes (concepto de colegio como guardería).

Los estudiantes, como sujetos sociales, conciben al profesor como personas que poseen gran conocimiento, cultos y fundamentales en el desarrollo de la educación y de la sociedad; sin embargo, este conocimiento es poco atendido o desaprovechado por los estudiantes, pues los profesores no reciben la atención adecuada en las aulas por parte de los estudiantes. Esta última descripción se une con la siguiente categorización.

6.1.1.2. Otras funciones

Dentro del grupo del rol educativo, se presentaron expresiones metafóricas que hacen referencia a descripciones donde se le atribuyen funciones adicionales al profesor. Estas funciones se podrían definir como características que priorizan aspectos marginales a la labor docente, suprimiendo o poniendo en segunda instancia la labor docente o dejando de manifiesto un desconocimiento de las funciones del profesor. Las categorías formadas con un mayor número de expresiones metafóricas y que se detallan a continuación son **EL PROFESOR ES UN SER MINUSVALORADO, EL PROFESOR ES UN CUIDADOR y EL PROFESOR ES UN CUIDADOR.**

La categoría metafórica **EL PROFESOR ES UN SER MINUSVALORADO** alude a expresiones que contienen aspectos negativos que van más allá de cuestiones puramente profesionales, pues une a esta caracterización profesional con aspectos de la valoración social

del profesor, tanto frente a otros profesionales como dentro del mismo gremio de profesores. Esta categoría presentó una notable presencia en las respuestas de los cuestionarios.

Se presentaron expresiones metafóricas tales como:

- ***“EL PROFESOR ES COMO EL PATITO FEO***, porque al igual que al patito feo, dentro de su grupo, el profesor de inglés es mirado diferente por los otros profesores”.
- ***“EL PROFESOR ES COMO UN PERRO QUILTRO***, porque si bien es profesional al igual que los demás perros de raza, es considerado de segunda categoría, dejado de lado y muchas veces considerado como sin importancia por quienes pasan cerca de uno”
- ***“EL PROFESOR ES COMO UN SER FRACASADO***, porque siempre menosprecian el trabajo que realiza un profesor. Es visto como la última opción en cuanto a carreras y lo atribuyen a que no les alcanzó el puntaje para nada más”.
- ***“EL PROFESOR ES COMO EL PARIENTE POBRE***, porque es uno de los que más trabaja, pero es uno de los menos recompensados. Todos se sienten con el derecho de criticarlo, todos se sienten con el derecho a decir que lo que hace está mal. Al pariente pobre todos lo critican porque lo ven como culpable de su propia suerte, al profesor todos lo critican por ser culpable de la calidad de la educación en nuestro país”.

En este tipo de expresiones, las fundamentaciones aluden principalmente a aspectos de tipo de prestigio social de la profesión de profesor. Es evidente la valoración negativa de la profesión, como una última opción, pues no se habría tenido otra opción de carrera para seguir debido a que no se consiguió un mayor puntaje para acceder más libremente a la oferta en Educación Superior e ingresar a carreras con mejor ingreso futuro y prestigio social. Desde acá también se fundamenta esta minusvaloración del profesor como el culpable de las deficiencias actuales que posee el sistema educativo en la sociedad chilena actual, por ende existe poco respeto a esta profesión –en comparación con otras profesiones mejor vistas socialmente- y se permitiría entonces que el profesor sea criticable por toda la sociedad.

Por último, existen ciertas expresiones que hacen referencia a esta desvaloración social de la profesión, pero que aun así es considerada como el pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad:

- ***“EL PROFESOR ES COMO LA PARTE BAJA DE UNA PIRÁMIDE, porque es considerado como algo bajo, pero que es fundamental para el desarrollo de la sociedad”***
- ***“EL PROFESOR ES COMO UNA MINRÍA EN EL MONTÓN, porque estos son menospreciados por nuestra sociedad y no se les reconoce el gran rol que éstos tienen, formar personas”.***

Desde esta perspectiva, se entiende una doble valoración del docente. Existe un aspecto claramente negativo, donde el profesor se encuentra en lo más bajo de un sistema o es visto como un profesional de mejor categoría, sin embargo, su presencia es fundamental y su no existencia es no descartable, debido a que su ausencia ocasionaría el colapso de todo un sistema, pues es la “base” de este.

En la categoría metafórica **EL PROFESOR ES UN CUIDADOR** encontramos expresiones metafóricas tales como:

- ***“EL PROFESOR ES COMO UNA NIÑERA, porque los padres de los estudiantes esperan más que los cuiden y no que los enseñen”.***
- ***“EL PROFESOR ES COMO UNA NIÑERA, porque su rol no es educar a los alumnos, ayudándolos a desarrollar sus diferentes capacidades, sino que se ha convertido en un cuidador de niños, para que no anden en las calles, ya que sus padres han tenido que trabajar”.***

En este tipo de expresiones, se percibe claramente que el profesor es alguien que tendría el rol de cuidar a los niños en vez de educarlos. Tal como lo expresan algunas de las expresiones el profesor cumpliría principalmente el papel de niñera que está a cargo de los hijos mientras los padres trabajan o realizan otra actividad.

- ***“EL PROFESOR ES COMO UN GUARDAESPALDAS, porque así como el guardaespaldas cuida a quien le paga, el profesor se ve como alguien que está 100% al cuidado de sus alumnos. La sociedad es quien piensa que este es el rol del profesor, cuidar y velar por los alumnos, casi tomando la figura de un padre y se olvida del rol formador pedagógico que este tiene”.***

Sin embargo, hay expresiones que aparte de hacer referencia al cuidado de los alumnos, mencionan además el hecho de que los profesores son los únicos responsables de la educación de los alumnos, sin considerar principalmente el rol fundamental que deben cumplir los padres sobre todo en cuestiones valóricas.

- ***“EL PROFESOR ES COMO UN ENCARGADO DEL ESTUDIANTE, porque el profesor está todo el día con el alumno, por tanto la sociedad y sobre todo los padres le entregan la formación del niño al docente”***

En esta línea de expresiones, y siguiendo la idea de que los profesores entregan formación valórica y se comportan como cuidadores de los estudiantes, es donde se presentan diversas expresiones que hacen referencia a que el profesor actuaría no solo como un protector o cuidador de los estudiantes, sino que también actuaría como una especie de segundo padre o madre.

- ***“EL PROFESOR ES COMO UN SEGUNDO PADRE PARA SUS HIJOS, porque los niños y jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en los colegios y son los profesores quienes les enseñan en cuanto a contenidos y también valóricamente”.***
- ***“EL PROFESOR ES COMO LA SEGUNDA MADRE O PADRE DEL HOGAR,, porque al pasar casi la mayor parte del tiempo con sus estudiantes, se establece en algunos casos una mayor cercanía con ellos, en el cual se conocen sus alegrías o problemas que puedan enfrentar en el hogar, además de tratar de solucionarlos”.***
- ***“EL PROFESOR ES COMO 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”.***
- ***“EL PROFESOR ES COMO UN PADRE, porque la sociedad cree que son los profesores los que deben educar en todo ámbito a los jóvenes y niños y generalmente, son los mismos padres los que delegan esas funciones propias de ellos a los profesores”.***

Es evidente la creencia expresada metafóricamente en que el profesor actuaría como un segundo padre. Este acompañaría a los estudiantes en sus distintos períodos de crecimiento, entregaría formación académica. Se evidencia que serían los mismos padres quienes entregarían diversas funciones que deberían asumir ellos a los profesores –formación de

hábitos, valores, por ejemplo- principalmente dado a la gran cantidad de tiempo que los profesores pasan con los hijos.

En la categoría metafórica **EL PROFESOR ES UN LÍDER** se encuentran expresiones metafóricas tales como:

***“EL PROFESOR ES COMO UN GUÍA,** porque guía/dirige los saberes y aprendizajes de sus alumnos tanto así como sus vidas y así su futuro”.*

***“EL PROFESOR ES COMO UNA LUZ DENTRO DE UNA HABITACIÓN,** porque si no fuera por esa luz estaría completamente oscura, pues los profesores (algunos) nos hacen ver qué cosas hay en nuestro ámbito de estudio y nos enseñan a salir de ahí con la visión, el recuerdo de la habitación, ahora iluminada”.*

El profesor es el encargado de guiar a los estudiantes por la oscuridad de la ignorancia y llevar a los estudiantes al conocimiento, representada metafóricamente en estos ejemplos como la luz.

***“EL PROFESOR ES COMO UN ENTRENADOR DEPORTIVO,** porque como un entrenador prepara a sus jugadores para tener un buen rendimiento, por ejemplo, en un campeonato, así el profesor debe enseñar y preparar a sus alumnos para su inserción en el sistema.”*


***“EL PROFESOR ES COMO UNA LUCIÉRNAGA EN LA NOCHE,** porque alumbra con su conocimiento a los demás, sin embargo es tan pequeña y tan frágil que muchas veces la luz se pierde, pero al mismo tiempo en unión con muchas otras (que podrían ser otros elementos de la sociedad, como los padres y agentes culturales diversos) pueden crear una luz tan grande que alumbre la noche.”*

Se menciona el hecho además de que una única guía del profesor no es un liderazgo suficiente en un actuar tan complejo como lo es la formación académica del estudiante. Estas funciones deben ser compartidas y apoyadas principalmente por otros actores importantes en esta tarea: padres, apoderados, establecimientos educativos, sociedad en general. Sólo de esta forma se llegaría a un éxito en lo que respecta a la inserción en el sistema.

6.1.2. Resultados del análisis de la pregunta 2

La pregunta dos “Según su opinión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es como... porque”, hace referencia a la percepción y creencias que tienen sujetos estudiantes de pedagogía sobre el rol del profesor. En esta pregunta se ahonda en temas relacionados a una valoración personal del sujeto profesor, considerando a los estudiantes de pedagogía como futuros profesores. Al igual que en la pregunta 1, el estudiante debía en esta oportunidad fundamentar su expresión metafórica, lo que permite después clasificar y categorizar sus resultados y dar un fundamento a su elección de la expresión.

Cuadro 2: Categorías y expresiones metafóricas en la pregunta 2

Grupo	Categorías metafóricas	Ejemplos de expresiones metafóricas encontradas
Rol educativo	 Transmisor de conocimientos Facilitador Líder	EL PROFESOR ES UNA RADIO EL PROFESOR ES COMO UN PUENTE EL PROFESOR ES COMO UNA LUZ
Características personales y otras funciones	Autoridad	EL PROFESOR ES COMO UN JUEZ

Fuente: Elaboración propia

Igualmente como ocurre con los resultados de la pregunta 1, en los resultados obtenidos en la pregunta 2, se pueden agrupar las categorías dentro de grupos que hacen referencia por una parte al profesor en su función de rol profesional y rol educativo –agrupadas en este caso en *rol educativo*–, y por otra parte, al profesor considerando características extraprofesionales, es decir, características personales o sociales –agrupadas en *otras funciones*–. En este caso, se trata de una autovaloración.

6.1.2.1. Rol educativo

Se obtuvieron diversas expresiones metafóricas que categorizadas metafóricamente hacen referencia a cuestiones relacionadas con el rol educativo.

En la categoría metafórica de “**EL PROFESOR ES COMO UN TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS**” se pueden encontrar expresiones tales como:

- ***EL PROFESOR ES UNA RADIO***, porque transmite información que sólo algunos desean oír y que para otros no es más que un ruido molesto.

Es interesante destacar que en este caso, las expresiones metafóricas igual aluden en primera instancia a una connotación negativa del profesor y su labor profesional. Se destaca la idea de ser un transmisor, una simple radio, a la que los alumnos no ponen mayor atención. En el caso de esta categoría, las creencias son tanto positivas como negativas.

En la categoría metafórica de **EL PROFESOR ES COMO UN FACILITADOR DE CONOCIMIENTOS**, se pueden vislumbrar algunas características que comparten con las fundamentaciones entregadas en las expresiones metafóricas que se clasificaron bajo el transmisor de conocimientos. Sin embargo, en este caso, el énfasis está puesto en que el profesor tiene un rol más bien de facilitador de conocimientos. En este punto, ciertas expresiones poseen una característica mayoritariamente positiva. Se encuentran ejemplo tales como.

- ***EL PROFESOR ES UN BASTÓN*** *profesor es un bastón*, porque el profesor guía a los alumnos en el andar de la vida proporcionándole la herramienta necesaria para que puedan avanzar en su conocimiento sobre el lenguaje y expresarse, con ese conocimiento adquirido para toda su vida.
- ***EL PROFESOR ES UN ORDENADOR***, porque facilita el proceso (trabajo), pero no siempre es quien debe hacerlo todo. Por sí solo sólo puede cumplir con ciertos ámbitos.

Esta última expresión expresa con mayor detalle la función del profesor como un facilitador de conocimientos: de manera similar a un computador, éste no sirve para llevar a cabo los

deberes cotidianos, para facilitarnos muchas tareas y acceder a diversos conocimientos, pero que sin la presencia de una persona que lo haga funcionar y sea remitente de la información – en este caso el alumno-, no funcionaría.

6.1.2.2. Otras funciones

En este apartado se encuentran aquellas expresiones metafóricas que hacen alusión a otras características de los profesores de enseñanza, características que no son directamente pertenecientes a aspectos del rol académico y profesional del docente.

En la categoría metafórica **EL PROFESOR ES UN LÍDER**, se agrupan expresiones metafóricas que hacen alusión a características personales de los profesores que de diversas maneras apoyarían el ideal de la labor docente. Muchos sujetos respondieron el cuestionario con expresiones que se clasificarían dentro de esta categoría. Ejemplos:

- ***EL PROFESOR ES UN FARO EN MEDIO DE LA OSCURIDAD***, porque es el encargado de conducir a los alumnos (barcos) hacia un puerto seguro (éxito educativo).
- ***EL PROFESOR ES UN LÍDER BENEVOLENTE***, porque el profesor pone las normas, guía y enseña, da oportunidades y maneja conceptos que los alumnos no. Aparte de enseñar, lidera un curso, ayudando y comprendiendo.
- ***EL PROFESOR ES UNA LUZ***, porque nos guía y ayuda a conseguir nuestras metas a corto y largo plazo. Cuando vemos todo "negro" nos "alumbran" para ver mejor el camino y continuar hasta lograr nuestros objetivos, tomando en cuenta sus propias experiencias.

En esta categoría también se agrupan ciertas expresiones metafóricas que aluden al profesor como un guía.

En los ejemplos anteriores queda en evidencia que la función implica una compañía del profesor hacia sus estudiantes. En este caso, las funciones tienden a conformarse de imágenes y creencias más positivas de los profesores. Estos son guías que acompañan a los alumnos por

un buen camino hacia el éxito, son un apoyo en momentos difíciles y verifican que los conocimientos se vayan adquiriendo.

b-) La categoría metafórica **EL PROFESOR ES COMO UNA AUTORIDAD** se centra en el profesor como un transmisor de conocimientos. Sin embargo, se diferencia de la categoría anterior debido a que se encuentran expresiones donde se destacan el aspecto del profesor como una autoridad, alguien se dedica a dictar sus conocimientos, sin considerar a los alumnos. Ejemplos:

- ***EL PROFESOR ES UN INSTRUCTOR MILITAR***, porque *sólo da órdenes (materia) que se deben cumplir cuando dicta las clases.*
- ***EL PROFESOR ES COMO UN JUEZ***, porque *generalmente se asocia a los verbos juzgar, corregir, revisar, evaluar, etc.*

En los ejemplos es evidente la asociación que se hace al profesor con verbos tales como juzgar, corregir, revisar, evaluar, dar órdenes, cumplir. En este caso, el profesor es descrito como alguien con poder y control sobre sus alumnos, y se diferencia notoriamente de categorías anteriores, donde el foco se encontraba en actitudes expresadas en verbos tales como acompañar, enseñar y educar.

Es preciso mencionar que las expresiones metafóricas encontradas en las respuestas a la pregunta dos existe una visión más bien positiva en comparación a las respuestas de la pregunta uno. Sin embargo, y considerando que en este caso se pretendía obtener una percepción personal con respecto a los profesores, hay presencia de una visión negativa en ciertas expresiones que condujeron a categorizaciones, tales como el profesor como autoridad. Se puede pensar entonces que la influencia social de la imagen que se tiene de los profesores es difícil de descontextualizar.

6.2. Resultados de los grupos de discusión. Descripción de imaginarios sociales

Tal como se mencionó en el apartado metodológico, para describir los imaginarios sociales de los estudiantes de pedagogía participantes de esta investigación, se realizó el

análisis de contenido inductivo de las transcripciones de los cuatro grupos de discusión realizados. El objetivo de esta instancia fue por una parte validar las categorías obtenidas en el primer instrumento, así como también ahondar en aquellos mismos aspectos y en otros que surgieran a partir de las discusiones grupales. Se utilizó un criterio de saturación para decidir en qué punto ya no se realizarían más sesiones de grupos de discusión.

A continuación se sistematiza el análisis de datos, centrándose en la descripción de los imaginarios en común de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación.

6.2.1. Sociedad

A continuación, se presentan los imaginarios cuyos componentes hacen referencia al punto de vista de la sociedad.

6.2.1.1. Imaginario social del profesor como cuidador

Dentro de las principales creencias que existen en torno al profesor, surge a partir de los discursos de los estudiantes participantes de la investigación el imaginario del profesor como un cuidador. Por una parte, se da énfasis en que la sociedad ve al profesor como aquella persona encargada de cuidar al niño mientras sus padres se encuentran trabajando. Se mencionó en reiteradas ocasiones y se llegó a un consenso en que socialmente visto es que los padres entregan el cuidado y formación de sus hijos a los profesores.

“También el término de cuidador es como el profesor... no es sólo que está ahí para enseñar, sino que los padres se desvinculan completamente de los hijos y los dejan al cuidado del profesor y, si no entienden, es asunto del profesor. “El profesor no sabe hacerlo”, “es problema suyo”, “revísele los cuadernos”, “mándeles tarea”... y al final esa no es la labor del docente”.

Existiría una desvinculación de los padres respecto del proceso educativo de sus hijos y se impondría además un rol de niño, pues se señalan aspectos de asistencia social. El profesor

ya no es sólo responsable de cuestiones académicas, sino que además y principalmente de proteger al niño mientras sus padres trabajan. En ciertos casos, esto es exagerado y el profesor toma un rol de simple empleado, y su labor profesional es minusvalorada o incluso no considerada.

“La metáfora cuidador dice “el profesor es un servidor público o un niñoero”, ve, una niñera, “pues debe responder a padres, alumnos, establecimientos y directivos si los resultados de los niños no son óptimos”. Típico que “¿por qué mi hijo tiene esta nota?”

“Los profesores están para cuidar a los hijos mientras los papás están trabajando, ¿cierto? Vean, no sé, yo, además, el año pasado recuerdo haber leído, ahora me acordé, la entrevista de un periodista bien (...) donde hablaba muy enojado de por qué habían vacaciones de invierno, ¿ya? “¿Por qué eran dos semanas?” Y que él no sabía qué hacer con sus hijos en esas dos semanas.”

El acto de relevar el cuidado de los hijos se acentúa aún más en los primeros años de nivel escolar, es decir en la educación parvularia y en el primer ciclo básico. Algunos sujetos señalan que incluso en su formación universitaria se les explicita el tema del cuidado de los niños en tanto parte integrante de sus habilidades, y que otros estudiantes de carreras profesionales tienden a mencionar que los estudiantes de pedagogía serán los futuros niños de sus hijos.

“A mí igual me llama la atención de los... la metáfora de los “niñeros”, porque yo incluso lo he escuchado acá en la universidad, de otras carreras, que dicen que los que estudian pedagogía van a ser los niños de sus hijos.”

“Esto como algo pero un niñoito está ahí, que “tía, quiero ir al baño”; “tía, me pasó esto”; “tía, me molestaron”; esto otro y esto otro y esto otro... Y con respecto a eso de “niñera”, yo creo que igual hay como una sectorización en cuanto a rango socioeconómico igual; porque yo he trabajado en colegio tanto municipales como privados y me he dado cuenta que en los colegios privados, a este alumno que llega acá, es como un cliente; es un cliente que uno debe cuidar y que debe responder a su director, cualquier cosa”.

“En los colegios privados, uno es como un instrumento o es como un servidor del estudiante, no es el profesor, sino que tú estás ahí para enseñarle y, bucha, si tenemos buena relación, bacán; pero más allá no es tan profundo...”

También algunos sujetos aluden al nivel socioeconómico de pertenencia del establecimiento educacional. El rol de cuidador es evidente tanto en el sistema público, subvencionado y particular, pero en este último es donde habría una mayor minusvaloración en lo que respecta al rol académico del profesor, relegándolo a un servidor que debe trabajar para los clientes, los alumnos, y responder ante el director y los apoderados por cualquier situación que les pueda ocurrir a los estudiantes.

“Yo conozco gente, por ejemplo, la mamá de un amigo cree enviar al colegio a los niños simplemente es para que los profesores se encarguen de ellos mientras ella está trabajando. Entonces, yo ya he visto que al profesor lo tratan como un CUIDADOR más que profesor. Por ejemplo, ella nunca ha estado pendiente de lo que hace su hijo; si al final mi amigo es el que se encarga de decirle a su hermano que estudie con él, pero la mamá siempre dice que el colegio es como un lugar para llevar a los niños mientras ella está trabajando más que nada”

“Yo creo que más de CUIDADOR, porque, por ejemplo, yo igual tengo una vecina que ella siempre los pone en colegios de jornada completa, porque ella no tiene tiempo para cuidarlos, no tiene tiempo para ellos... nunca está con ellos, en realidad; y después como que los hermanos que van en la mañana se encargan de los más chicos. Entonces al final ella llega como a la noche y “¿Cómo les fue?” y a dormir. “

En los ejemplos anteriores se presentan creencias en las que el profesor sería tratado por la sociedad como el niño que debe cuidar de los hijos mientras sus padres trabajan. Algunos sujetos plantean que el sentido de esto está en el transcurrir de la sociedad chilena actual, donde la mujer, quien anteriormente se encargaba del cuidado de los hijos, se ha incorporado a la vida laboral. En este aspecto se critica que una mujer que no se desarrolla profesionalmente, situación que no ocurre con el hombre.

“Es que, sabes que yo creo que es CUIDADOR, pero yo creo que en la actualidad es CUIDADOR, porque... y eso está en base también a la modernidad, en el sentido de que la sociedad moderna, la mujer si se... ya se inculcó en el trabajo, ¿cachay? Entonces, el colegio pasa a ser parte de CUIDADOR porque la sociedad moderna obliga a la mujer a ir al trabajo y no se pude encargar de los hijos, algo que no pasa con los padres.”

“Por lo que habíamos dicho, po. Que los papás van a... O sea, es que ¿sabí’ qué? Aparte de lo que los papás piensan que van a ir a dejar a sus hijos, en sí... igual es un CUIDADOR po, pero también yo creo que es como su deber, como ayudar al alumno a formar su identidad, ¿cachay? Entonces, es un cuidador en ese sentido. O sea, esa es la capacidad que el loco tiene. Pero, la sociedad, obviamente lo mira como un CUIDADOR, “ya voy a dejar a mi hijo porque tengo que trabajar”, “estoy aburrida”... no sé.”

La creencia expresada en el último fragmento introduce que el rol de niño del profesor no se compone tan solo de cuidar a los hijos mientras están en el colegio, sino que también evidencia que el profesor muchas veces crea e inculca valores y apoya a los estudiantes. Esto se explicitará en el siguiente imaginario del profesor como un padre.

6.2.1.2. Imaginario social del profesor como un ser minusvalorado

El imaginario del profesor como un ser minusvalorado se construye a partir de diversas creencias que los sujetos describieron en las reuniones de grupos de discusión. En estas instancias, se pudo ver que en gran medida existen creencias con connotaciones negativas que dotan de un sentido de minusvaloración al profesor, tanto en lo que respecta a su ejercicio profesional como a sus características personales, identidad y prestigio que poseería en la sociedad chilena actual.

“Yo opino que sí, que está súper bien el concepto de que nosotros estamos desvalorizados, en general. Por ejemplo, yo ya estoy en cuarto de la carrera y en todas las prácticas que he ido, que son desde segundo de nuestra carrera, los profesores te dicen, te desmotivan, te dicen “no, tú no puedes seguir estudiando eso, tú tienes que estudiar otra cosa”; “sabes qué mi hija es enfermera, puedes optar por este lado”; “la carrera es súper linda, pero no vas a ganar nada si no trabajas en tres colegios a la vez”; y “tú te ves tan responsable, cómo vas a estudiar eso”

Socialmente, según los sujetos, la profesión de profesor es muy minusvalorada. Esto es transversal e incluso es una creencia que poseen los mismos profesores en ejercicio. A esto se suma que la sociedad considera esta profesión como una de “menor calidad” en lo que concierne a prestigio social, a pesar de que se reconoce la importancia fundamental que posee. Según ellos, la sociedad considera además que la carrera en sí sería bastante más sencilla si se compara con otras, pues exigiría un menor trabajo intelectual. Tal vez esta creencia se fundamente en sus propias experiencias como alumnos al haber interactuado con profesores desmotivados.

“Todavía la gente sigue pensando que un profesor no es una persona que merezca tener un sueldo como un médico o como cualquier persona que estudia una profesión de seis años, cinco años. Es cosa de ver algunos comentarios en las redes sociales cuando se habla del tema”.

“Ahora, sí creo que la sociedad piensa que es una carrera, por decir así, fácil y que cualquiera sale. Porque, yo en mi experiencia que tengo, que yo siempre estuve en colegios municipales, hay una línea de profesores de la generación, básica y media, que se dedicaron a repetir toda la materia de los textos como losos”.

Al creer que la profesión es más sencilla que otras, se justificaría que los sueldos percibidos por los profesores sean considerablemente menor en comparación a otras profesiones de mayor prestigio social, tales como medicina, derecho o ingeniería. Esto es una creencia que, según los estudiantes, es muy compartida en las redes sociales cuando se hace referencia al tema de la educación.

“En lo que es el concepto de educación, se ha permitido que todos los profesionales, los no-profesionales, los apoderados se puedan, con absoluta libertad, cuestionar, por ejemplo, un formato de prueba. Se supone que un especialista, un profesor, que entra a una carrera durante cinco años debiera saber formular un buen formato de prueba, por ejemplo.”

Los sujetos también expresan que el profesor sería aun más minusvalorado al sentir que debe rendir cuentas de su trabajo a distintos actores: establecimientos educativos, apoderados, alumnos, Ministerio de Educación, y que cada uno de estos tiene la libertad de cuestionar

cómo lleva a cabo su trabajo y qué contenidos enseña. Se pasaría por alto el hecho de que el profesor, en tanto profesional universitario, es un especialista en el área de la educación.

También añaden las creencias con respecto a que esta minusvaloración parte de sus familias y que no habría un real apoyo al haber escogido la carrera de pedagogía. Mencionan además temas con respecto al género del estudiante –si es hombre no puede estudiar la carrera, pues es el soporte del sustento familiar-, y se retoma la idea de la profesión fácil, pues se percibe que podrían haber escogido una carrera que sea proponga un mayor desafío intelectual.

Es decir, nosotros, yo con algunos compañeros, hemos vivido eso de comentarle a nuestros familiares que decidimos estudiar Pedagogía en Ciencias Naturales ¡y se pusieron las manos en la cabeza! (risas) “¡Cómo se te ocurre vas estudiar eso!”

“No podía estudiar eso, cómo se te ocurre”, es decir, “venos a nosotros, vivimos con 500 lucas, no alcanzamos a mantener nuestras familias. Menos tú que eres hombre, cómo se te ocurre. No”; “eres para estudiar otra cosa, algo más difícil, no eso”.

En síntesis, el imaginario del profesor como un ser minusvalorado se describe básicamente en que la cualidad profesional del profesor se ve minusvalorada por parte de la sociedad frente a otros profesionales. Esto también se vería acentuado por el hecho de que la pedagogía sufriría una suerte de desprofesionalización. Diversos actores involucrados en la educación de los alumnos presionarían de alguna u otra forma a los profesores, tales como el Ministerio de Educación, los apoderados, los directivos de los establecimientos educativos, a quienes los profesores deben rendir cuenta de sus trabajos o quienes enmarcarían los contenidos que deben enseñarse. Según los sujetos, esta minusvaloración viene de una falta de respeto hacia los docentes, hecho que proviene desde los hogares de los estudiantes, donde por ejemplo, ciertos apoderados se sienten con derecho de ejercer incluso la fuerza física a los profesores cuando no están de acuerdo con algunas decisiones que hayan tomado con sus estudiantes – una mala calificación, anotaciones negativas, etc.-, situaciones que se han ido agravando con el tiempo.

“Yo, por ejemplo, cuando iba en el colegio, si el profesor corregía al alumno después llegaba la mamá a ofrecerles combos al profesor. Entonces, ¿cómo se supone que el profesor va a tener una autoridad o a intentar corregir a ese niño que... si no tiene el respeto, no se le ha dado al niño desde su casa o desde mucho antes el concepto de respeto hacia un profesor que tenga la autoridad?”

“Después, el trato a los docentes, hace dos días atrás, no sé, una apoderada le fue a pegar a un profesor. Y son tan mal valorados... no sé en qué colegio, parece que era un colegio de Lota, no sé si era de Lota o no sé de dónde era, pero era acá en Conce; y le pegaba a los profesores. Porque “no, ¿por qué le puso un dos?” “Ay, ¿por qué retó a mi hijo?” “¿Por qué, por qué?””

6.2.1.3. Imaginario social del profesor como un transmisor de conocimientos

Una siguiente creencia muy mencionada por aquellos que participaron en el estudio es aquel imaginario que describe al profesor como un ser transmisor de conocimientos. En esta línea de creencias, éstas poseen una valoración más bien negativas, pues en general aluden a una suerte de tecnificación del profesor, pues este solo sería un encargado de transmitir su conocimiento a los estudiantes, dejando de lado los aspectos valóricos y formación de hábitos que se señalaron en el apartado anterior, además de no considerar características extraprofesionales.

“Porque eso es lo que tiene; porque el profesor transmite sus conocimientos, habla y trata de hacer que sus alumnos absorban la mayor cantidad de conocimientos y así...En realidad es más como alguien que va sacando información, va sacando lo que le sirve no más...Que uno transmite y transmite y transmite y el estudiante toma solamente lo que le va a servir para la prueba...”

Algunos utilizan la metáfora del profesor como una máquina (radio) para expresar la creencia de que el profesor es considerado como un mero transmisor de conocimientos por la sociedad.

“Eso de que pensar que “el profesor es una radio” uno lo piensa más cuando está como en la adolescencia (risas), cuando uno no está ni ahí con el colegio. Pero después cuando estás más grande te das cuenta que igual es importante, es decir, el trabajo que hace el profesor”

A esta idea se suma el fundamento de que en gran medida esto tendría su principal causa en que los profesores hoy en día son considerados como un técnico, pues sólo se dedicaría a planificar las clases y después transmitir los conocimientos a los estudiantes. Los sujetos

aluden a que los profesores no tienen mayor tiempo para presentar otros contenidos que no sean aquellos que son impuestos por el Ministerio de Educación, aquellos que son evaluados en instancias de pruebas estandarizadas tales como el SIMCE y la PSU.

“Porque realmente lo que el Ministerio quiere es eso: que nosotros pasemos su contenido y después cuando tomemos el SIMCE o PSU... ahí evaluamos los contenidos que ellos van entregando. Rindamos lo que ellos esperan, para el sueldo que nos están pagando. Pero entre todo se nos da más tiempo o más opciones de hacer otro tipo de cosas en la sala de clases. Por ejemplo... no sé, si uno está viendo las criaturas del mar, uno tiene que entregar los libros junto a las criaturas del mar y decirles “apréndanselo para la otra clase”. Pero el Ministerio no da la oportunidad de hacer, por ejemplo, una salida a terreno algún día, llevar a los niños a la playa...”

También añaden que la descripción del profesor como un ser transmisor de conocimientos se debería a un mero desinterés de parte de los estudiantes a tener instancias distintas de aprendizaje, pues simplemente estarían muy acostumbrados a ciertos protocolos, en los que el alumno es sólo un receptor de conocimientos, sin una instancia mayor de participación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Sabí’ que yo he discutido caleta con mis profes en el sentido de... porque mis profes de Educación, no sé, me dicen “saben qué, tienen que hacer esto, esto y esto” y como que tratan de enseñar una cuestión diferente, o sea, que nosotros eduquemos diferente, o sea, salir de esta cuestión de la monotonía, pero sabí’ que los alumnos están tan acostumbrados a un protocolo, de estar sentado, como que la gente se acostumbra mucho. “

Los sujetos comparan además al profesor como una máquina que transmite conocimientos. Aluden a la metáfora de la radio para expresarlo. En este sentido, la valoración entregada es negativa, pues, y en relación con la idea anterior, la desmotivación de los estudiantes haría que muchos profesores sólo se dedicaran únicamente cumplir con su trabajo académico y seguir las planificaciones acordes con el Ministerio de Educación.

“Yo creo que eso pasa como por el tiempo. Es que como que hemos dado vueltas en eso. Yo creo que va en base a la experiencia: si el profesor se da cuenta de que sus alumnos no están motivados, él va a empezar a hacer lo que tiene que hacer no más, se va a limitar a eso, a lo que tiene que hacer... y no va a hacer nada más, po. Entonces ahí es cuando se convierte en una MÁQUINA.”

Igual, po, hay profesores y profesores. Yo igual tenía un profesor que era una máquina, que era horrible, porque llegábamos a clases, era sentarse y él apretaba un botón y pasaba diapositivas toda la clase [S2: Oh, qué lata]. Yo pasé Biología milagrosamente, por... [D.P: ¿Biología?] Sí, era de Biología. Por eso odio la Biología. (risas) Y sí, si llegaba y se sentaba y pasaba diapo, diapo, diapo y el que alcanzaba escribía y el que no alcanzaba, era [S2: Jodió]. Después, como en las pruebas y esas cosas, era así como que había un compañero que era el que sabía porque le gustaba y ahí... se podía copiar po, porque él igual estaba como así... dormido, de verdad.

La motivación parece ser un punto clave en la descripción del profesor como un ser transmisor de conocimientos. La presencia o ausencia de motivación tanto por parte de los profesores como de los alumnos definiría en cierta forma el actuar de un docente y su curso en clases, lo que llevaría a una descripción basada sólo en aspectos de cumplimiento de logros académicos.

Porque no es solamente un traspaso de conocimiento, sino también es como del desarrollo del alumno y eso es súper importante que se considere. Aunque ministerialmente creo que no se dan las condiciones, porque ahora los objetivos del Ministerio es solamente el traspaso de conocimientos.

Como síntesis, este imaginario se construye a partir de creencias principalmente que los sujetos forman a partir de cómo la sociedad ve al profesor. Entre estos aspectos se clasificaría como una especie de instrumentalización del profesor y, debido a la desmotivación, como un debilitamiento de la innovación en cómo entregar conocimientos y ahondar en aspectos puramente académicos. El profesor es entendido como un instrumento que sirve para determinados fines, es decir, educar o formar a los estudiantes según las normativas vigentes del Ministerio de Educación, lo que llevaría en cierta parte a la segundo: no habría tiempo ni motivación para crear actividades diferentes en clases y se entraría en una especie de monotonía, repitiendo lo mismo por los años. Esto último es a lo que se refiere la metáfora del profesor como máquina o como radio. El profesor estaría “programado” por el currículum vigente por el Ministerio de Educación o por el establecimiento educativo, lo que concluiría en

que actúe de determinada manera: reproduciría contenidos, estrategias pedagógicas, entre otros aspectos.

6.2.2. Autoimagen

A continuación se describen los imaginarios sociales cuyos componentes hacen referencia a las creencias desde el punto de vista de los estudiantes, entendido como una autoimagen.

6.2.1. Imaginario social del profesor como padre

Otra creencia que surge a partir de las creencias expresadas por los sujetos en los grupos de discusión es el imaginario que se podría describir como aquel donde el profesor es visto más como un (segundo) padre (o madre). En este punto, las creencias expuestas tienen una valoración más positiva y el profesor es caracterizado no simplemente como aquel que ha de cuidar a los estudiantes, sino también que debe formar a los estudiantes tanto en un sentido académico como en la entrega de valores emocionales, ciudadanos y personales, formación de hábitos, etc.

“Yo lo he escuchado a muchos adultos que dicen que el profesor igual hace de papá y mamá, más allá de eso que del “niñero”. Hasta a mi propia mamá le he escuchado que me... siempre ella cuando niño me dijo “tu profesora jefe es tu mamá allá en el colegio”. Entonces encuentro que es como eso lo bonito, que le he escuchado a muchos adultos. Recuerda que el colegio es tu segunda casa.”

“Es el pastor que debe criar al rebaño de ovejas, a como dé lugar, porque debe educar a sus pupilos enseñándoles cosas que a veces deberían haber aprendido en sus casas”.

De estos ejemplos se puede deducir que el rol del profesor es visto como padre por cierta parte de la sociedad. En cierta medida, se delega el cuidado de los hijos a los profesores por parte de los padres y/o apoderados, el alumno debe obedecer al profesor mientras se encuentra en el colegio, el que se califica como una especie de segundo hogar.

Se nombra una metáfora, “el profesor es un pastor”, pues sus alumnos vendría siendo aquellas ovejas que debe guiar por un buen camino y además, debe enseñar valores y hábitos que tal vez debió haber aprendido en el hogar.

“Yo creo que la tendencia va a una desprofesionalización. O sea, como... primero el profesor como un empleado, que tiene que acatar normas, o sea, desde que el MINEDUC te dice lo que tienes que ver... Y lo otro es lo que los papás quieren: quieren que nosotros seamos las segundas madres o los segundos padres; que tampoco nos corresponde.”

“...o sea, como futuros profesores debemos de intentar de que ellos igual lleguen a ser más. Pero encuentro que lo del habitus es importante también porque a un chico de una región de, no sé, es distinto a un chico de una ciudad y que sea de un colegio particular de clase alta.”

“En el sistema municipal es muy diferente, porque los niños como que... como que los papás son... como que se agachan más la cabeza y te dicen “sí, tía, usted tiene razón”; “sí, profesora, vamos a hacer esto, esto otro.”

“Es que yo creo que depende... depende mucho del profesor. Y también de la persona, de los papás también, cómo ven al profesor. Sí. Porque, por ejemplo, hay, no sé, niños de repente que sus papás no los pescan y le preguntan al profesor qué pueden hacer con su vida o uno trata de incentivarlos a que sean más de lo que ya son, que no se queden ahí. Entonces, tratar de facilitar ese tipo de cosas y ayudarlos”.

Sin embargo, desde su perspectiva como futuros docentes del sistema educacional chileno, no les parece del todo bien el describir al profesor como segundos padres o madres, ya que consideran que no les corresponde el hecho de tener que enseñarles ciertos hábitos que correspondería a los padres. No obstante, prevalece la idea de que en tanto futuros profesores tienen como responsabilidad el intentar que los alumnos den lo mejor de sí y logren ser mejores personas y ciudadanos.

También se realiza una diferencia en lo que corresponde al origen sociocultural de aquel alumno. Un estudiante proveniente de un estrato socioeconómico bajo tiene más posibilidades

de ver al profesor como un segundo padre que uno de un colegio particular, considerando que muchos de estos jóvenes provienen de familias con padres ausentes o tal vez con problemas socioeconómicos.

A lo anterior se suma la idea de una suerte de diferenciación entre ser un “profesor cuidador” a un “profesor padre”; mientras al primero se describe con características más bien negativas, el segundo posee elementos positivos.

“Pero pensando en la sociedad, ¿como una valoración negativa o positiva? Porque el CUIDADOR-“niño” es negativo, por así decirlo; pero si es un CUIDADOR como “padre”, “madre”, es algo más ideal, pues hay una mayor confianza. “

Como síntesis, el imaginario del profesor como padre se construye a partir de la creencia de que el profesor es no sólo aquel que entrega conocimientos y cuida de los alumnos mientras se encuentran en el colegio, sino que además es quien entrega valores, actitudes, guía por el buen camino y enseña hábitos a estudiantes Sin embargo, se expresa un cierto malestar al no estar de acuerdo con tener que enseñar cosas que los sujetos del estudios consideran que se debería aprender en los hogares, una responsabilidad que corresponde a sus familias.

6.2.2.2. Imaginario social del profesor como un héroe

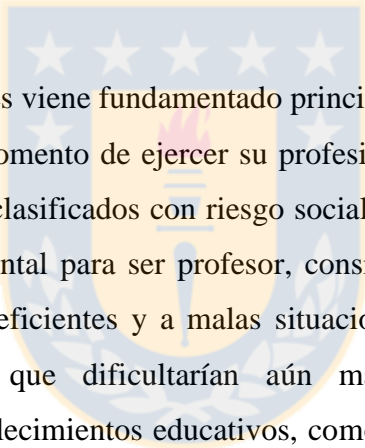
La descripción del imaginario del profesor como un héroe hace referencia no sólo a características académicas, sino que también a algunas características personales extraprofesionales, las que apoyarían y harían destacar ciertos rasgos profesionales de los profesores, tales como vocación. Se señalan aspectos tales como la capacidad de liderazgo, el ser un guía en momentos y contextos complejos y a trabajar en contextos y situaciones desfavorables y, a pesar de ello, lograr sacar lo mejor de sus estudiantes.

“Yo creo que igual “el profesor es como el nadador en contra de la corriente”, porque esa corriente tiene la sociedad, tiene el contexto, tiene los problemas de los estudiantes, la familia del estudiante, el

estado, el director, la UTP y todo lo que como que va en contra de nosotros... y nosotros siempre, con nuestra vocación, tenemos que luchar en contra de eso.”

“Yo pienso que es un ser... un ser solidario, porque yo conozco profesores que a veces (murmillos) trabajan con los recursos mínimos, entregan una buena calidad de conocimientos y... y lo hacen, a pesar de que le sigan pagando poca cantidad de sueldo, igual tratan de hacer un buen trabajo. Entonces es como... pasan a ser como un personaje solidario y muy ético, una especie de héroe tal vez, porque en esto sí que hay que tener ética y valor.”

“Yo cuando alguien me dice que es profe pienso como que, sabiendo el sueldo que tienen y como su reputación, y los malos contratos, yo lo veo más en alto en realidad, porque es como alguien que de verdad quiere enseñar es porque es profesor. Si nadie es profesor por el sueldo; nadie va a decir “ah, yo soy profesor, porque voy a comprarme un auto, voy a comprarme un porsche”, no, jamás. Entonces es como un héroe según yo.”



El heroísmo de los profesores viene fundamentado principalmente por las diversas dificultades que estos encontrarían al momento de ejercer su profesión en diversos contextos educativos, principalmente en aquellos clasificados con riesgo social. Se destacan aspectos tales como la vocación, cualidad fundamental para ser profesor, considerando que no sólo hay problemas respecto a remuneraciones deficientes y a malas situaciones contractuales, sino que también existen diversas barreras que dificultarían aún más el trabajo, tales como malas infraestructuras de los establecimientos educativos, como también la presión y el maltrato de parte de directivos, UTP, apoderados e incluso alumnos. A pesar de ello, los profesores logran transmitir conocimientos, inculcar hábitos y valores en los estudiantes, y ofrecerles un mejor futuro, características que los convertirían en héroes de este sistema educativo.

A la idea anterior, se suma además que el heroísmo de ciertos profesores en el período escolar de los sujetos habría hecho que se despertara en ellos el deseo de estudiar pedagogía y convertirse en profesionales de la educación. En este punto hacen referencia a características como el gran conocimiento que poseían aquellos profesores, su calidad humana y cómo les era posible transmitir conocimientos y experiencias pese a estar en algunos casos en desventaja. Se presenta la idealización de haber tenido un héroe, un modelo ideal, para haber seguido la carrera de pedagogía, y ser ellos mismos una especie de profesor héroe en el futuro.

“Estamos... en un... leí, así, en una cuestión de educación, que decía que nosotros, los profesores, siempre nos guiamos por un profesor que nosotros hayamos tenido en la vida. Que nos marcó así, en un segundo, que “yo quiero así hacer la clase, tal como ella... un maestro de maestros. Entonces, como nosotros queremos ser, siempre esa persona va a estar y decidiendo lo que nosotros, como fue esa persona, está decidiendo lo que nosotros queremos hacer. En cierta medida, un héroe también.”

“Ella era una maravillosa profesora, una maravillosa persona, o sea, es una maravillosa persona. Y yo... sí pu’, quiero ser como ella, porque ella en el fondo era súper exigente en sus clases y nos motivaba también a ir y a estudiar y todo. Pero aún así ella se daba el tiempo y el espacio para poder conversar con ella y contarle cosas externas a lo que era el colegio”.

A esta imaginario, también se suma la creencia de que ciertos profesores actuarían como héroes, pues son líderes en diversos aspectos. Por ejemplo, algunos sujetos mencionan el hecho de que fueron sus profesores quienes los alentaron y apoyaron en instancias pasadas para que lucharan por sus derechos como estudiantes, tanto a nivel de establecimiento como a nivel del sistema educativo en general, por ejemplo, en los diversos movimientos sociales por la educación que ha ocurrido en los últimos años.

“Sí, porque me gustaría que ellos confiaran en mí y si tuvieran algún problema se acercaran; se supone que en la relación alumno-profesor, o sea, para mí, debe haber una buena convivencia. Algunos de nuestros profesores nos apoyaron y nos incentivaron a que participáramos en todas las reuniones y marchas que ha habido en el último tiempo, pues pensaban en que nosotros estaba el futuro de la educación.”

En general, desde la perspectiva de los estudiantes como futuros actores de la educación, el imaginario social del profesor como héroe se construye por diversos imaginarios periféricos, entre los que se encuentran las creencias de que el profesor debe actuar como líder en diversos contextos. El profesor como héroe es capaz de entregar lo mejor de sí a sus estudiantes, transmitir conocimientos, actitudes, valores, crear hábitos y entregar confianza y experiencias, pese a ser mal remunerado y trabajar en condiciones adversas.

7. DISCUSIÓN

Corresponde en este punto de la investigación señalar aquellos aspectos más relevantes que se hayan obtenido del análisis de los datos y hacerlos interactuar con los planteamientos de teorías y estudios empíricos, llevándolos a cabo de acuerdo con los supuestos de investigación y con los objetivos presentados anteriormente.

En primera instancia, de acuerdo a los resultados obtenidos, existiría una cierta cantidad de expresiones metafóricas que aluden a descripciones del profesor en diversos ámbitos. Las principales de ellas aluden al tema de características personales, al rol académico del docente y al rol social que el profesor posee. Todas estas características que los participantes del estudio les atribuyen a los profesores podrían ser altamente significativas si se considera que estos serán actores principales en el sistema educativo chileno como futuros profesionales de la educación.

Los temas tratados en esta discusión se llevan a cabo siguiendo los objetivos generales planteados, en lo que corresponde a creencias sobre la sociedad y creencias como autoimagen del rol docente. Los objetivos generales de la investigación son 1.) Describir categorías conceptuales de metáforas sobre el profesor de enseñanza media por parte de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción con respecto a cómo éste es visto por la sociedad y por ellos mismos; y 2.) Describir los imaginarios sociales sobre profesores de enseñanza media a partir de los discursos de estudiantes de pedagogía con respecto a cómo éste es visto por la sociedad y por ellos mismos.

Con respecto a las creencias que hacen referencias a la sociedad, en los resultados de ambos instrumentos – categorías metafóricas e imaginarios sociales- se puede apreciar que existen similitudes considerables en las creencias de los participantes de la investigación. Los resultados hacen referencia al rol educativo del profesor como también a algunas características extraprofesionales, que hacen mención a cuestiones más bien personales o valoraciones del prestigio social que poseerían estos profesionales.

Algunas categorías metafóricas obtenidas se adecuan en cierta medida a la categorización metafórica de estudios anteriores, principalmente, a la de Saban (2004), quien establece que la perspectiva centrada en el profesor principalmente desemboca en el profesor como un transmisor de conocimientos y a la entrega de instrucciones, mientras que la perspectiva del estudiante se orienta más bien a la facilitación de aprendizaje y su participación. Esto se relaciona profundamente con los resultados obtenidos en la presente investigación, pues tanto en las categorías metafóricas como en los imaginarios sociales, se hace una fuerte mención en diversas opiniones y creencias que se fundamentan en la función del profesor como un mero transmisor de conocimientos. Metáforas conceptuales tales como EL PROFESOR ES UNA RADIO o EL PROFESOR ES UNA BIBLIOTECA aluden a la transmisión de conocimientos como la principal función académica que tendría el profesor en el sistema educativo chileno. Se evidencia una suerte de instrumentalización del rol del profesor, debido a que éste debe seguir normativas vigentes del Ministerio de Educación, así como también las regulaciones de los propios establecimientos educativos. Lo anterior hace concordancia con lo que señalan Ávalos y Sotomayor (2012:82), en el sentido de que a juicio de sus resultados, la tarea docente se ha visto reducida a la producción de resultados de aprendizaje medibles, lo que ocurre por ejemplo en el énfasis que se entrega en un gran número de establecimientos a pruebas estandarizadas, tales como el SIMCE o la PSU. El acto de caracterizar al profesor como una radio, hablaría de un ser transmisor de conocimientos que no logra captar al cien por ciento la atención de sus alumnos. Lo anterior daría como resultado el hecho de que se considere socialmente al profesor como un ser transmisor de conocimientos, pues su función primordial sería transmitir los conocimientos adecuados y suficientes para que los estudiantes rindan con éxito aquellas instancias de evaluación medibles y estandarizadas, y no se entregaría un mayor espacio a otras instancias de procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como llevar a la práctica lo aprendido en clases, salidas a terreno, creación, realización y ejecución de proyectos, entre otras.

Es interesante que los discursos de los estudiantes se centren en cuestiones que hacen referencia a características profesionales y otras funciones más que en lo puramente profesional. El caracterizar al profesor como un cuidador de los alumnos es un tema bastante relevante en la investigación. Esto se reveló tanto en las categorías metafóricas como en los posteriores grupos de discusión, que dieron una corroboración, una explicitación y una

explicación a la descripción de este imaginario. La expresión metafórica EL PROFESOR ES UN NIÑERO, señala principalmente que el profesor sería el encargado de cuidar a los estudiantes mientras estos se encuentran en el colegio. Sin embargo, hoy en día, con el aumento de la jornada escolar a una de carácter completo, esto sugiere que los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo bajo la tutela de los profesores, y no en sus hogares. En este punto, diversos sujetos aluden a que los establecimientos educativos se han convertido en una especie de guardería de los niños, mientras sus padres se encuentran en sus trabajos. El acceso de la mujer al mundo laboral habría también provocado que esto se acentuara aun más. Esto llevaría a que la sociedad y los padres y apoderados entreguen la formación de los niños a los profesores. Esto se condice con los resultados obtenidos por Guerrero y Villamil (2002), quienes presentan en sus resultados al profesor como un cuidador dentro de las categorías explicitadas. En relación con los estudios de Ávalos y Sotomayor (2012) y Ávalos (2013), aunque allí no se hace mención explícita a que el profesor cumple un rol de cuidador, sí señala que los establecimientos educacionales se han convertido en una especie de guardería en los últimos años (Ávalos, 2013), lo cual es concordante con la conceptualización metafórica del docente como niñoero.

Siguiendo en la línea de características personales y otras funciones, las creencias que caracterizan al profesor como un ser minusvalorado es la más numerosa en esta investigación. Diversas metáforas aluden a esta descripción tales como EL PROFESOR ES UN PATITO FEO, EL PROFESOR ES UN PERRO QUILTRO o EL PROFESOR ES EL PARIENTE POBRE. Las fundamentaciones dadas a estas expresiones metafóricas aluden por una parte al poco reconocimiento y prestigio social de la profesión del profesor como también a sus bajas remuneraciones. Se entiende en teoría a la pedagogía como una profesión, debido a que se debe acceder a la Universidad para cursar la carrera y obtener el título, pero que es mirada en menos por el resto de los profesionales y por la sociedad en su conjunto. Existe la creencia de que el profesor no tuvo otra opción, debido a su bajo puntaje, para acceder a profesiones con mayor reconocimiento social. Existe una desvalorización de la función del profesor dentro de la sociedad, a pesar de haber consenso en la importancia que posee la educación como eje principal en las políticas públicas y en temas ciudadanos. Esta minusvaloración permitiría que el profesor sea criticable tanto por padres, apoderados, directivos y miembros del Ministerio de Educación, acusándole de ser el principal culpable de la calidad actual de la educación en

Chile. Esto se corrobora con el hecho de que en la pedagogía destaca una imagen socialmente compartida de una profesión de baja valoración social, “ya que persiguen bajos sueldos, trabajan en condiciones precarias de infraestructura, equipamientos, y poseen bajas expectativas de desarrollo profesional (Mizala et al, 2011: 32). A lo anterior se sumaría el hecho de que los profesores se ven frustrados socialmente debido a que su imagen es influenciada por expectativas sociales complejas que en muchos casos no logran cumplir (Ávalos, 2013).

Tanto en las expresiones metafóricas como en los imaginarios del profesor como un cuidador, como un transmisor de conocimientos y como un ser minusvalorado, se debe hacer mención del carácter de desprofesionalización que sufriría la pedagogía en general actualmente en el país. Según los sujetos, en el caso de la descripción como cuidador y como un mero transmisor de conocimientos, la profesión de pedagogía se ve instrumentalizada, y por ende muchas veces no se le reconocería un carácter profesional como realmente lo es. Las metáforas del profesor como un cuidador/ niño y aquellas que hacen alusión al profesor como transmisor de conocimientos, tales como EL PROFESOR ES UNA RADIO, describen al profesor como un ser autómatas, una máquina que se dedica ya sea a cuidar a los alumnos o bien a pasar contenidos sin crear otras instancias de reflexión o de poner en práctica lo aprendido, motivos por los cuales la desprofesionalización se haría evidente, y las pedagogías se equiparan a una carrera técnica. Muchas veces estos son motivos de desmotivación por parte de los profesores, ya que la sociedad en sí no reconoce la importancia que tiene la profesión de profesor en tanto actor primordial en el sistema educativo, y señala al profesor como “un técnico de la educación”, como lo mencionaron algunos sujetos en la investigación.

Resulta destacable que los discursos en todas las instancias de recogida de datos posean una valoración de carácter más bien negativo cuando se consultaba cómo se describiría al profesor, su rol profesional y otras características desde el punto de vista de la sociedad. Estas creencias tienen un cambio sustancial –en general– en los resultados obtenidos cuando se preguntaba sobre la autoimagen, es decir, cómo describen ellos mismos, como futuros profesionales de la educación y actores del sistema educativo, al profesor.

Entre estos resultados destacan las creencias que se refieren al profesor como un héroe. La descripción de este imaginario social en cierta medida surgiría de la minusvaloración que posee la sociedad con respecto al profesor y a la vez se presentaría como un opuesto a aquel imaginario. En este punto, sirve recordar los resultados obtenidos en Ávalos y Sotomayor (2012), y Ávalos (2013) en sendos estudios. Los docentes en estas investigaciones describen su imagen propia como positiva; su grado de motivación, compromiso y vocación pedagógica y social es alto. Principalmente este último punto, el grado de vocación pedagógica y social, es algo destacable en los resultados de esta investigación, pues en palabras de Ávalos (2012), los docentes se mantienen en el ejercicio de la profesión a pesar de las condiciones laborales adversas y frustrantes. Las expresiones metafóricas en este apartado, tales como EL PROFESOR ES UN NADADOR EN CONTRA DE LA CORRIENTE, aluden a que los profesores deben enfrentarse a diversas dificultades para poder ejercer su profesión y que esta sea reconocida como tal por la sociedad, y obtener el respeto de sus estudiantes, padres y apoderados, directivos de establecimientos, y el Ministerio de Educación con sus respectivos Secretarías Regionales Ministeriales. En relación con ello, los sujetos señalan que cualquier persona se siente con el derecho de subestimar al profesor, pedirle explicaciones por diversos motivos, o incluso ejercer maltrato físico a los docentes, situaciones que acentuarían incluso más la dificultad de llevar a cabo la labor docente. Además, explicitan las labores que ejecutan profesores en ambientes y establecimientos educativos que trabajan con estudiantes en situaciones socioeconómicas más desfavorecidas o incluso en riesgo social, lugares donde no sólo la infraestructura física es muy deficiente, sino que también el trasfondo familiar y social de los estudiantes se encuentran en situación de exclusión social y aspectos que suelen asociar a estos, tales como delincuencia, maltrato y violencia familiar, adicciones, entre otras.

El imaginario del profesor como un padre se compone de creencias que hacen alusión principalmente al profesor como aquel cuya función principal es entregar no sólo conocimientos, sino también valores, actitudes y ser partícipe de la formación de hábitos en los estudiantes. Entre aquellas creencias que apoyan este imaginario se encuentra la imagen del colegio como un segundo hogar. Expresiones metafóricas tales como EL PROFESOR ES COMO LA SEGUNDA MADRE O PADRE DEL HOGAR encuentran su fundamento en creencias tales como que los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia, aun más que en sus respectivos hogares; por lo tanto, aquella figura que los cuida, educa y enseña

valores y hábitos sería el profesor. Muchas veces la cercanía y el grado de confianza que tienen los estudiantes con sus profesores es mayor que la que tienen miembros de su familia, considerándolos como un gran apoyo en la formación de su vida; estos conocerían sus alegrías y problemas que pueden enfrentar los alumnos en sus hogares, intentan dar soluciones, una mano de apoyo y esperanza. Muchas veces esto es un acto recíproco si se considera, tal como señalan Ávalos y Sotomayor (2012:83), que los profesores se sienten motivados para realizar su labor profesional, principalmente gracias al impulso de sus alumnos.

Se podría postular que el imaginario del profesor como héroe, así como también el imaginario del profesor como padre, puede proceder de la experiencia de los participantes de la investigación con algún profesor que tuvo un papel importante o haya marcado su vida durante su época escolar, tal como lo señalan en las diversas instancias de recogida de datos. Estos “profesores héroes”, valorizados positivamente, habrían en cierta medida incidido en que los estudiantes participantes siguieran carreras de pedagogía y que actualmente estén dispuestos a realizar cambios en el actual sistema educativo. Esto entra en concordancia con lo señalado por Ávalos (2012), en cuyos resultados menciona que los docentes defienden su identidad y se encuentran motivados por su profesión. Este impulso se debe principalmente al cambio que los profesores desean dar a la pedagogía en diversos aspectos, tales como el prestigio social, el reconocimiento del papel central que cumple su profesión en la educación, unas remuneraciones más justas, un mayor compromiso con sus futuros estudiantes y también con el sistema educativo en general.

Es importante destacar que cada una de las categorías metafóricas y la descripción de imaginarios sociales son permeables. El cuestionario trataba de dos preguntas básicas que debían fundamentarse, cada una poseía una dirección clara: la primera intentaba develar creencias en torno a cómo el profesor es descrito por la sociedad, mientras que la segunda lo hacía desde las creencias propias de los estudiantes. En este último aspecto se tomaban los conceptos de identidad docente y autoimagen como componentes principales que podrían guiar la recogida de datos y el posterior análisis de estos. Pese a que es evidente una valoración negativa en el primer caso y una más bien positiva cuando se consideran las descripciones propias de los estudiantes de pedagogía, se puede vislumbrar que las creencias en torno a cómo el profesor es descrito socialmente dirigen y forman en buena medida las

creencias de la segunda pregunta. Lo anterior también se evidenció al momento de realizar y analizar los datos provenientes de los grupos de discusión. El proceso de construcción de imagen docente y de la autoimagen está fuertemente influenciados por aquellas creencias que la sociedad tienen sobre un colectivo específico de personas, en este caso, los profesores. Esto es pertinente con los planteamientos teóricos de Bolívar (2006) quien afirma que el cómo se ve alguien a sí mismo “viene a ser la clave de la autoimagen, que es un reflejo parcial de cómo los otros piensan de nosotros o, más bien, de lo que creemos que ellos piensan” (129). Esta imagen profesional depende a toda costa de la valoración social percibida. En palabras de Marchesi (2010), la identidad profesional, entendida como imagen, de los docentes no puede verse reducida sólo a sus experiencias de trabajo ni a las relaciones con sus compañeros de profesión, pues “la identidad de los profesores se construye a partir de sus diversas experiencias en diferentes contextos y con distintos actores, a partir del significado que unos y otros atribuyen a esas experiencias” (140); por lo tanto, esto se entiende a través de cómo los profesores se interiorizan y comparten estos significados a lo largo de su vida profesional.

La descripción del imaginario social como padre se basa en buena parte en las creencias surgidas para describir socioimaginariamente al profesor como cuidador. Diversas características que describen al profesor como cuidador, se repiten al describirlo como padre, sin embargo, se agregan otras características que desembocan en un cambio de valoración desde su perspectiva. Las características que forman los imaginarios sociales podrían entenderse como imaginarios sociales periféricos. En concordancia con los planteamientos de Castoriadis (1998) y Baeza (2008), los imaginarios sociales periféricos se entienden como “la construcción socioimaginaria que viene a poblar con nuevos elementos al imaginario social dominante (521). Por lo tanto, estos imaginarios periféricos otorgarían una mayor densidad al imaginario radical, y le otorgarían una mayor significación en un sentido de amplitud. Además, es preciso destacar el juego de poder que tendrían algunos imaginarios, tal como señala Pintos (2005), ya que habría una suerte de lucha por la permanencia de algunos imaginarios de sumisión al poder y por la implantación de otros imaginarios que hagan evidente la contingencia fundamental de todos los poderes.

Con respecto a lo anterior, y a modo de cierre de los temas tratados en esta discusión, es preciso mencionar aquella interacción y dependencia existente tanto conceptualmente como en

su construcción descriptiva de diversas significaciones que habría entre las metáforas conceptuales y los imaginarios sociales. Como señalaba Ortega y Gasset (Rodrigo, 2002), la metáfora sirve para poner de manifiesto lo remoto y desconocido con algo semejante pero más próximo y conocido, una aseveración que se asemeja y es desarrollada en los planteamientos posteriores de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980, 1993, 1999). Ambos conceptos ayudan a organizar el ambiente exterior de las personas, en cierta medida, son necesarios para el proceso en que la percepción es formada a partir de recortes de la realidad, entendidas como estímulos externos. El imaginario social se instituye con el fin de entender –interpretar- el mundo, algo similar a lo que ocurriría con la lengua: ya que la metáfora conceptual sería un recurso del lenguaje al servicio de los seres humanos, esta tendría relevancia científica y no sólo lingüística al ocuparse ella en función de aprehender ciertos conceptos que no son siempre fáciles de comprender y aplicar en la vida social.

El poder de creatividad que poseen ambos conceptos es relevante y por este punto es posible una interacción. La metáfora conceptual tendría una especie de fuerza creadora al momento de describir un concepto, por ejemplo, el acto de conceptualizar de una determinada forma, en este caso al profesor, dependería del interés, afecto o conocimiento que se tiene sobre ello (profesor como un niño, un padre, un ser castigador, autoridad, transmisor de conocimientos, etc). Esto es importante, pues esta descripción dependería de las experiencias que los mismos sujetos hayan tenido con profesores anteriormente, y esta “fama” trascendería al plano de las interacciones. La metáfora conceptual tiene el poder de influir en la forma en que pensamos e interactuamos, lo que se entiende como acto de comunicación social.

Una metáfora podría construir un imaginario social, lo que se condice con los planteamientos de Lizcano (1997, 2006, 2009), quien explicita que una metáfora puede instituirse como o un imaginario social o, a modo de sentido inverso, un imaginario social podría sostenerse en base de metáforas, lo que serían, en palabras de Castoriadis (1998) y de Baeza (2008), imaginarios radicales.

Lo anterior tiene relación también con utilizar a la metáfora conceptual como una herramienta metodológica en el campo de representaciones y sobre todo en el de los imaginarios sociales, teniendo en cuenta su característica creadora, pues ayudaría a simplificar las instancias de

construcción social de significados, mediante el acto de comparar algo más desconocido con algo más conocido, acercando a los sujetos aquellas ideas y creencias difíciles de explicar de otra forma.

La metáfora conceptual sería el fruto de la interacción entre la lengua y el imaginario, pues no es posible comprenderla sin que los hablantes convengan en el significado de lo que se compara.



8. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En la siguiente sección se exponen las principales conclusiones de la presente investigación. Es preciso indicar que los resultados presentados no pueden considerarse como conclusivos y menos crear generalizaciones a partir de ellos: se consideran resultados conclusivos dentro del contexto de la investigación misma, la que correspondería a un primer acercamiento a categorías metafóricas y a imaginarios sociales acerca de los profesores de enseñanza media producidos por estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción. Además, es necesario considerar lo señalado en este estudio como aseveraciones provisorias que deberían ser profundizadas en estudios posteriores.

- Como es posible apreciar, desde hace ya algún tiempo las diferentes investigaciones en el ámbito educacional han mostrado resultados que revelan la función del profesor en el medio escolar, especialmente respecto de aquello referido a su rol como agente de cambio. El rol que se le confiere en momentos de innovación, ha determinado que su postura ante los procesos de cambio y mejora represente un fuerte condicionante, sino determinante, del éxito. Esto convierte al profesor en un elemento clave para lograr los resultados esperados en el ámbito educativo por diversos actores de la sociedad.

- Las creencias sobre los profesores de enseñanza media varían en su valoración si estas hacen referencia a cómo los profesores son vistos por la sociedad o si son creencias propias de los estudiantes. En el primer caso, estas poseen una valoración más bien negativa, mientras que en el segundo caso, éstas son más bien positivas. El proceso de construcción de una imagen docente propia y de la autoimagen se ve influenciado por las creencias que la sociedad tienen sobre un colectivo específico de personas, en este caso, los profesores. La imagen que se tiene sobre uno mismo sería un reflejo parcial de cómo el resto piensa y nos describe o, “más bien, de lo que creemos que ellos piensan” (cómo se ve alguien a sí mismo “viene a ser la clave de la autoimagen, que es un reflejo parcial de cómo los otros piensan de nosotros o, más bien, de lo que creemos que ellos piensan” (Bolívar, 2006: 129). Esta imagen profesional dependería entonces de la valoración y construcción social percibida.

- Las categorías metafóricas y los imaginarios sociales que describen las creencias que los sujetos consideran que la sociedad tienen en torno a los profesores describen aspectos más bien negativos. Entre estas creencias destacan el imaginario social del profesor como transmisión de conocimientos y el imaginario social del profesor como un cuidador niño. En ambas descripciones el alumno tiene un rol más bien pasivo. Además, estas descripciones dan cuenta de un proceso de desprofesionalización de la pedagogía, puesto que es frecuente que se aludan a características más bien técnicas del profesor, como lo transmitir conocimientos, sin considerar los aspectos académicos, o el del ser un niño de los estudiantes mientras los padres se dedican a estar en sus funciones laborales. Sin embargo en las creencias consideradas desde punto de vista de los estudiantes participantes de la investigación, se les reconoce a los profesores un rol social de formadores no sólo de alumnos, sino también de personas, pero muchas veces desempeñando funciones que les corresponderían a los padres. Los aspectos tanto en las metáforas como en los imaginarios que aluden a esta suerte de desprofesionalización de la carrera docente, indican que no importa mayormente qué tan bien desempeñen los docentes sus rol pedagógico, sino más bien la forma en que estos sirven a un modelo económico imperante en el país, donde se requiere que alguien esté al cuidado de los niños. Esta desprofesionalización de la carrera docente llevaría a diversas situaciones de frustración de los profesores, acentuadas por el bajo reconocimiento en el prestigio social de la profesión, así como las bajas remuneraciones que perciben.

Con respecto a esto, en estudios futuros se podría indagar en qué factores y circunstancias del contexto social se basarían estas creencias; esto se llevaría a cabo, por ejemplo, mediante la investigación de imágenes y percepciones sociales sobre la labor docente de sujetos que no son actores directos del sistema educativo, para de ese modo analizar nuevos imaginarios que puedan surgir de aquellos discurso, y establecer estos resultados con la identidad y autoimagen de los docentes.

- Tanto la metáfora conceptual como el imaginario social sirven como herramienta metodológica y como instrumentos de análisis de datos. La metáfora conceptual hace referencia a creencias más profundas, las que compartidas dotarían de sentido a los imaginarios sociales, constituyéndose en imaginarios sociales periféricos que en conjunto

formarían un imaginario radical. Ambos conceptos, no obstante, se valorizarían y se construirían recíprocamente.

- La metáfora conceptual se ha demostrado como una herramienta metodológica y como instrumento de análisis eficaz al momento de investigar creencias, valores e ideas que los sujetos tienen sobre un problema u objeto de estudio determinado. Sin embargo, es preciso que se realice una especie de triangulación con otras instancias metodológicas y analíticas, a modo de triangulación, a modo de disminuir la carga subjetiva que esta podría llevar, en pos de resultados y conclusiones más objetivas que puedan ser consideradas con una mayor validez. En ningún caso, se ha pretendido afirmar que la descripción y conceptualización metafóricas puedan desplazar o sustituir a una reflexión analítica en procesos de construcción discursivas. Sin embargo, por ejemplo en el uso de un cuestionario de elicitación de metáforas, se incita a recrear las experiencias interiores de los sujetos discursivos desde una perspectiva más cercana al comparar conceptos ajenos con conceptos más conocidos y que por ende les pueda ser más sencillo de describir mediante esa forma. El acto de colocar la imagen antes que la idea, y la idea antes que el discurso, hace a la metáfora de su límite una potencia.

- La investigación no dista de tener limitaciones. El primer aspecto a considerar es el hecho de que existe poca literatura con respecto a abordajes empíricos de las creencias sobre el rol docente abordados desde la perspectiva de la metáfora conceptual y de los imaginarios, en el país, pese a existir algunas investigaciones que tratan la problemática en otros países. Esto limitaría los antecedentes que permitan una mayor seguridad a las propuestas metodológicas consideradas y utilizadas en la investigación.

Otro aspecto, tal como se hizo alusión en un punto anterior, se refiere al alcance más bien descriptivo y exploratorio de la investigación. Esto lleva a que los resultados obtenidos no sean definitorios y se deban entender como una propuesta y aplicación teórica y metodológica para abordar elementos subjetivos tanto en aspectos relacionados con el rol docente como en otros estudios relacionados con las ciencias sociales, en futuras investigaciones, desde un marco teórico productivo como lo son la metáfora conceptual y los imaginarios sociales. Considerando esto, se sugiere aplicar la metáfora conceptual en futuros estudios en ciencias sociales y de la educación, pero utilizando una triangulación para comparar o contrastar datos

con otros. Además, es de interés dentro de este mismo marco, construir instrumentos que puedan ser replicados en otros contextos y relacionar los resultados de los análisis con variables sociodemográficas, tales como el género, la edad, el tipo de establecimiento y el nivel socioeconómico.



REFERENCIAS

- Alarcón, P. (2001). La imaginaria sexual del español de Chile: descripción lingüístico-cognitiva. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, Universidad de Concepción, Chile.
- Alarcón, P. y Díaz, C. (2012). “Las metáforas de estudiantes de pedagogía sobre su rol como profesionales de la Educación, XXI Encuentro Nacional y VII Internacional de Investigadores en Educación, Facultad de Educación (ENIN 2012), Santiago, Chile
- Alarcón, P. y Díaz, C. (2013). “Representaciones metafóricas sobre el profesor de inglés en estudiantes de pedagogía”, XVIII Congreso de SONAPLES, Copiapó, Chile.
- Alarcón, P., Vergara J., Díaz, C. y Poveda, D. (2015). “Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual”. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades* 42: 161-1
- Anzaldúa, R. (2008). Lo imaginario: tensiones de una noción en Ciencias Sociales. En: Da Porta, E., Saur, D. (2008). *Giros teóricos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B., Sotomayor, C. (2012). “Cómo ven su identidad los docentes chilenos”, *Revista de educación*.
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Chile: Ediciones Sociedad Hoy.
- Baeza, M. A. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. RIL editores
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barriga, O. , Henríquez, G. (2011). La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta

- por Samaja. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*(1), 61-69.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Berlak, A., y Berlak, H. (1977). On the Uses of Social Psychological Research on Schooling. Essay Review of Beyond Surface Curriculum: An Interview Study of Teachers' Understandings. *School Review*, 85(4), 577-588.
- Black, A. L., y Halliwell, G. (2000). Accessing Practical Knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Borg, S. (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, 81-109.
- Bozlk, M. (2002). The College Student as Learner: Insight Gained through Metaphor Analysis. *College Student Journal*, 36(1), 142-151.
- Bourdieu, P. (1998). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Camacho, I. (2002). *Relación entre Autoconcepto y Concepto del Maestro en Alumnos/as con Rendimiento Académico Alto y Bajo que Cursan el Sexto Grado de Educación Primaria en el Estado de Colima*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias, Área Psicología Aplicada. Maestría en Ciencias, Área Psicología Aplicada. Universidad de Colima, Méjico.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Londres: Continuum.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios (pp. 299-319). Santiago: LOM.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad: Marxismo y teoría revolucionaria, Tomo I*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. La encrucijada del laberinto*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007 [1975]). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.

- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Revista Cinta de Moebio*.
- Cisneros, M. (2011). Individuo e imaginario social en la obra de Cornelius Castoriadis. Tesis para la obtención del grado de Master en Filosofía y ciencia Humana. Universidad de Venezuela. Venezuela.
- Clemente, M. y Santalla, Z. (1990). *El Documento Persuasivo: Análisis de Contenido y Publicidad*. Bilbao: Deusto.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (1994)
- Cornejo, J. (2003). El Pensamiento Reflexivo entre Profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- Cuenca, M, J. y Hilferty, J. (2007). Introducción a la Lingüística Cognitiva. Barcelona, España: Ariel.
- Díaz, C. (2008). El Proceso de Cognición Docente y su Impacto en la Calidad de la Educación. *Consensus*, 13(1), 31-41.
- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2001). Ministerio de Educación, Chile.
- Eren, A. y Tekinarslan, E. (2013). Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435-445.
- Evans V. y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd.
- Flick, U. (2008). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. pp. 309-318. 6. Edición. Hamburg: Rowohlt.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- García Yebra, V. (1992). *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos
- Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (eds.). (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* Oxford: Oxford University Press. 3-21

- Geideck, S., Liebert, W. (2003). *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*. Berlin: De Gruyter.
- Gibbs, R. (2008). Metaphor and Thought. The State of the Art. En R. Gibbs (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-13.
- Gillis, C. y Johnson, C. (2002). Metaphor as Renewal: Re-imagining our Professional Selves. *English Journal*, 91, 37–43.
- Guerra, P. (2009). Revisión de Experiencia de Reflexión en la Formación Inicial de Docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260.
- Guerrero, M. C. M., y Villamil, O.S. (2002). Metaphorical Conceptualizations of ESL Teaching and Learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95–120.
- Hagstrom, D., Hubbard, R., Hurtig, C., Mortola, P., Ostrow, J., y White, V. (2000). Teaching is Like...? *Educational Leadership*, 57(8), 24–27.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: Origen, Principios y Tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 13-38.
- Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). Ministerio de Educación, Chile.
- Kasoutas, M. y Malamitsa, K. (2009). Exploring Greek Teachers' Beliefs Using Metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Nueva Yersey/Londres: Lawrance Erlbaum
- Kövecses, Z. ([2002] 2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press, 2da. Ed.
- Kramsch, C. (2003). Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 109–128.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre metáforas. Sobre ciencia, democracias y otras ponderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lizcano, E. (2009). La economía como ideología. Un análisis sociometafórico de los discursos sobre “la crisis”. *Revista de Ciencias Sociales*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Marshall, H. (2001). Metaphor as an Instructional Tool in Encouraging Student. *Teacher reflection. Theory into Practice*, 29, 128-132.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. En Manuel Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-319). Santiago: LOM.
- Mizala, A., Hernández, T., y Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Santiago, Chile: Universidad de Chile
- Moscovici, S. (1993). *The Invention of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (1995). Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. En: Uwe Flick *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Hamburgo: Rowohlt, 267- 314
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology: method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research* [revista en línea], 1(2). Disponible en [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00moser-e.htm>].
- Nikitina, L. y Furuoka, F. (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.
- Oevermann, U. (2001a). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *sozialersinn*, 1/2001, 3-33.
- Oevermann, U. (2001b). Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. *sozialersinn*, Tomo 1/2001, 35-82.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile. OCDE, París.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., Longhini, A. (1998). "Clashing Metaphors about Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology for the language Teaching Field". *System*, 26(1), 3-50.
- Pintos, J. (1993). Orden social e imaginarios sociales. Santiago de Compostela, España: USC
- Pintos, J. (2000). Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales. Disponible en: <http://web.usc.es>, Santiago de Compostela
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales, Utopía y praxis latinoamericana.
- Polányi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivano, E. (2002). *Seven Lessons on metaphor*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Rodrigo, M.J. (2002). Atti del XX Convegno [Associazione Ispanisti Italiani] / coord. por Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale, Vol. 1, 2002 (La penna di venere: scritture dell'ammore nelle culture iberiche), 265-274.
- Rohrer, T. (2007). Embodiment and Experientialism. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, 25-47.
- Saban, A. (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, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A Review Essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A. (2010). Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Saban, A., Koeckbecker, B. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Sáez, J. y García, J. (2011). *Metáforas del Educador*. Valencia: Nau Llibres
- Samaniego Fernández, E. (1996). La traducción de la metáfora. Valladolid, España: Editorial Universidad de Valladolid.

- Sánchez, C. (2009). Formación de Profesores en Educación Básica en Chile: el Desafío del Dominio Disciplinar y Pedagógico. *Perspectivas educacionales*, 10, UMCE, Santiago.
- Schmitt, R. (2004). Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Review Essay. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 5.
- Schmitt, R. (2014) Eine Übersicht über Methoden sozialwissenschaftlicher Metaphernanalysen. En : Matthias Junge (Hrsg.), *Methoden der Metaphernforschung und -analyse*, pp. 13-30. Wiesbaden: Springer VS.
- Soriano, C. (2012). La metáfora Conceptual”. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 97-121.
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding New Teachers’ Professional Identities through Metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Tobin, K. (1990). Changing Metaphors and Beliefs: A Master Switch for Teaching?. *Theory into Practice*, 29(2), 122-127.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y Discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vianu, T. (1967). *Los problemas de la metáfora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe nacional de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Wan, W. (2011). An examination of the validity of metaphor analysis studies: Problems with metaphor elicitation techniques. *Metaphor and the Social World.*, 1 (2), 262-288.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE METÁFORAS

Estimado participante,

En el contexto de una investigación sobre conocimiento profesional docente, solicitamos a usted completar la presente encuesta de la manera más precisa posible. De antemano, agradecemos su disposición a colaborar. Su participación es voluntaria y la información aportada por usted será completamente anónima.

I. Antecedentes personales:

1.-
Universidad.....
.....

2.-
Carrera:.....
.....

3.-Año de la carrera que usted cursa:.....

4.- Edad:.....

5.- Género Femenino Masculino

6.-Pertenece a pueblo originario No

Sí ¿Cuál? → Aymara Atacameño
 Quechua Mapuche
 Otra.....

7.-Tipo de establecimiento educacional en el que realizó su enseñanza básica

Municipal Particular Subvencionado Particular

8.- El establecimiento donde estudió su enseñanza básica es:

Religioso No religioso

9.- Tipo de establecimiento educacional en el que realizó su enseñanza media

Municipal Particular Subvencionado Particular

10.- El establecimiento donde estudió su enseñanza media es:

Religioso No religioso

11.-Número de ocasiones que ha observado una clase en un establecimiento educacional de enseñanza básica o media durante sus estudios en la universidad:

Menos de 5 Entre 5 y 10 Entre 10 y 15 Entre 15 y 20 Más de 20

12.-Número de ocasiones que ha realizado una clase en un establecimiento educacional de enseñanza básica o media durante sus estudios en la universidad:

Menos de 5 Entre 5 y 10 Entre 10 y 15 Entre 15 y 20 Más de 20

13.- Seleccione la alternativa que lo representa: (Marque con una X sólo una opción)

- Mi familia tiene un ingreso per cápita mensual igual o inferior a \$53.184
- Mi familia tiene un ingreso per cápita mensual entre \$53.184 y \$90.067
- Mi familia tiene un ingreso per cápita mensual entre \$90.067 y \$140.665
- Mi familia tiene un ingreso per cápita mensual entre 140.665 y \$254.627
- Mi familia tiene un ingreso per cápita mensual superior a \$254.62

14.- ¿Tiene usted la beca de vocación de profesor? Si No

15.- ¿Es usted parte de la primera generación de su familia directa que entra a la universidad? Si No

16.- Durante el año académico usted:

- Vive con sus padres
- Vive en pensión
- Vive en un Hogar estudiantil
- Arrienda una pieza
- Arrienda una casa
- Arrienda un Departamento
- Arrienda una Cabaña
- Otra.....

II. Metáforas

Antes de comenzar, revise cuidadosamente los siguientes ejemplos, donde se define y explica la metáfora:

¿Qué es una metáfora?

La metáfora es un concepto mediante el cual pensamos y hablamos sobre un ámbito de la realidad en términos de otro. Por ello, las metáforas pueden entenderse como un conjunto de relaciones o correspondencias entre esos dos ámbitos de la realidad involucrados.

En la tabla se muestran ejemplos correctos e incorrectos de metáforas. Observe que el nombre de la metáfora (en mayúscula) se enuncia como una comparación entre dos ámbitos de la realidad y luego se justifican las relaciones entre ambos.

Ejemplos correctos de metáfora √	Ejemplos incorrectos de metáfora X
<p>A) EL MATRIMONIO ES COMO UN VIAJE. √ ¿Por qué? porque las personas son como los viajeros que se embarcan en el matrimonio. También cuando hay problemas se puede decir que ya no se avanza o que el camino ha estado lleno de obstáculos. Además, cuando se piensa en la separación, se puede decidir que es mejor que cada uno tome su propio camino. √</p> <p>B) EL MATRIMONIO ES COMO UNA CARGA. √ ¿Por qué? porque cuando el matrimonio se ha hecho complicado se vuelve una carga que no se puede soportar. Por lo mismo, las personas se sienten aliviadas cuando se deja de llevar sobre los hombros ese peso que han arrastrado por años, etc. √</p>	<p>C) EL MATRIMONIO ES COMO UN VIAJE. ¿Por qué? Porque ambos tienen duración y son realizados por personas. X</p> <p>D) EL MATRIMONIO ES COMO UNA MOTIVACIÓN. X ¿Por qué? porque el matrimonio da una razón para vivir. X</p>

RECUERDE QUE: Para que se produzca la metáfora tiene que haber relaciones entre los elementos de dos ámbitos de la realidad.

Así, en el ejemplo correcto (A), las personas son como los viajeros, los problemas del matrimonio son obstáculos en el camino, etc.

En el ejemplo incorrecto (C), decir solamente que los matrimonios son como viajes porque tienen duración es demasiado general, dejando de lado relaciones más específicas de esa metáfora. El ejemplo (D) es incorrecto porque la motivación es una idea que describe al matrimonio. No es un concepto que pertenezca a otro dominio de la realidad.

Los ejemplos correctos (A y B) nos muestran, además, que para un mismo concepto (el matrimonio) puede haber más de una metáfora, cada una con sus relaciones específicas.

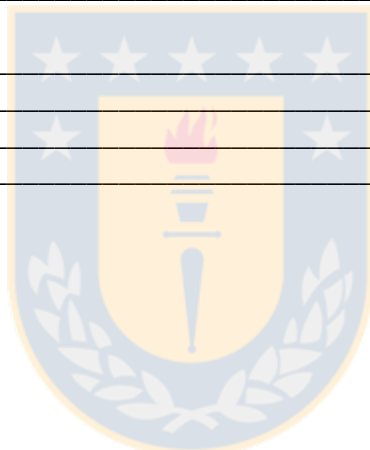
III. Después de haber revisado y leído los ejemplos, complete los siguientes enunciados siguiendo el orden propuesto y justifique cada una de sus respuestas.

1. En la sociedad chilena, el profesor en cuanto profesional de la educación es visto como _____

¿Por qué?

2. Según su opinión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es visto como _____

¿Por qué?



ANEXO 2

RESULTADOS CATEGORIZACIÓN METAFÓRICA

Resultados generales pregunta 1

Categoría	1. inglés	5 inglés	5. español	1. español	Total
Artista	-	1			1
cuidador	3	4	5	8	20
trabajador	-	1			1
minusvalorado	11	3		1	15
empleado	-	4		1	5
Transmisor de conocimientos	5	-		3	8
autoridad	1			2	3
líder	4			3	7
inadaptado	1			1	2
Parte de un todo	1		1	3	5
héroe	2			1	3
máquina			2	1	3
guía			1		1
víctima			1	1	2
panacea			1		1
herramienta			1		1
facilitador				2	2

Fuente: Elaboración propia

Resultados generales pregunta 2

Categoría	1. inglés	5. inglés	5. español	1. español	total
minusvalorado	1				1
Transmisor de conocimientos	8	1	1	9	19
autoridad	1	2	2		5
facilitador	5		1	5	11
líder	2	4		3	9
cuidador	2	2		3	7
Persona en crecimiento	2				2
Animal en crecimiento	1				1
Materia prima	1				1
Extraño	2				2
héroe	2				2
artesano		4			4
animador		3			3
extranjero		1			1
Fuente de conocimientos			3		3
guía			3		3
moldeador		1			1
empleado				1	1
consejero				1	1
reparador				1	1
Agente de libertad				1	1

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGADOR RESPONSABLE: Dra. Paola Lorena Alarcón Hernández, Profesora del Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción. E-mail: palarco@udec.cl

PROYECTO FONDECYT DE INICIACIÓN 2013, código 11130482:

“La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción”.

ACTA

Yo..... he recibido una invitación a participar en el proyecto de investigación ““La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción”.

Entiendo por la información entregada que:

- a) la investigación estudiará **las representaciones metafóricas en torno al rol docente de establecimientos educacionales de Chile;**
- b) mi participación consistirá en participar en un **grupo de discusión** (entre 60 y 90 minutos) y que la información que se obtenga de esta instancia tendrá carácter estrictamente confidencial y sólo será conocida por el equipo de investigadores. En toda publicación que sea producto de la investigación se omitirán nombres y apellidos y también cualquier otra forma de identificación personal;
- c) **mi participación es completamente voluntaria** y tengo completo derecho a retirarme de ésta cuando lo desee, sin tener que dar justificación alguna;
- d) cualquier **consulta, observación, duda o queja** puedo hacerla al investigador principal, **Dra. Paola Alarcón Hernández**, Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, teléfono 41-2204794 o a su correo electrónico palarco@udec.cl;
- e) **los resultados de la investigación** estarán a disposición de las instituciones y personas que hayan colaborado en ella;
- f) Mi participación en el estudio **no será remunerada;**
- g) en caso de **transgresión constatada de las condiciones** aquí establecidas por los investigadores tengo siempre la posibilidad de dirigirme al Comité de Ética de la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, teléfono 41-2204302, o al Comité Asesor de Bioética de FONDECYT (Bernarda Morín 551, Santiago, teléfono 2-23654400).

Tras haber leído este documento estoy de acuerdo en participar en el estudio.

Firma del investigador responsable: _____

Firma del participante: _____

Fecha: ____/____/____

ANEXO 4

GUION DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Saludo, presentación de objetivo de la reunión y explicar la metáfora y el tratamiento de datos (brevemente).

Presentación del proyecto

Explicar por qué se reúne un grupo heterogéneo de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción. (Corroborar datos)

1. Objetivo

El fin de este grupo focal es dar a conocer y socializar los resultados obtenidos al analizar las respuestas de un cuestionario que se aplicó a un universo específico de estudiantes de carreras de pedagogía de la UdeC. El fin último de esta reunión es saber si estos resultados se “repiten”, es decir, si ustedes están de acuerdo o no –y en qué medida- con la representación del docente, siguiendo las clasificaciones y categorizaciones realizadas.

(EXPLICAR METÁFORA)

Para la reunión es preciso conocer qué es una metáfora:

La metáfora es un concepto mediante el cual pensamos y hablamos sobre un ámbito de la realidad en términos de otro. Por ello, las metáforas pueden entenderse como un conjunto de relaciones o correspondencias entre esos dos ámbitos de la realidad involucrados.

a) Ejemplo en PPT (Matrimonio)

b) Ejemplo con respecto al tema en cuestión

Los resultados se obtuvieron realizando una “abstracción” de las respuestas surgidas en cuestionarios aplicados con anterioridad (mostrar cuestionario).

Por ejemplo, si alguien señala que “en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es como **una radio** porque **transmite información que sólo algunos desean oír y para otros no es más que un ruido molesto**” nosotros «abstraemos» la categoría o metáfora conceptual TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS. Esto porque el profesor es como una radio (TRANSMISOR)

que emite información (CONOCIMIENTOS) que todos *deben* oír, pero que sólo algunos *desean* escuchar.

2. Presentación de power point, diálogo por preguntas

Ese proceso fue hecho con cada una de las respuestas obtenidas en los cuestionarios y los resultados son los que aparecen en la presentación

(MOSTRAR CUESTIONARIO Y POWER POINT CON RESULTADOS CATEGORIZADOS)

En cada pregunta aparecen más de una categoría, pero nosotros nos centraremos en sólo algunas de ellas.

a) Pregunta 1: En la sociedad chilena, el profesor es como...

- Preguntas que apuntan a la categoría más frecuente:
 - o ¿Dónde han escuchado esas expresiones (por ejemplo, “el profesor es como **una niñera**, porque **los padres de los estudiantes esperan más que los cuiden y no que les enseñen**”)?
 - o ¿Cuáles son los elementos que permiten entender al profesor de este modo?

Realizar lo mismo con las tres categorías restantes

- Preguntas que indagan en una categoría con menor cantidad:
 - o En el caso de expresiones como “**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**”
 - o ¿Qué elementos permiten entender al profesor como un *robot* o una *máquina*?
- Preguntas que rastrean el acuerdo del grupo con la categorización:
 - o ¿Están de acuerdo con las categorías en las que se agruparon sus respuestas? ¿Por qué?

¿Con qué metáforas de las presentadas (u otras) creen ustedes que la sociedad ve al profesor?

b) Pregunta 2: En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es como...

- Preguntas que apuntan a la categoría más frecuente:

- ¿Por qué consideran ustedes que la imagen de **la radio** representa al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje (“En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es como una radio, **porque** transmite información que sólo algunos desean oír y que para otros no es más que un ruido molesto”)?
- ¿Qué elementos permiten entender así al profesor en dicho proceso?
Realizar lo mismo con las tres categorías restantes
- Preguntas que indagan en otras categorías:
 - ¿Por qué considerarían que “**un juez** (porque Un juez, **porque** generalmente se asocia a los verbos juzgar, corregir, revisar, evaluar, etc.) representa al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - ¿Qué elementos permiten entender al profesor como una *figura de autoridad*?
 - ¿Por qué la imagen de “**un faro en medio de la oscuridad que es el encargado de conducir a los alumnos (barcos) hacia un puerto seguro (éxito educativo)**” representa al profesor?
 - ¿Qué elementos permiten entender al profesor como un *guía*?
- Preguntas que rastrean el acuerdo del grupo con la categorización:
 - ¿Están de acuerdo con las categorías en las que se agruparon sus respuestas? ¿Por qué?
 - ¿Con qué metáforas de las presentadas (u otras) representarían ustedes al profesor?**

3. Discusión abierta sobre el estado de la educación chilena, el trato a los docentes y su formación como profesionales de la educación.

4. Cierre del grupo focal: conclusiones generales.