

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL



**METÁFORAS DE DOCENTES REFERIDAS A LA IMAGEN SOCIAL
DEL PROFESOR EN CHILE Y A SU IDENTIDAD PROFESIONAL**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dra. Paola Alarcón Hernández

Tesista: Víctor Patricio Vásquez Bustos

Concepción, 2016

Esta tesis se inserta en la investigación *La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción* (FONDECYT DE INICIACIÓN 2013, código 11130482).



RESUMEN

Esta investigación se orientó a describir las metáforas conceptuales provistas por un grupo de docentes de la región del Biobío, referidas a: a) su percepción sobre la imagen social del profesor en Chile y b) su autodefinición profesional como educadores. Para esto, se adoptó una metodología cualitativa, aplicándose un cuestionario de elicitación metafórica, cuyos datos se analizaron mediante un método de análisis de contenido. Según los resultados, se evidencia que los docentes, por un lado, perciben que la figura del profesor está desvalorizada socialmente, en especial en términos profesionales. Por otro lado, se observa que los docentes definen su identidad profesional en referencia al aprendizaje de sus estudiantes, destacando el papel de guía que asumen el profesor en el marco de proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, el estudio se centra en el fenómeno de la identidad docente y en su manifestación en el contexto chileno, convulsionado recientemente por la implementación de políticas que regulan el oficio docente.





INDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	7
II.	MARCO TEÓRICO	9
1.	POLÍTICA DOCENTE: DESDE EL RÉGIMEN MILITAR A LAS NUEVAS REFORMAS.....	9
1.1.	Régimen militar (1973-1990).....	10
1.2.	Retorno de la democracia (1991-2006).....	11
1.3.	Reformismo en respuesta a la demanda social por la educación (2008-2011).....	12
2.	IDENTIDAD DOCENTE E IMPACTO DE LAS REFORMAS.....	14
2.1.	Expresiones de la identidad docente en profesores chilenos: el impacto de las reformas	18
3.	LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y METÁFORA CONCEPTUAL	20
3.1.	Lingüística Cognitiva: Definición y postulados principales	20
3.2.	Teoría de la Metáfora Conceptual	22
4.	METÁFORA CONCEPTUAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	24
4.1.	Clasificación de las metáforas sobre la enseñanza y el aprendizaje	30
4.2.	Funciones de la metáfora en el ámbito educativo.....	31
4.3.	Críticas y problemas de la elicitación metafórica y los procedimientos de análisis metafórico	36
III.	METODOLOGÍA	40
1.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	40
2.	OBJETIVO GENERAL	40
3.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	40
4.	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	41
7.	DATOS DE LOS SUJETOS	41
8.	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	46
9.	PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	48
10.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	48
10.1.	Etapas del análisis de las expresiones metafóricas	49
IV.	RESULTADOS	52

1. Metáforas referidas a la imagen social del profesor.....	52
1.1. Metáforas centradas en el profesor	54
1.2. Metáforas centradas en el estudiante.....	57
1.3. Metáforas centradas en la valoración social negativa del profesor	59
1.4. Metáforas centradas en la valoración social positiva del profesor	66
2. Metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes.....	68
2.1. Metáforas centradas en el profesor	70
2.2. Metáforas centradas en el estudiante.....	73
2.3. Metáforas referidas en la valoración negativa de la profesión docente.....	78
2.4. Metáforas referidas a la valoración positiva del docente y su impacto social..	79
V. CONCLUSIONES	82
REFERENCIAS	86
ANEXOS.....	91
Anexo 1. Cuestionario	91



I. INTRODUCCIÓN

En este estudio se presenta los resultados de una investigación que aborda, por un lado, cómo los docentes perciben que la sociedad considera su profesión y, por otro, cómo estos definen su propia identidad profesional. Para dicho efecto, se analizaron las metáforas conceptuales provistas por profesores, cuya gran mayoría ejerce profesionalmente en diferentes puntos de la región del Biobío.

La situación docente, en el contexto chileno actual, destaca por las continuas políticas que se han implementado para regular el desempeño de los profesores. En este sentido, una manifestación reciente de dicha preocupación del Estado chileno por legislar en materia docente, lo constituye la aprobación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, en 2016, el cual establece la implantación de una inédita carrera profesional docente en el país.

Según variados estudios al respecto (Núñez, 2007; Cornejo et al., 2015; Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015), la profesión docente en Chile ha sido afectada por el avance de políticas educacionales basadas en modelos neoliberales, las cuales han tendido hacia la desprofesionalización y la desvalorización del oficio docente. En vista de esto, la respuesta del profesorado se ha caracterizado, en especial durante el último tiempo, por la manifestación de un malestar ante dichas políticas y, también, ante las condicionales laborales desfavorables que afectan a su profesión.

En virtud de lo anterior, resulta sumamente importante conocer la percepción de los docentes sobre cómo creen que son reconocidos socialmente. Asimismo, resulta relevante conocer cómo estos se definen a sí mismos, en la medida que esto pueda ofrecer detalles sobre su identidad profesional en el marco de un contexto que se asume como adverso.

Dentro de la Lingüística Cognitiva, una de las herramientas ampliamente utilizadas para indagar las conceptualizaciones de los docentes sobre aspectos referidos a su profesión es la Teoría de la Metáfora Conceptual. El valor de dicha perspectiva radica en que permite explorar las creencias y la identidad de los docentes desde una dimensión compleja, fuertemente vinculada al contexto en el que estos se desenvuelven profesionalmente.

Así las cosas, el presente estudio considera los aspectos antes referidos, estructurándose de la siguiente forma: en el primer capítulo, correspondiente al marco

teórico, se contextualiza la situación docente en Chile, en virtud de cómo se han desarrollado la política docente, y, además, se presentan los postulados sobre la identidad profesional docente y su vinculación con la situación de los profesores en el país. Se exponen además las principales características de la metáfora conceptual y su aporte al ámbito de la educación. En el segundo capítulo, correspondiente a la metodología, se explicitan los objetivos de la investigación, los datos de los sujetos que integran la muestra estudiada y los detalles de la metodología implementada, entre los que se cuentan el instrumento y procedimiento de investigación y el método de análisis de datos utilizado. En el tercer capítulo, se describen los resultados de la investigación. Finalmente, en el cuarto capítulo, se expresan las conclusiones del estudio, donde se resumen los hallazgos encontrados, la mejora de la metodología utilizada y las posibles proyecciones para próximas investigaciones en la materia.



II. MARCO TEÓRICO

1. POLÍTICA DOCENTE: DESDE EL RÉGIMEN MILITAR A LAS NUEVAS REFORMAS

El 4 de marzo del 2016, el gobierno de Michelle Bachelet (2013-2017) aprobó una de las piezas fundamentales de su Reforma Educacional: el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (desde ahora SNDPD) (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2016). La tramitación de dicha ley supuso un gran impacto en el ámbito docente, ya que no se contaba con un marco legal de este tipo en Chile, dedicado de forma exclusiva a la condición profesional de los docentes¹ y que diera respuesta a una de las demandas históricas del Colegio de Profesores de Chile: la creación de “una política estructural de Carrera Profesional Docente” (Colegio de Profesores de Chile A.G., s/f: 1). A pesar de esto, el envío del proyecto de ley al parlamento supuso el rechazo generalizado de los profesores chilenos, el cual se expresó en una serie de movilizaciones a lo largo del país, impulsada tanto por el Colegio de Profesores como por un amplio conjunto de movimientos de profesores disidentes (EL MOSTRADOR, 2015b; Guillou, 2014). Dicha movilización se extendió durante junio y julio del 2015, terminando poco después con la aprobación de la idea de legislar sobre el proyecto tomada por la Cámara de Diputados (EL MOSTRADOR, 2015a) y con un acuerdo tripartito entre el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Comisión de Educación de la misma cámara (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2016).

El SNDPD encuentra como antecedentes una serie de políticas educacionales implantadas en el país que, según la literatura revisada, se circunscriben dentro de los lineamientos del sistema educacional fundado en los años ochenta en pleno periodo de régimen militar (Cornejo et al., 2015; Núñez, 2007; Sisto, 2012). Este sistema, vigente en la actualidad, se funda bajo los presupuestos del neoliberalismo (Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015), operando de acuerdo a lógicas de mercado y competencia (Cornejo et al., 2015), cuestión que involucra la privatización de amplios dominios de la educación chilena, entre los que se cuenta el trabajo docente (Núñez, 2007; Biscarra et al., 2015). De esta forma, se puede establecer un recorrido en materia de política docente extendido desde la

¹ El único marco legal dedicado específicamente al profesorado en términos de profesionalización fue el Estatuto Docente de 1991, aunque su énfasis estaba puesto en la regulación del régimen laboral de los docentes (Biscarra et al., 2015).

privatización del sistema educativo en dictadura hasta el periodo inmediatamente anterior a la implementación del SNDPD. Este trazado se puede dividir, atendiendo a la periodización elaborada por Biscarra et al. (2015)² y la referencia de otros autores (Núñez, 2007; Cornejo et al., 2015; Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2012) en tres instancias: (a) Dictadura, (b) Retorno a la democracia y (c) Reformismo en respuesta a la demanda social por la educación.

1.1. Régimen militar (1973-1990)

Según Cornejo et al. (2015) en este periodo se demarcaron tres de los cuatro “pilares” del sistema escolar actual (Cornejo et al., 2015), a saber: (a) la Constitución Política de la República 1980, (b) la descentralización escolar mediante privatización en 1981 y (c) el financiamiento de establecimientos mediante subsidios portables a la demanda o *vouchers*³. El rasgo definitorio del punto a) fue que constitucionalmente se dejó de concebir la educación como un derecho social (Cornejo et al., 2015). La descentralización de la educación, por su parte, supuso el traspaso de la gestión escolar a las municipalidades y la creación de los establecimientos particulares subvencionados (*idem*). En tanto, el método *voucher* reguló el financiamiento público de los establecimientos según la demanda educativa (Cornejo et al., Sisto, 2012), buscándose mejorar la educación impartida por medio de la competencia y el estímulo por los recursos (Sisto, 2012). En términos restringidos al ámbito docente, la privatización también se manifestó en la pérdida de exclusividad de las universidades para impartir la carrera de pedagogía, otorgándosele también esta posibilidad a los institutos profesionales (Núñez, 2007), cuestión que legitimó la concepción técnica del trabajo de los profesores (*idem*). Además, en este periodo se creó el Colegio de Profesores de Chile en 1974, el cual otorgó a los docentes chilenos un espacio de organización institucionalizada, pero teñida por la imposición y el autoritarismo propios de la época (Biscarra et al., 2015).

² Biscarra et al. (2015) realizan una periodización de las conceptualizaciones del ser docente, de acuerdo a un análisis de las leyes que se refieren a los docentes durante 1920 a 2011, la cual se divide en cinco periodos: Consolidación del Estado Docente (1920-1930), Reformas y propuestas de transformación estructural (1960-1973), Dictadura (1974-1990), Políticas compensatorias (1991-2004) y Consolidación de la lógica neoliberal y crítica social en la educación (2008-2011). Para efectos del presente marco teórico sólo se consideraron las tres últimas.

³ Según Cornejo et al. (2015), el cuarto “gran lineamiento” o “pilar” del sistema escolar actual corresponde al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual se implementó en el siguiente periodo.

La creación del Colegio de Profesores en conjunto con la promulgación de la ley de Carrera Docente (1978) y la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE) de 1990, en la medida en que regulan cuestiones referidas al ámbito laboral docente y establecen más requisitos para ejercer la docencia (Biscarra et al., 2015; Nuñez, 2007) podrían suponer una orientación hacia la profesionalización docente. Pero, según Nuñez (2007), dicha tendencia fue sólo “aparente”, dado que el avance de la privatización produjo un efecto contrario, a saber, se deterioraron las condiciones laborales de los profesores (Nuñez, 2007) y muchos de estos perdieron los beneficios económicos y laborales que poseían hasta antes de 1973 (Biscarra et al., 2015), ya que se incorporaron a establecimientos particulares subvencionados regidos por el código del trabajo (Guillou, 2014). De esta forma, la “municipalización” y la privatización tuvo como consecuencia el hecho que los profesores perdieran su estatus de funcionario público (Fardella y Sisto, 2015; Nuñez, 2007), condición que había sido construida históricamente en periodos anteriores al régimen militar (Nuñez, 2007). Como síntesis, Biscarra et al. (2015) plantean que este periodo supuso “la desvalorización de la formación docente, la precarización del régimen laboral y la omisión/exclusión de los docentes como actores sociales y educativos” (Biscarra et al., 2015: 87).

1.2. *Retorno de la democracia (1991-2006)*

En esta etapa, el sistema educativo continuó expandiéndose en términos de cobertura (Nuñez, 2007), pero en el marco de los nuevos lineamientos establecidos por el régimen militar. Es más, la conducción estatal del sistema educativo continuó siendo desplazada por lógicas de mercado (ídem). Ante dicho escenario, Nuñez (2007) detalla una serie de consecuencias de estas políticas de privatización, tales como: el afianzamiento del sistema particular subvencionado en detrimento del sector municipal, nuevas formas de desigualdad (e.g. segregación escolar), la expansión del cuerpo docente y la intensificación de su trabajo. Además, en este periodo se crea el cuarto pilar del sistema educativo chileno, según la propuesta de Cornejo et al. (2015), a saber, el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Este, se define como una “prueba censal estandarizada anual, destinada a medir los rendimientos académicos de los estudiantes de ciertos niveles en todos los establecimientos del país” (Cornejo et al., 2015: 73). En el marco de la búsqueda por la calidad de la educación que caracteriza al periodo, el SIMCE se instaló como el parámetro de medición insigne para monitorear el desempeño docente,

además su importancia es fundamental, ya que hasta la actualidad orienta la introducción de nuevas regulaciones en materia docente (Sisto, 2012).

En lo respecta a la política docente, el retorno de los gobiernos democráticos estuvo tensionado por orientaciones disímiles que no pueden encuadrarse en un marco unificado y coherente (Biscarra et al., 2015). De esta forma, en un primer momento se evidencia la promulgación de políticas compensatorias a la labor docente⁴ (Biscarra et al, 2015; Fardella y Sisto, 2015; Cornejo et al, 2015), las cuales buscaban recuperar los derechos y condiciones laborales perdidas por los profesores durante el régimen militar (Fardella y Sisto, 2015; Cornejo et al., 2015). Núñez (2007), por ejemplo, interpreta la introducción de estas nuevas políticas como manifestaciones de una “nueva profesionalización” docente, en especial por la promulgación del Estatuto Docente en 1991. Sin embargo, también se visualiza un gradual avance de regulaciones que iban en la línea del *New Public Management*⁵ (Cornejo, et al., 2015; Sisto, 2012), enfoque administrativo que reorienta la operatoria de los servicios públicos de acuerdo al modelo de la empresa privada (Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015). Esto, significó que irrumpieran en la regulación del trabajo docente aspectos como: la evaluación individual y estandarizada del desempeño docente, la introducción de incentivos económicos y castigos asociados a la evaluación (incluyéndose el despido de docentes del sector municipalizado) y la instalación de mecanismos de emprendimiento profesional (Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015; Cornejo et al., 2015). Así las cosas, el énfasis en la búsqueda de la calidad en educación significó la aplicación de mecanismos para mejorar el desempeño docente, mediante lógicas gerencialistas que propugnan la competencia y la rendición de cuentas, además de tender hacia la responsabilización y la desprofesionalización docente (Fardella y Sisto, 2015; Biscarra et al., 2015; Núñez, 2007).

1.3. *Reformismo en respuesta a la demanda social por la educación (2008-2011)*

En este periodo, las regulaciones legislativas referidas a los docentes estuvieron fuertemente influenciadas por la manifestación masiva de descontento social frente al sistema educativo imperante en el país (Biscarra et al, 2015; Cornejo et al., 2015),

⁴ Promulgación del Estatuto Docente en 1991 (Ley 19.070), marco legal que regula la labor docente, y la Ley 19.715, que en su Título IX crea la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros en 2001 (Biscarra et al., 2015)

⁵ En especial por la ley de Evaluación Docente de 2004 y, en menor medida, por la Ley 19.070 de 2001.

protagonizado principalmente por los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011. Si bien la participación de docentes en ambos movimientos fue, por lo menos, problemática (Cornejo e Insunza, 2013), esto no evitó que la fuerza de las manifestaciones lograra crear una fisura en la imagen y el discurso exitista del modelo neoliberal chileno (Cornejo et al., 2015; Cornejo e Insunza, 2013). De esta forma, por acción de las movilizaciones estudiantiles se logró activar una respuesta desde el Estado concretizada en una serie de leyes promulgadas en el periodo 2008-2011, a las que Cornejo et al. (2015) denomina *nuevo marco regulatorio de la educación escolar*⁶. Dicho conjunto de políticas destaca por su “elevado nivel de consistencia” (Cornejo et al., 2015: p. 79) o coherencia respecto a los ejes que lo orientan (Biscarra et al., 2015; Cornejo et al., 2015).

Así las cosas, contrariando los presupuestos de ambos movimientos (Cornejo e Insunza, 2013), estudios como los elaborados por Biscarra et al. (2015) o Cornejo et al. (2015) han demostrado que el nuevo marco regulatorio apuntó al perfeccionamiento del mercado educativo (Cornejo et al., 2015) y a la consolidación de la lógica neoliberal en educación (Biscarra et al., 2015). Biscarra et al. (2015), por ejemplo, previo análisis de las concepciones del ser docente, aseveran que el énfasis de estas políticas está puesto en la evaluación docente y en las nuevas atribuciones otorgadas a sostenedores y directivos para controlar el trabajo de los profesores. La concepción del docente, por ende, está marcada por la desprofesionalización y la atadura a decisiones externas (Biscarra et al., 2015). Cornejo et al. (2015), por su parte, en su estudio sobre las prescripciones hacia la labor docente, concluyen que el nuevo marco regulatorio profundiza los mecanismos implementados en los periodos anteriores y los presupuestos del New Public Management:

- se insiste en la aplicación estandarizada de objetivos al trabajo docente y su medición intensiva (en gran medida según los resultados SIMCE);

⁶ Según Cornejo et al. (2015) el *nuevo marco regulatorio de la educación escolar* contempla las siguientes leyes:

- Ley de Subvención escolar preferencial (SEP) de 2008,
- Ley General de Educación (LGE) de 2009,
- Ley de Calidad y Equidad de 2011 y
- Ley de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización de 2011.

Las primeras dos se implementaron en el primer gobierno de Michelle Bachellet (2005-2009) y las dos segundas en el de Sebastián Piñera (2009-2013).

- se comienza a implementar insipientemente nuevos mecanismos que controlan los procesos del trabajo docente;
- se enfatiza la rendición de cuentas y responsabilización docente; y,
- se tiende a la flexibilización de la contratación y de la estabilidad laboral de los profesores, cuestión que aseguraba el Estatuto Docente de 1991.

En suma, según el escenario anteriormente expuesto y en especial en virtud de las políticas implementadas más recientemente, el profesor pasa a posicionarse como un “ente ejecutor, centrado en lo técnico, carente de autonomía” (Biscarra et al., 2015: 90), precarizado en su labor y, por ende, poseedor de un rol desprofesionalizado (Cornejo et al., 2015; Núñez, 2007; Biscarra et al., 2015). De esta forma, se puede asumir que desde la política educacional se ha reproducido una figura desvalorizada del docente (Biscarra et al., 2015). Tal es el marco donde se insertan las nuevas regulaciones implementadas por el gobierno actual y, en específico, el SNDPD. Según los planteamientos de Cornejo et al. (2015), las concepciones sobre el trabajo docente sostenidas por las legislaciones antecedentes condicionan las acciones venideras que regulan el sistema educativo. En este sentido, no resulta extraño que académicos como Rodrigo Cornejo se refieran al SNDPD (cuando aún era un proyecto de ley) como una política que continúa con las lógicas de mercado, en específico con las ideas del New Public Management, siendo reflejo de la “sobreidealización liberal” del sistema educativo chileno (Figuerola, s/f).

En el marco recién trazado no resulta difícil dilucidar cómo se explican fenómenos como la masiva movilización del profesorado durante finales del 2014 y mediados del 2015. En este sentido, una dimensión que da cuenta de cómo los docentes se sienten y/o visualizan profesionalmente en situaciones históricas específicas y que es influida por factores contextuales de diferente amplitud, tales como la política educacional, es la identidad docente (Ávalos y Sotomayor, 2012; Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015; Beauchamp y Thomas, 2009). En virtud de esto, se procederá a realizar una revisión de dicho concepto y a proporcionar un estado de la situación docente en el contexto chileno en términos identitarios, enfatizando en el aspecto referido la posición docente frente a nuevas regulaciones que norman su labor.

2. IDENTIDAD DOCENTE E IMPACTO DE LAS REFORMAS

En la siguiente sección se aborda el concepto de identidad profesional docente, el cual a pesar de ser explicado desde diferentes perspectivas dentro de la literatura revisada (Beauchamp y Thomas, 2009) -cuestión que dificulta y complejiza su delimitación teórica- continúa insistentemente siendo utilizado y explorado en los estudios sobre la situación de los docentes (ver Nuñez, 2007; Vaillant, 2007; García, 2009; Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012; Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015). García (2009), en este sentido, plantea que el concepto de identidad profesional docente continúa en revisión, mientras que Beauchamp y Thomas (2009) aseveran que su comprensión está lejos de acabar. Ahora bien, la importancia de la identidad docente, según las mismas autoras, radica en que permite examinar diferentes aspectos vinculados a la docencia (Beauchamp y Thomas, 2009), estableciéndose según MacLurc, 1993, citado por Beauchamp y Thomas (2009): como un “resource that people [en este caso, los docentes] use to explain, justify and make sense of themselves in relation to others, and to the world at large” (p.175)

La identidad, en general, se define como “un proceso de interpretación de uno mismo como persona” (García, 2009: 19), que se expresa en forma de respuesta a la pregunta “¿quién soy en este momento?” (ídem). En el caso de la identidad docente, esta se concibe como la forma en que los docentes se definen a sí mismos (Vaillant, 2007; García, 2009), fenómeno que adopta características específicas, en la medida en que se enmarca dentro de la dimensión profesional particular que constituye la docencia. En este sentido, Ávalos et al. (2010) definen la identidad docente como “el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo” (p. 238). Ahora bien, desde una perspectiva sociológica, la identidad profesional se asume como una “construcción de significados” (Manuel Castells, 1997 en Ávalos et al., 2010; García, 2009; Ávalos y Sotomayor, 2012), la cual según Manuel Castells, 1997, citado en Ávalos et al. (2010), se basa “en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales” (p. 239). De esa forma, si el docente tiene la función de educar a la sociedad, la construcción de significados operaría fundamentalmente en virtud de dicho atributo (Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012). Desde esta perspectiva, entonces, la identidad profesional de los docentes surge a partir de cómo estos internalizan la función que se les atribuye, “y construyen y reconstruyen significado en torno a ella a lo largo de su vida profesional” (Ávalos et al., 2010: 239). En suma, la identidad docente procedería como una respuesta individual del profesor a demandas sociales referidas a su función o labor como profesional de la educación (García, 2009).

Con respecto a las características de la identidad docente, un aspecto relevante a destacar es que esta se entiende como un fenómeno en constante cambio (Vaillant, 2007; García, 2009; Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012). Ya sea en términos de construcción de significados (Vaillant, 2007; Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012), de desarrollo (Beauchamp y Thomas, 2009; Thomas y Beauchamp, 2011) o de evolución (García, 2009), la identidad de los docentes no se presenta como fija o estática, sino más bien como en constante cambio. Esto se explica dado que esta clase de identidad se concibe como un fenómeno relacional (García, 2009), es decir, que se desarrolla en interacción con los demás y, en un marco más amplio, opera y está influida constantemente por el contexto en el que se desenvuelve profesionalmente el docente (García, 2009; Beauchamp y Thomas, 2009). En este sentido, Wenger, 1998, citado por Beauchamp y Thomas (2009), plantea que la comunidad de profesionales donde los docentes participan funciona como marco para el desarrollo de su identidad. El autor, en esta misma línea, agrega cinco puntos referidos a la relación entre identidad profesional y el contexto: a) la identidad funciona como una “experiencia negociada del ser” (p. 181), b) involucra la pertenencia a una comunidad, c) combina formas diferentes de pertenencia dentro de esta, d) involucra un aprendizaje constante y e) se vincula a contextos tanto locales como globales. En definitiva, hablamos de un fenómeno sumamente complejo donde el dominio personal se relaciona de forma dinámica con un contexto cambiante (Beauchamp y Thomas, 2009; Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012).

Así, por ejemplo, Beauchamp y Thomas (2009), en base a una revisión general del concepto de identidad docente y su tratamiento relativamente reciente en la literatura, aseveran que a pesar de las dificultades que ha encontrado su delimitación teórica, la identidad de los docentes se asume de forma transversal como un proceso dinámico, que cambia constantemente según factores externos e internos, como la emoción (Rodgers y Scott, 2008; Van Veen y Slegers, 2006; Zembylas, 2003 en Beauchamp y Thomas, 2009). Entre los factores de procedencia externa al sujeto, se pueden mencionar los referidos por Ávalos y Sotomayor (2012), a saber: a) las experiencias profesionales de los docentes, b) la incidencia de significaciones sobre la labor docente diseminadas en espacios públicos y c) la interacción con “otros significativos” (como estudiantes, apoderados, colegas, directivos y, en un marco más amplio, la sociedad en general).

El estudio de Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, citados por variados autores (Beauchamp y Thomas, 2009; Ávalos et al., 2010; García 2009), también ofrece una

revisión del concepto de identidad docente, estableciendo una serie de características constantemente presentes en la literatura revisada. Entre ellas se cuentan aspectos ya referidos como el carácter dinámico de la identidad y la involucración de tanto la persona como el contexto en la configuración de la misma. A estos se suma, además, la naturaleza plural de la identidad profesional docente: en términos simples, se plantea que esta depende de un conjunto de subidentidades que a) se configuran en contextos específicos, b) pueden ser más centrales o más periféricas y c) pueden entrar en conflicto entre ellas, aunque tienden a la estabilidad. Así, conflictos identitarios pueden presentarse en profesores recién iniciados al enfrentar situaciones nuevas y complejas (Ávalos et al., 2010; Thomas y Beauchamp, 2011) y en profesores experimentados frente a momentos de cambio educacional o problemas cotidianos de índole laboral (Ávalos et al., 2010).

En cuanto a la estructura de la identidad docente, Ávalos y Sotomayor (2012) ofrecen un entramado compuesto por: a) creencias, b) emociones y c) actitudes. Las creencias se caracterizan por poseer un “importante componente cognitivo”, influir en el actuar docente y restringirse (generalmente) al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ávalos et al., 2010). Estas, de esta forma, se refieren a la manera en que los docentes entienden y definen su labor, su relación con los alumnos (y otros actores educativos) o su eficacia en el proceso pedagógico (Ávalos y Sotomayor, 2012). Las emociones, por su parte, se delinean como el componente afectivo que influye en el desenvolvimiento profesional del docente, en la medida en que se articulan en sentimientos de satisfacción o desganado según el cumplimiento de sus tareas profesionales (ídem). Por último, las actitudes corresponden a “posiciones” que se adoptan los docentes frente a demandas externas (i.e. políticas educacionales, exigencias sociales, etc.), que incluyen una dimensión cognitiva y otra afectiva (ídem).

Una perspectiva que resulta destacable en la exploración de la identidad docente es la vinculada a las narrativas y los discursos (Beauchamp y Thomas, 2009), la cual se relaciona estrechamente con la perspectiva social antes descrita. Beauchamp y Thomas (2009), en este sentido, plantean que las narrativas y los discursos en la que participan los docentes interactúan activamente con la identidad de los mismos, influyéndose ambos dominios mutuamente. Beauchamp y Thomas (2009), en tanto, aseveran que la identidad profesional de los docentes se puede explorar por medio del discurso de los profesores, ya que estos expresan el dinamismo y naturaleza múltiple inherente de su identidad. En este sentido, las autoras destacan la utilización de la metáfora conceptual como medio que

posibilita la expresión e indagación de la identidad docente, cuestión que concretizan en estudios posteriores sobre metáfora y desarrollo profesional docente (ver Thomas y Beauchamp, 2011). Un atributo que destacan Beauchamp y Thomas (2009) de la metáfora conceptual es que estas pueden ser utilizadas para impulsar la reflexión de los docentes sobre su propia identidad profesional, obteniendo así una mejor comprensión sobre esta (Beauchamp y Thomas, 2009; Thomas y Beauchamp; 2011).

2.1. Expresiones de la identidad docente en profesores chilenos: el impacto de las reformas

Según Ávalos et al. (2010) la forma en que se percibe a los docentes y la valoración de su trabajo en un sistema social puede repercutir en cómo estos se ven a sí mismos y cómo conciben y realizan su labor. De esta forma, en virtud del contexto que enfrenten los docentes, es decir si se percibe como favorable o no para desempeñarse en términos profesionales, la identidad profesional de estos puede afianzarse o generar “conflictos respecto a la identidad asumida” (Ávalos y Sotomayor, 2012: 59). En este sentido, las políticas docentes son un factor que incide fuertemente en la identidad de los docentes, en la medida en que implican (como se visualizó en el trazado sobre política docente anterior) concepciones y valoraciones de diversa índole respecto a la labor y profesión docente. De esta forma, Sisto (2012) plantea que las políticas actúan como dispositivos que interpelan la identidad profesional de los docentes obligándolos a reposicionarse en términos identitarios frente a estas. Asimismo, Van der Berg (2002), en Ávalos et al. (2010), basándose en una revisión de una serie de estudios, plantea que la política educacional puede impactar en el concepto de sí mismo que poseen los docentes como profesionales, en virtud de los contrastes que estos perciben entre las políticas y las condiciones de implementación de las mismas. Así, según Ávalos et al. (2010), la identidad de los docentes puede asumir tres posiciones respecto a las definiciones sobre el trabajo docente que imponen las políticas educacionales o las instituciones dominantes, a saber pueden: (i) legitimar dichas definiciones, (ii) resistirse a ellas, o bien (iii) proyectarse en virtud de estas, redefiniendo su posición en la sociedad. De esta forma, y acorde a los lineamientos de las mismas autoras, los docentes no actúan como meros aplicadores pasivos de las políticas educacionales sino más bien como mediadores de estas, dado que las regulaciones deben pasar por el filtro de su identidad profesional.

En el caso de Chile, entre los estudios que han analizado la identidad de los docentes en los términos expresados, destaca el de Ávalos y Sotomayor (2012), donde participaron

cerca de 2000 profesores. Destaca dentro de las conclusiones de dicho estudio, el hecho que los docentes describieran su identidad de forma positiva, a pesar de la influencia de exigencias sociales sobre su labor que eluden aspectos como la mejora en la educación, el reconocimiento y el apoyo a su labor (Ávalos y Sotomayor, 2012). Así, según Ávalos y Sotomayor (2012), los profesores chilenos “defienden su identidad, están motivados por su profesión y son gratificados por la enseñanza en el aula y por sus alumnos” (p. 83), superando la constante presión por los logros académicos medidos de forma estandarizada. En esta misma línea, los resultados de un censo docente realizado en 2012 en Chile, en el que participaron cerca de 12.000 profesores, coinciden con los hallazgos recién referidos: los docentes presentan una alta motivación sobre su trabajo a pesar de las condiciones adversas que sufre su profesión, entre las que se cuentan la alta carga laboral o el escaso tiempo para estar con la familia (Eduglobal, 2012). Asimismo, Ávalos et al. (2010), basándose en una revisión de estudios sobre la situación docente en diferentes partes del mundo, validan también dicha visión, ampliándola a un contexto global: los docentes valoran o están conformes con su trabajo, pero resienten la presión institucionalizada sobre su desempeño y la desvalorización social.

Ahora bien, como se planteó en la sección anterior, desde el retorno a la democracia en Chile (1991-2006), más específicamente con el cambio de siglo, se han ido implementado progresivamente políticas que regulan el oficio docente según evaluaciones e incentivos al desempeño, enmarcadas en los presupuestos gerencialistas del New Public Management (Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015; Cornejo et al., 2015). En este sentido, se presentan estudios cualitativos (Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015) que dan cuenta del posicionamiento docente sobre tales políticas y del impacto que estas producen en su identidad profesional. El estudio de Sisto (2012), por ejemplo, que reúne una muestra de 60 participantes, concluye que los docentes asumen una posición de resistencia frente a las nuevas regulaciones, dada una disputa entre definiciones identitarias emanadas desde estas últimas y las que han construido los docentes individualmente. Por su parte, el estudio de Fardella y Sisto (2015) concluye que los docentes han incorporado la terminología propia de las regulaciones (e.g. categorías que encasillan a los profesores según sus resultados en evaluaciones estandarizadas) como clasificaciones identitarias válidas, pero aun así se distancian de ellas, poniéndolas en cuestión o asumiendo una posición de resistencia. En ambos estudios se evidencia, además, una demanda de reconocimiento de los docentes por la labor educativa que realizan (Sisto, 2012; Fardella y Sisto, 2015).

Dada la complejidad que involucra la identidad docente y su desarrollo en el tiempo, tanto su articulación como su examen se torna dificultoso (Thomas y Beauchamp, 2011). Ante este escenario, dentro del campo Lingüística Cognitiva y tal como se mencionó anteriormente, la Teoría de la Metáfora Conceptual ofrece una alternativa de aproximación, ya que los aspectos propios de la identidad docente pueden ser explorados mediante la utilización de la metáfora. A continuación, entonces, se ofrece una revisión de las principales premisas que sustenta la Lingüística Cognitiva, la cual da paso a una revisión general de la Teoría de la Metáfora Conceptual.

3. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y METÁFORA CONCEPTUAL

3.1. Lingüística Cognitiva: Definición y postulados principales

La Lingüística Cognitiva es un movimiento lingüístico desarrollado a partir de los años 80, cuyos orígenes se hallan en la Lingüística Generativa, impulsada por Noam Chomsky, y en los intentos de integrar a esta última el análisis de fenómenos semánticos (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012). En esta línea, emergieron corrientes como la Semántica Generativa promovida por George Lakoff, James McCawley y John Ross, la cual terminó siendo abandonada dada la imposibilidad de articulación con el modelo chomskiano (idem). La Lingüística Cognitiva, en este sentido, supuso la superación de dichas limitantes, ya que se erigió como un modelo nuevo, con premisas propias que se distanciaron de los postulados generativistas (idem), siendo el propio Lakoff y Ronald Langacker sus impulsores (Cuenca y Hilferty, 1999).

Entre las premisas principales de la Lingüística Cognitiva se cuentan:

- a. la consideración del lenguaje como una capacidad integrada a la cognición humana general (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012) y
- b. la adopción de un enfoque experiencialista (Cuenca y Hilferty, 1999; Geeraerts y Cuyckens, 2007).

El punto a) se refiere a que el lenguaje posee una naturaleza cognitiva y en interconexión con los restantes procesos cognitivos. En tanto b), apunta a que las estructuras que organizan nuestro sistema conceptual surgen desde nuestra experiencia corporal (Cuenca y Hilferty, 1999). En vista de esto último, emerge otro concepto en

Lingüística Cognitiva denominado *corporeización* del lenguaje, el cual plantea que la forma en que entendemos el mundo está mediada fuertemente por nuestro cuerpo y por el medio físico en el que nos desenvolvemos (Lakoff y Johnson, 2012 [1980]; Ibarretxe-Antuñano, 2012). Considerando lo expuesto, se evidencia la coherencia entre los puntos a) y b), en la medida en que solo si el lenguaje está integrado a las demás capacidades cognitivas, se puede posibilitar una relación tan estrecha entre este y las demás actividades propias del cuerpo, tales como el movimiento o la percepción.

De acuerdo a los planteamientos de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) y Cuenca y Hilferty (1999), se pueden enumerar las restantes características de la Lingüística Cognitiva, resumidas en cuatro puntos:

1. El énfasis en la importancia de la semántica (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012), donde el significado pasa a considerarse como un elemento que se estructura y simboliza en una forma gramatical (Cuenca y Hilferty, 1999), utilizando para esto tanto conocimiento lingüístico como conocimiento enciclopédico o extralingüístico (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).
2. El lenguaje está basado en el uso, es decir que los hablantes abstraen o configuran unidades simbólicas en función a su uso regular del lenguaje (ídem).
3. La disolución de las fronteras entre las dicotomías tradicionalmente aceptadas en lingüística, tales como conocimiento lingüístico y enciclopédico, sincronía y diacronía, competencia y actuación, y entre los niveles del lenguaje (semántica, pragmática, gramática, etc.) (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012; Cuenca y Hilferty, 1999).
4. La categorización, en tanto proceso de organización del pensamiento (Cuenca y Hilferty, 1999), involucra la gradación de categorías en base a un elemento central, denominado prototipo (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

Hay que agregar, por último, que la consideración del lenguaje como un fenómeno cognitivo completamente integrado a la cognición general implica que las expresiones lingüísticas se conviertan en manifestaciones de la forma en la que los individuos organizan su conocimiento (Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos, y Quintana, 2014a). Por ende, la expresividad lingüística se convertiría en una vía de acceso a la manera en la que los individuos estructuran y otorgan sentido a su experiencia (Alarcón, Vergara, Concha y Díaz, 2014b; Ibarretxe-Antuñano, 2012).

Bajo las premisas anteriores se enmarcan las diferentes líneas de investigación dentro de la Lingüística Cognitiva, insertas dentro del paradigma de las ciencias cognitivas en general (Cuenca y Hilferty, 1999), cuya función es describir los diferentes aspectos de la cognición humana (Andriaens, 1993, citado por Cuenca y Hilferty, 1999). Entre dichas tendencias, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) incluyen: la Gramática Cognitiva, la Gramática de Construcciones, la Semántica de Marcos, la teoría de los Espacios Mentales y la Integración Conceptual, y la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptual.

3.2. *Teoría de la Metáfora Conceptual*

Dentro del campo de la Lingüística Cognitiva, la Teoría de la Metáfora Conceptual se erige como una de sus ramas más estudiadas y la metáfora como una de sus herramienta de investigación con mayor potencial (Soriano, 2012), con aplicaciones múltiples en diversas disciplinas (Soriano, 2012; Alarcón et al., 2014b). Esto se fundamenta, en consideración a que, según la Teoría de la Metáfora Conceptual, la metáfora se constituye como parte integral de nuestro sistema conceptual ordinario (Lakoff y Johnson, 2012 [1980]), cuestión que se manifiesta en que gran parte de lo que decimos posee una base metafórica (Lakoff y Johnson, 2012; Soriano, 2012).

Así, por ejemplo, un hablante puede referirse al acto de discutir, utilizando términos propios de la guerra o de un contexto bélico, como: “atacó los puntos débiles de mi argumento”, “sus críticas dieron justo en el blanco”, “nunca le he vencido en una discusión”⁷, etc. Estos términos de uso cotidiano, constituyen expresiones metafóricas en las que subyacería un concepto que las estructura, esto es la metáfora LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA. En términos generales, la metáfora conceptual se define como un fenómeno cognitivo complejo que posibilita la comprensión de un dominio abstracto de conocimiento, el dominio meta, en términos de otro dominio más concreto, el dominio fuente (Soriano, 2012; Kövecses, 2010 [2002]). En el caso de la metáfora LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, el dominio GUERRA permite comprender el dominio DISCUSIÓN, por ende el primero corresponde al dominio fuente y el segundo al dominio meta.

En virtud de lo anterior, Lakoff y Johnson (2012) plantean que las expresiones lingüísticas de carácter metafórico pueden ser utilizadas “para estudiar la naturaleza de los conceptos metafóricos y alcanzar una comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras

⁷ Ejemplos extraídos de Lakoff y Johnson (2012).

actividades" (p. 43). Es decir, la metáfora no sólo se relaciona con el lenguaje; hablar de las discusiones como guerras implica pensar y, más aún, actuar de una determinada manera en virtud de dicha relación. De esta forma, la metáfora conceptual no sólo se manifiesta en el lenguaje, sino que también en los pensamientos y las acciones de las personas (Lakoff y Johnson, 2012), así tanto conceptos como actividades pueden estructurarse metafóricamente (ídem). Esto, evidentemente, abre un gran abanico de posibilidades en términos de investigación para el área de la Lingüística Cognitiva y de las Ciencias Cognitivas en general, en disciplinas relacionadas o no con el lenguaje (Soriano, 2012).

Dado que la metáfora conceptual implica la relación entre dos dominios de pensamiento diferentes, se plantea que está conformada por una serie de *correspondencias*, las cuales se definen como "un conjunto de asociaciones sistemáticas (...) entre elementos del dominio fuente y el dominio meta" (Soriano, 2012: 98). Dichas correspondencias, de acuerdo a Soriano (2012), se dividen en dos tipos:

- a) Correspondencias ontológicas, las cuales expresan la asociación entre "elementos" de ambos dominios.
- b) Correspondencias epistémicas, donde se proyecta conocimiento de un dominio a otro, permitiendo la realización de inferencias.

Así, utilizando la metáfora EL TIEMPO ES DINERO, Soriano (2012) plantea que las correspondencias ontológicas, en este caso, son el conjunto de elementos que se relacionan entre el dominio TIEMPO y el dominio DINERO, por ejemplo "poseer dinero" y "disponer de tiempo". En el caso de las correspondencias epistémicas, un ejemplo, según Soriano (2012), es la asociación que se da "entre nuestro conocimiento de que el tiempo es valioso y nuestro conocimiento de que el tiempo también tiene valor" (Soriano, 2012: 98).

Otro concepto importante dentro de la Teoría de la Metáfora Conceptual lo constituye la ya referida "expresión metafórica", entendida como una expresión lingüística que manifiesta una metáfora conceptual (Soriano, 2012; Kövecses, 2010). Estas, de acuerdo a Soriano (2012), varían según la lengua, es decir que dos expresiones metafóricas de diferentes idiomas pueden explicitar una misma metáfora, aunque aun así no serán coincidentes. En este punto, hay que precisar que la metáfora se manifiesta en formas que trascienden el dominio lenguaje, reflejando no sólo patrones de pensamiento, sino además creencias y emociones (Lakoff y Johnson, 2012).

En términos de características, de acuerdo a lo planteado por Soriano (2012), las metáforas conceptuales:

1. Conceptualizan lo abstracto en términos de lo concreto, de esta forma, las correspondencias se proyectan desde el dominio fuente hacia el dominio meta, y no al revés (unidireccionalidad).
2. Están mediadas por nuestro cuerpo y el espacio físico en el que nos desenvolvemos (corporeización), es decir trascienden el dominio del pensamiento y del lenguaje.
3. Se estructuran jerárquicamente, es decir que las metáforas más simples heredan su estructura a metáforas más complejas o con más correspondencias.
4. Las proyecciones son parciales, es decir que el dominio meta no se estructura utilizando todos los elementos que comprende el dominio fuente, sino solo con los que se adecuan coherentemente a su estructura general.
5. Son en su mayoría inconscientes y automáticas, es decir que se utilizan de forma natural en el medio en el que nos movemos.

En consideración a las características anteriores, la metáfora conceptual claramente se erige como un fenómeno cognitivo de una riqueza enorme, que permite comprender la cognición humana en términos de estructuras de pensamiento, emociones, actitudes y conocimiento inconsciente. Ante esto, muchas disciplinas han adoptado el marco teórico de la Teoría de la Metáfora Conceptual, entre las que se cuenta la psicología cognitiva, el aprendizaje y adquisición de lenguas, la crítica literaria, el estudio de la gramática, etc. (Soriano, 2012).

4. METÁFORA CONCEPTUAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En el campo de la educación, la Teoría de la Metáfora Conceptual ha encontrado diferentes ámbitos de aplicación, en los que destacan los vinculados a la enseñanza de contenidos o al aprendizaje de idiomas extranjeros (Soriano, 2012). A estos, se suma el uso de la metáfora para la comprensión, crítica y modificación de dominios implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Wan y Low, 2015), entre los que se cuentan las

creencias o concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje sostenidas por diferentes actores del sistema educativo (Saban, 2004; Alarcón et al., 2014b). Dentro de este ámbito, los investigadores han tenido especial interés en conocer las creencias de los profesores, tanto en formación (ver Alarcón et al., 2014a; Alarcón et al., 2014b; Saban, 2010; Saban, 2004; Thomas y Beauchamp, 2011) como en ejercicio (ver Thomas y Beauchamp, 2011; Ben-Peretz, Mendelson y Kron, 2003; Alger, 2009). Estos estudios, buscan conocer cómo los educadores conceptualizan metafóricamente diferentes dimensiones involucradas en la enseñanza y el aprendizaje y la praxis educativa; por ejemplo, cómo metaforizan y entienden la figura del estudiante (ver Saban, 2010) o la del profesor (ver Saban, Kocbeker y Saban, 2007; Alarcón et al., 2014a; Alarcón et al., 2014b; Thomas y Beauchamp, 2011).

Uno de los métodos ampliamente utilizados para acceder a las creencias docentes referidas a la enseñanza y el aprendizaje ha sido la elicitación metafórica (Low, 2015; Seung, Park y Jung, 2015). Según Low (2015), este método consiste en que un investigador motiva la generación de una expresión metafórica en un participante, utilizando para tales fines una multiplicidad de métodos. En este sentido, Seung et al. (2015) plantean que una forma ampliamente usada en el estudio de las creencias docentes mediante metáforas son las entradas escritas (*written prompt*) (e.g. Saban et al., 2007; Saban, 2010; Alarcón et al., 2015a; Alarcón et al., 2014b), las cuales consisten en frases incompletas (como *a teacher is like a...*) que estimulan a los participantes a generar expresiones metafóricas de forma escrita (Seung et al., 2015). Así también, la elicitación de metáforas se ha propiciado a través de otros métodos, tales como entrevistas (e.g. Thomas y Beauchamp, 2011), dibujos (e.g. Ben-Peretz et al., 2003), encuestas (e.g. Saban, 2004; Alger, 2009), etc., o también mediante la combinación de procedimientos de elicitación (Alarcón et al., 2014b; Seung et al., 2015).

En virtud de esto, se procede a detallar una serie de investigaciones que han adoptado el método de la elicitación metafórica como herramienta para indagar en las creencias docentes referidas a la enseñanza y el aprendizaje. En un primer momento, se describen una serie de estudios enfocados en los conceptos metafóricos de estudiantes de pedagogía o docentes en formación inicial y, en un segundo momento, se continúa con aquellas investigaciones que centran en los profesores en ejercicio.

En Saban (2010) se describieron las metáforas sobre la figura del estudiante de 2947 futuros profesores pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Selcuk (Turquía). En el estudio se identificaron un total 98 metáforas, las cuales se organizaron en

12 categorías conceptuales más generales. Entre las metáforas con mayor porcentaje de aparición estuvieron las categorizadas como “materia prima” (22.6%) y “recipientes vacíos” (18.4%), mientras que las categorías con menor porcentaje fueron “constructor de conocimiento” (3%) y “capital social” (1,5%). Asimismo, en el estudio se analizaron las metáforas según variables sociodemográficas como: el género de los participantes, la formación de estos como profesores generalistas (*i.e. classroom teacher*) o de asignaturas específicas y su nivel de avance dentro del programa de formación inicial docente (*level/class*). De tal forma, se evidenciaron influencias relevantes según dichas variables; por ejemplo, se constató que los participantes varones preferían la categoría “contenedores vacíos” y las mujeres la categoría “ser con valor”. En tanto, los futuros profesores generalistas se inclinaron por la categoría “materia prima”, mientras que los profesores de disciplinas específicas demandaron más un “estudiante obediente” (Saban, 2010: 299). Por último, los futuros profesores con uno o dos años de formación prefirieron una definición del alumno como constructor de conocimiento (e.g., abeja), mientras que los participantes con tres o cuatro años de formación se orientaron por la categoría “recipiente vacío”. Según esto, una de las conclusiones más relevantes de Saban (2010) es que, según su estudio, se respalda la idea de que las creencias de los docentes pueden variar durante el transcurso de su formación inicial. En este sentido, para el autor resulta preocupante la dirección del cambio observado (desde las categorías “constructores de conocimientos” a “recipientes vacíos”), el cual se asume como efecto de “teaching methods and practices that are modelled in the specific teacher education institution in which this study was carry out” (Saban, 2010: 3010).

Saban et al. (2007), por su parte, examinaron las expresiones metafóricas referidas a la imagen del profesor provistas por 1142 estudiantes de la ya mencionada Facultad de Educación de la Universidad de Secuk. Los datos se analizaron nuevamente de acuerdo a género (39,8% de los participantes eran hombres y 60,2% mujeres), tipo de programa y nivel dentro del programa. Una vez realizado el análisis, se identificaron 64 metáforas, agrupadas en 10 categorías conceptuales. Destacaron entre las categorías con mayor porcentaje de aparición: “proveedor de conocimiento” (28,1%), “moldeador/alfarero” (26%) y facilitador/andamio (19.9%). En cambio, entre las con menor porcentaje se posicionaron: “curador/reparador”, “figura de autoridad superior”, “agente de cambio” y “animador” (*entertainer*), las cuales no superaron el 3% cada una de forma individual. En cuanto a la influencia de los factores sociodemográficos, fueron significativas las diferencias en cuanto a género y tipo de programa. Así, por un lado, las mujeres prefirieron más que los hombres

la conceptualización del profesor como “persona que nutre” (“*nurturer*”) y como “consejero”. En tanto, los estudiantes para profesor generalistas se inclinaron por metáforas orientadas a “dar forma” (*shaping-oriented*), al crecimiento (*growth-oriented*) y la sanación (*counseling-oriented*). Esta vez no se evidenciaron diferencias relevantes según la variable referida al nivel de avance de los participantes dentro del programa de formación docente.

Otro estudio que describe las metáforas de estudiantes de pedagogía sobre la figura del profesor es el de Alarcón et al. (2014b), donde participaron 15 estudiantes (8 hombres y 7 mujeres) de la carrera de Pedagogía en Español de una universidad chilena. En este caso, las metáforas se refirieron a la imagen social de los profesores en Chile y a la autoimagen de los propios participantes como estudiantes de pedagogía. En el estudio se utilizó un diseño mixto que incorporó técnicas de recolección de información provenientes del ámbito cualitativo (i.e. cuestionario de metáforas y grupo focal) y cuantitativo (i.e. escala de ordenación de clasificación directa). De esta forma, los resultados arribados en cuanto a la imagen social del profesor apuntaron a una visión negativa, marcada por la visión desprofesionalizada del docente. De acuerdo a los resultados, el profesor se expresó como un “reproductor del currículo” (Alarcón et al., 2014b: 94), que carece de autonomía y posibilidad de innovación. Asimismo, se destacó la función social docente “de cuidar a los alumnos mientras sus padres trabajan” (Alarcón et al., 2014b: 95) y de responder satisfactoriamente a las exigencias de buen desempeño en pruebas estandarizadas. En cuanto a la imagen del estudiante de pedagogía, este aparece como un “héroe” que ansía con cambiar la educación, a pesar de todas las dificultades del ejercicio profesional (Alarcón et al., 2014b).

En consideración a los estudios anteriores, se visualiza que las creencias de los futuros profesores varían de acuerdo a ciertos factores sociodemográficos (e.g. género y tipo de formación inicial docente) (Saban et al., 2007; Saban, 2010). Asimismo, a pesar de la tendencia a la estabilidad de las creencias docentes (Alger, 2009), se provee evidencia de cambios en las creencias docentes durante el trascurso de su formación (Saban, 2010). A pesar de esto, los estudios anteriormente detallados se limitan a considerar el análisis de metáforas provistas por estudiantes para profesor, cuestión que evidentemente otorga una visión incompleta del sentir de los docentes sobre aspectos relacionados a su labor y al proceso educativo. Existen, por ende, una serie de limitantes. Por ejemplo, las conceptualizaciones metafóricas de un futuro profesor pueden estar influidas por su experiencia como estudiante, tanto en su formación escolar anterior como en su actual

formación universitaria (Saban, 2004; Alger, 2009), más que por instancias concretas de ejercicio docente. Así también, las metáforas pueden variar según el contexto en el que se sitúa virtualmente el estudiante (Alarcón et al., 2014b), es decir, si estos consideran la situación actual del profesorado, o bien si se proyectan a instancias futuras, que bien pueden visualizarse como alentadoras (ídem). Ambas suponen una visión más bien externa del estudiante para profesor en relación a la realidad educativa, en comparación a la que posee un profesor en pleno ejercicio profesional, cuya experiencia dentro del aula de clases rebasa la poseída por un estudiante de pedagogía.

De esta forma, conviene preguntarse cuáles son las metáforas que utilizan los profesores en ejercicio para referirse a sí mismos como profesionales, en la medida que estas otorgan una visión más realista, incidida por la experiencia cotidiana de la práctica educativa (Saban, 2004). Ahora bien, en este caso, dado que se les solicita a los profesores definir su propia condición como profesional, cobran relevancia fenómenos específicos que implican una abstracción del docente sobre sí mismo en cuanto a profesional de la educación. De esta forma, resulta particularmente interesante acceder a la comprensión de dichas metáforas. A pesar de la escasez de investigaciones que aborden esta materia (Alger, 2009), destacan algunos estudios que resultan clarificadores al respecto.

En la investigación de Thomas y Beauchamp (2011) se examinan las metáforas provistas por 45 profesores canadienses recién iniciados en el ámbito laboral, referidas a la percepción sobre sí mismos en tanto profesionales. En específico, el estudio utiliza el concepto de “desarrollo de identidad profesional” para abordar las conceptualizaciones metafóricas referidas a la autovisualización profesional de los docentes. Así, se comparan las expresiones metafóricas presentes en entrevistas realizadas en dos momentos específicos: una vez recién egresados del programa educacional y durante la mitad de su primer año laboral. Los resultados del estudio expresan claras diferencias entre las metáforas utilizadas en ambas instancias. Así, se evidencian cambios en la identidad profesional de los docentes, respaldándose la comprensión de este fenómeno como modificable. En concreto, los profesores una vez recién egresados se demostraban más preocupados por apoyar a sus futuros estudiantes, mientras que transcurrido un semestre de ejercicio profesional se centraron más en sí mismos, manifestando la necesidad de mantenerse en el sistema escolar a pesar de sus constantes fluctuaciones. Esta situación, según Thomas y Beauchamp (2011), es consecuencia de carencias en la preparación de los profesores atingentes a su iniciación en la vida laboral, las cuales podrían ser

contrarrestadas mediante el abordaje del desarrollo de la identidad profesional en el transcurso de su formación.

En el caso del estudio de Ben-Peretz et al. (2003), 60 profesores israelíes de escuelas técnicas de nivel secundario (*vocational senior high school*) debieron explicar su propia imagen profesional mediante el uso de dibujos de otras ocupaciones (i.e. comerciante, juez, cuidador de animales de zoológico, animador, director de orquesta, titiritero y adiestrador de animales). Los participantes fueron divididos en dos grupos a) profesores con estudiantes de alto rendimiento (grupo 1) y b) profesores con estudiantes de bajo rendimiento (grupo 2). Los docentes debieron elegir cuál de las imágenes los representaban mejor como profesionales y cuál se alejaba más de su propia definición, explicando cada elección. Además, se les solicitó proponer otras ocupaciones con las que se sintieran identificados. De esta forma, se evidenció que la mayoría de los profesores prefirieron las imágenes relacionadas con el “cuidado” (i.e. cuidador de animales de zoológico) y con la “conducción” (i.e. director de orquesta), obteniendo un 35% y 30% respectivamente. Asimismo, se constató diferencias significativas entre los profesores que enseñaban a estudiantes de alto y bajo rendimiento. En concreto, los profesores con alumnos de bajo rendimiento se inclinaron por una representación vinculada al “cuidado” (64%), mientras que los profesores con alumnos de alto rendimiento prefirieron la imagen relacionada con la “conducción” (53,57%). Considerando la muestra total, los profesores tendieron a rechazar las imágenes relacionadas con nociones de control y enjuiciamiento, ya que ninguno eligió la imagen del “adiestrador de animales” y sólo uno eligió el dibujo del “juez”.

En contraposición a Ben-Peretz et al. (2003), los resultados presentados en el estudio de Alger (2009) indican que “similar characteristics of contexts across schools in a district do not result in similar teachers’ conceptions of teaching” (p. 750), pues “generalized school demographics in which teachers work does not significantly influence these conceptions” (Alger, 2009: 750). En esta investigación, se indagaron las conceptualizaciones metafóricas de 110 profesores (74 mujeres y 36 hombres) del suroeste de Estados Unidos, pertenecientes a establecimientos educacionales disímiles en tamaño, resultados en estándares de medición, localidad, etc. Para esto, se les solicitaba a los docentes contestar una encuesta online en la que debían elegir entre seis tipos de metáforas referidas a la enseñanza: eje rector (*guiding*), facilitación de la nutrición (*nurturing*), modelación (*molding*), transmisión (*transmitting*), provisión de herramientas y participación en una comunidad. Las primeras cuatro se clasificaban como “centradas en el profesor” y las dos últimas como

“centradas en el estudiante”, tal como se había realizado en estudios anteriores (e.g. Saban, 2004). Además, dichas metáforas debían ser representativas de tres instancias en el transcurso del ejercicio profesional de los profesores: su egreso del programa de formación, su labor actual y su proyección a futuro. Si bien se constató que no había diferencias significativas según los parámetros demográficos de los establecimientos educacionales, aun así se evidenció que la experiencia profesional de los profesores sí resultaba ser un factor que incide en el cambio de conceptualización metafórica. En este sentido, el estudio expresa “a reduction in teacher-centered conceptual metaphors and a increase in student-centered conceptual metaphors that represent current practice and desire practice” (Alger, 2009: 750). Este fenómeno se manifestó tanto en profesores experimentados como en profesores novatos, cuestión que es atribuida por Alger (2009) a la necesidad de los docentes de reevaluarse profesionalmente, en virtud de factores como los procesos de reforma educacional o el impacto inicial de los docentes novatos al insertarse en el sistema educativo que los insta a buscar refugiarse en la experiencia de su formación inicial.

Así las cosas, en vista de la escasa literatura referida a las creencias docentes durante el transcurso profesional (Alger, 2009) y la disparidad de los resultados antes descritos, conviene otorgar más evidencias que eluciden cómo varían las metáforas docentes referidas a la enseñanza y el aprendizaje y al profesor, según diferentes factores contextuales. Aun así, los estudios mencionados respaldan la noción de las creencias docentes y de las conceptualizaciones metafóricas como fenómenos que varían de acuerdo a la experiencia de los profesores (Alger, 2009), ya sea dado el impacto de la iniciación laboral (Thomas y Beauchamp, 2011; Alger, 2009), el contexto de trabajo (Ben-Peretz et al., 2003) o el replanteamiento profesional según factores externos que inciden en el proceso educativo dentro del aula (Alger, 2009).

4.1. Clasificación de las metáforas sobre la enseñanza y el aprendizaje

La organización de metáforas en temas o categorías conceptuales abunda en la literatura revisada (Saban, 2004; Saban et al., 2007; Alger, 2009; Saban, 2010; Alarcón et al., 2014a; Alarcón et al., 2014b). Una matriz a considerar, en este sentido, es la referida a la clasificación de metáforas según teorías educacionales. Un ejemplo de esta clase de categorización es la realizada por Saban (2004). Este, después analizar una serie de estudios sobre metáforas referidas a la enseñanza y el aprendizaje, establece 20 categorías conceptuales, las cuales organiza en dos perspectivas educacionales prominentes:

- (a) *Metáforas centradas en el profesor*, donde la enseñanza se caracteriza por la transmisión de conocimientos y la entrega de instrucciones. Aquí, el profesor y el estudiante se describen, respectivamente, como: (1) transmisor de conocimientos y recipiente; (2) alfarero y materia prima; (3) reparador e individuo defectuoso; (4) figura de autoridad y sujeto dócil.
- (b) *Metáforas centradas en el estudiante*, cuyo foco está puesto en la facilitación del aprendizaje y la participación activa del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este grupo, en cambio, el profesor y el estudiante se entienden como: (1) sujeto que nutre y organismo en desarrollo; animador y observador consciente; (3) andamio y constructor de conocimiento; (4) líder cooperativo y participante activo.

Asimismo, en la misma línea trazada por Saban (2004), se inserta la categorización propuesta por Alger (2009), la cual ya fue referida anteriormente. La clasificación de esta autora se basa en una revisión de 23 artículos sobre metáforas docentes, donde también se organizan una serie de categorías conceptuales en “metáforas centradas en el profesor” y “metáforas centradas en el estudiante”. Cabe mencionar, igualmente, como ejemplos de categorizaciones a partir de metáforas provistas por docentes, las efectuadas por los estudios Saban et al. (2007) y Saban (2010). En estos, como se detalló anteriormente, se clasifican las metáforas referidas a la figura del profesor y del estudiante, respectivamente.

Por último, cabe mencionar un criterio categorial no presente en las clasificaciones propuestas por autores como Saban (2004; 2010) o Alger (2009), los cuales restringen sus categorizaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la categoría conceptual referida a la valoración social del profesor, abordada en los estudios de Alarcón et al. (2014a/b), la cual se caracteriza por incorporar elementos contextuales que inciden en el proceso educativo dentro del aula, como la realidad laboral de los profesores (Alarcón et al., 2014a).

4.2. *Funciones de la metáfora en el ámbito educativo*

Como se ha planteado anteriormente, dentro del terreno de la Lingüística Cognitiva, la metáfora conceptual se comprende como un fenómeno cognitivo más que como una mera figura retórica. Así también, se planteó que la función primordial de la metáfora es permitir la comprensión de dominios conceptuales abstractos en términos de dominios

conceptuales más concretos. Ahora bien, si atendemos a la apropiación consciente de la metáfora y a su análisis en expresiones metafóricas concretas, esta adquiere una serie de funciones adicionales. En concreto, Saban (2004) habla de seis funciones de la metáfora, las cuales aplica al ámbito educativo. Asimismo, Saban (2006) retoma dichas funciones (muchas de ellas reducidas y articuladas completamente a la praxis educativa), agregando cuatro funciones más. De esta forma, según Saban (2004 y 2006), son diez las funciones de la metáfora conceptual en educación. La sección anterior otorga evidencias acerca de las diferentes funciones que adquiere la metáfora en el ámbito de la investigación en educación, pero para sistematizar sus usos se procederá a detallar brevemente cada una de ellas⁸:

- 1) Metáfora como espejo de la propia realidad (Saban, 2004) / Metáfora como arquetipo de la identidad profesional (Saban, 2006)

Se plantea que la metáfora permite otorgarle sentido a la propia realidad (Saban, 2004), siendo así “fundamental en la búsqueda del significado de uno mismo” (Saban, 2004: 619). En otras palabras, los conceptos metafóricos posibilitan y facilitan la comprensión de la realidad y, por tanto, también otorgan una visión acerca de cómo se percibe uno mismo, en tanto sujeto. Así, en vista de dicha complejidad, dentro del terreno de la docencia la metáfora puede colaborar en “pre-service and working teachers’ search for meaning and sense of self” (Saban, 2006: 303); pues, orientada al terreno de la identidad profesional, la metáfora puede erigirse como “arquetipo” o expresión de dicha identidad.

- 2) Metáfora como mecanismo de la mente (Saban, 2004) / Metáfora como modelo (*blueprint*) del pensamiento profesional (Saban, 2006)

La metáfora, en la medida en que posibilita la reflexión sobre pensamientos personales, creencias y sentimientos, proporciona “a valide source for gaining insights into the teaching and learning” (Saban, 2006: 302). Dicha comprensión puede ser proporcionada desde la mirada de diferentes actores del sistema educativo (Saban, 2004; Saban, 2006). Con ello se logra acceder desde perspectivas múltiples a comprensiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, que son variadas, complejas.

⁸ En varias ocasiones los títulos de las funciones presentadas por Saban (2004) y Saban (2006) no coinciden, a pesar de apuntar a una idea símil. En ese caso, se presentarán ambos títulos separados por un “/” y especificando su referencia.

3) Metáfora como herramienta para hacer-sentido (*sense-making tool*) (Saban, 2004) / Metáfora como instrumento de descubrimiento (Saban, 2006)

De acuerdo a Saban (2006), las metáforas “enable people to understand one phenomenon by comparing it to something else” (p. 310). De acuerdo a esto, la comprensión mediante conceptos metafóricos focaliza ciertas similitudes entre los dominios implicados (Saban, 2006), es decir, entre el dominio abstracto que se necesita comprender y el dominio concreto al que se recurre. Por ejemplo, si se compara la labor docente con otra profesión, realizando un análisis del fenómeno restringido al ámbito profesional o laboral, se puede “provide a useful perspective for better understanding of teaching as a profession” (Saban, 2004: 620; Saban, 2006: 310), en tanto se compara una realidad profesional con otra.

4) Metáfora como medio de reflexión

La utilización de la metáfora conceptual, según variados autores, permite a los profesores reflexionar abiertamente sobre su profesión (Saban, 2004; Saban, 2006; Thomas y Beauchamp, 2001). Esto, evidentemente, posee una serie de implicancias que podrían otorgar beneficios al desempeño de los profesores. Por ejemplo, Saban (2006) refiere que como herramienta reflexiva “metaphors can also help educators understand the circumstances they are currently involved in” (p. 306). Asimismo, Perry y Cooper, referidos por Saban (2006), agregan que las metáforas permiten comprender los cambios que han enfrentado los educadores en periodos específicos de su carrera profesional. Black y Halliwell, 2000, citados por Saban (2004), por su parte, agregan que “volverse consciente de las “imágenes” activadas por prácticas de enseñanza es... un catalizador para el crecimiento profesional” (p. 620). En suma, tenemos que la reflexión iniciada por medio de la metáfora favorece la comprensión atingente al contexto en que se desenvuelven los docentes y a los cambios que han sufrido sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje durante su trayectoria profesional. Así pues, por añadidura, las metáforas pueden propiciar el desarrollo profesional de los docentes.

5) Metáfora como instrumento de enseñanza (Saban, 2004) / Metáfora como dispositivo pedagógico (Saban, 2006)

Una de las formas para ayudar a los profesores en formación a desarrollar “a good understanding of the relationship between teaching and learning” (Saban, 2004: 620; Saban, 2006: 304) de acuerdo a Hoban, 2000, referido por Saban (2004: 620) y Saban (2006: 304),

“is to facilitate student reflection through our the course of teacher training”. Esto resulta sumamente relevante en el ámbito educativo, pues comprender qué implica la relación enseñanza-aprendizaje se erige como una de los mayores propósitos en la formación del profesorado (Saban, 2004; Saban, 2006). Conviene plantear, según lo referido, que pese a la distinción que realiza Saban (2004 y 2006) la presente función se establece como corolario de la función anteriormente detallada (i.e. metáfora como medio de reflexión).

6) Metáfora como herramienta para la evaluación

Según Saban (2004: 620 y 2006: 307), “metaphor could be used a tool for both formative and summative program evaluation purpose”. Así, los docentes al expresarse en términos metafóricos encuentran una forma para dar respuesta a cuestionamientos esenciales implicados en la evaluación atingente a su propia formación. A saber, de acuerdo a Patton, 2002, citado por Saban (2006), “In what ways does the program “work” for whom, with what consequences (intended or not), and under what conditions?” (p.307).

Ahora bien, como ya se planteó anteriormente, Saban (2006) agregó cuatro funciones más a las ya presentadas en una investigación anterior (Saban, 2004), siendo estas las siguientes:

7) Metáfora como herramienta de investigación

Función de índole más general que, evidentemente, excede al ámbito educativo. Saban (2006), en este caso, plantea que la metáfora puede ser utilizada como “un dispositivo de recolección y análisis de datos” (p. 307), lo cual evidentemente la convierte en una importante herramienta de investigación. En el ámbito educativo, como ya se mencionó, permite la indagación y el análisis de las conceptualizaciones referidas a la enseñanza y el aprendizaje.

8) Metáfora como teoría curricular

Saban (2006) explica esta función realizando un paralelismo entre las teorías curriculares y la elicitación de metáforas. El autor sostiene que defender tal o cual modelo curricular implica también respaldar una serie de supuestos básicos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, los cuales permanecen obviados. Ergo: “What should be taught in schools? Why should educators teach one discipline rather than another? How should knowledge be distributed through the curriculum?” (Saban, 2006: 309), etc. Asimismo, la elección

realizada por educadores de una metáfora por sobre otra para definir cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje también supone poseer una visión determinada sobre variados aspectos implicados en dicho proceso. Así, por ejemplo, de acuerdo a Kliebard, 1982, citado por Saban (2006), “to call a curriculum a route over which one travels... is to evoke implications of the student as a traveler, the teacher is a guide, and knowledge as a map” (p. 309). Es decir, la importancia de la presente función radica en que utilizando la metáfora pueden ser expuestos criterios ocultos, por ejemplo en la instancia “when educators ask themselves what they should teach or why they should teach one thing rather than another” (Saban, 2006: 309).

9) Metáfora como modelo mental

De corte también general, esta función hace referencia a la operatoria de las metáforas “as powerful mental models through which educators can understand educational phenomena” (Saban, 2006: 309). Dichos modelos “metafóricos” funcionan como tales en la medida en que son comparados “to something previously experienced and concrete” (Saban, 2006: 309-310). Cook-Sather, 2003, referida por Saban (2006), por ejemplo, plantea que la mayoría de los educadores “have not yet succeeded in freeing their minds sufficiently to embrace or imagine other metaphors of teaching and learning to live by” (p. 310). En este sentido, proporcionando metáforas que refieren a modelos mentales determinados, se podrían ofrecer perspectivas (a veces inéditas) que impulsen la comprensión y reflexión sobre el fenómeno educativo desde miradas heterogéneas.

10) Metáfora como un trampolín (*springboard*) para el cambio

Se plantea que la metáfora puede servir para “facilitar cambios en la filosofía personal sobre la enseñanza” (Saban, 2006: 311) de los educadores. En este sentido, Gillis y Johnson, citados por Saban (2006), sostienen que “metaphor can help us understand “the selves we want to become (...) the selves we have been and the selves we escaped being”... [as well as] the selves we able to become” (p. 311).

De acuerdo a lo expuesto, queda de manifiesto el gran potencial de la Teoría de la Metáfora Conceptual y de la aplicación de la metáfora en el ámbito educativo. Por un lado, se permite el acceso a un dominio de difícil exploración desde una perspectiva inédita, esto es, a las creencias arraigadas por diferentes actores implicados en el proceso educativo, en la que destaca la figura del profesor. Si bien la metáfora conceptual es selectiva (Saban,

2010), es decir, que resalta ciertos elementos y aspectos del fenómeno que se intenta comprender (Soriano, 2012; Lakoff y Johnson, 2012; Kövecses, 2010), Yob, 2003, citado por Saban (2010), plantea que mediante el empleo de una variedad de metáforas “a more comprehensive understanding of the subject can emerge” (p. 299). Es decir, ninguna metáfora podrá reflejar por sí sola la complejidad de un fenómeno (como el proceso de enseñanza-aprendizaje), por lo que se requiere una multiplicidad de ellas para extraer una visión más o menos contundente acerca del mismo (Saban, 2006; Saban, 2010). Por otro lado, de acuerdo a Saban (2006), en la medida en que las metáforas “can act as a ‘lens’ in understanding about teachers’ tacit referential systems and serve as a ‘filter’ through which teachers can clarify their own teaching practices” (p. 312), su utilización otorga una serie de beneficios para los profesores. Entre estos, destaca la reflexión y comprensión del propio rol e identidad profesional y, por consecuencia, el cambio o reafirmación consciente de las creencias y el ejercicio profesional previamente adoptado por los docentes (Saban, 2006; Saban, 2010).

4.3. *Críticas y problemas de la elicitación metafórica y los procedimientos de análisis metafórico*

Tal como se evidenció en la sección anterior, la metáfora conceptual se erige como un recurso con un gran potencial investigativo dentro del ámbito de la educación. En lo referido a los docentes, Seung et al. (2015) plantean que la metáfora se ha convertido en “una herramienta poderosa para la investigación del pensamiento y el conocimiento profesional de los profesores” (pp.39-40). Ahora bien, en términos metodológicos, su uso no deja de ser problemático, en virtud de la naturaleza compleja de la metáfora. Algunos autores (e.g. Wan y Low, 2015; Low, 2015), en este sentido, plantean que la teorización de la metáfora conceptual se ha ido complejizando aún más con el transcurrir del tiempo, distanciándose de la visión que la define como una “mera transferencia” entre dominios conceptuales. Según Wan y Low (2015), en dicha concepción de la metáfora se enmarcan métodos como la elicitación metafórica, los cuales necesitarían ser validados mediante una reorientación en su implementación. Asimismo, dichos autores aseveran que los estudios sobre elicitación metafórica corresponden a un método indirecto de recolección de datos que deben ser justificados o validados mediante la utilización de más de una fuente de datos o, también, a través de la comparación entre datos indirectos (proporcionados por el método de elicitación) y otros de carácter más directo, como los suministrados por entrevistas (Wan y Low, 2015).

El problema radica, entonces, en cómo reducir la subjetividad del investigador en la interpretación de las expresiones metafóricas provistas por los participantes y en cómo otorgar validez a los procedimientos y confiabilidad a los resultados obtenidos (Armstrong, 2011; Wan y Low, 2011; Low, 2015; Seung et al., 2015). Seung et al. (2015), en este sentido, después de realizar una revisión de los enfoques y metodologías utilizadas en estudios sobre elicitación metafórica en docentes, plantean que el problema de esta clase de investigaciones radica en la amplia utilización de sólo un método de elicitación y en la descripción ambigua o imprecisa de sus procedimientos de análisis metafórico. Seung et al. (2015), en consecuencia, aconsejan usar varios métodos de elicitación metafórica para así validar las interpretaciones del investigador y triangular los datos obtenidos, en especial en estudios que incorporan una muestra reducida de sujetos participantes. Así también, los autores recomiendan usar más de un procedimiento de análisis y explicitar claramente cómo estos se llevaron a cabo (Seung, et al., 2015).

Armstrong (2011), acorde con los planteamientos anteriores, defiende dos métodos de triangulación de datos para afianzar la validez de los estudios sobre elicitación metafóricas: a) la revisión metafórica (*metaphor checking*) y b) la triangulación mediante un enfoque de análisis dual. El primero se refiere a la comprobación sistemática de las interpretaciones realizadas por el investigador sobre las metáforas elicidadas por el participante en conjunto con este. Para esto, se puede realizar una o varias entrevistas durante el transcurso del análisis metafórico para verificar la intención de las metáforas generadas. El segundo método referido a la triangulación mediante un enfoque de análisis dual, por su parte, supone la inclusión de métodos etnográficos para recolectar y analizar los datos, entre los que se cuentan la observación de los participantes, la inmersión del investigador en la comunidad discursiva de estos, la toma de notas de campo, etc. De esta manera, se obtiene información complementaria acerca del contexto donde se sitúa el hablante y se enmarcan las metáforas elicidadas.

Saban et al. (2007) y Saban (2010) también proponen un método de validación del análisis metafórico, pero mediante la participación de jueces externos. En concreto, se solicita a un colega (desligado de la investigación) que agrupe una serie de metáforas, representativas de un conjunto, en categorías conceptuales más generales propuestas por el investigador. En base a esto, se evalúa la consistencia de la categorización metafórica realizada, afianzando la fiabilidad de la misma. Cabe mencionar, que si bien Seung et al. (2015), en su revisión de la literatura en elicitación metafórica, validan y recomiendan esta

clase de métodos, paralelamente sugieren que se necesitan más estrategias si lo que se busca es generar un impacto relevante en la comunidad educativa.

Low (2015), por su parte, cree que el proceso de validación se debe asumir como una preocupación contante en los estudios sobre elicitación metafórica. Para tal fin, el autor propone un modelo que oriente a dicha clase de investigaciones para que se validen metodológicamente y afiancen la confiabilidad de sus resultados. En este sentido, Low (2015) comienza proponiendo cinco puntos en los que se basa su “modelo de validación práctica para estudios en elicitación metafórica”, los cuales son los siguientes: a) la elicitación de metáforas no debe asumirse como un método que carezca de problemas, por ende se deben explicitar las complicaciones que surgieron en la fase de recopilación de datos; b) se necesita de un procedimiento de identificación metafórica, aun si se utiliza la forma “A es B”; c) las categorías en las que se agrupan las metáforas necesitan ser justificadas; d) la clasificación metafórica según teorías educacionales específicas puede ser un método problemático; y, por último, e) el hecho que los sujetos expresen determinadas metáforas no supone necesariamente que crean u orienten su práctica en base a estas, por tanto dicha relación debe justificarse.

Así las cosas, Low (2015), en consideración a los puntos anteriores, divide su “modelo de validación” en siete pasos, a saber:

1. Preparar/sensibilizar a los participantes: a estos se les debe ofrecer una explicación o, a veces, un entrenamiento referido a la generación de metáforas en la fase de recolección de datos.
2. Elicitar metáforas en la forma “A es B”: se plantea que se deben ofrecer tareas de elicitación a los participantes, a través de métodos simples (como el uso de entradas escritas) u otros que recogen datos de valor contextual (por ejemplo, entrevistas).
3. Agrupar las metáforas: para ilustrar categorías conceptuales más generales o la orientación profesional de los participantes, se categorizan las metáforas, es decir, se agrupan en conjuntos que incorporen o no datos referidos al contexto de elicitación.
4. Vincular las metáforas a teorías o filosofías educacionales: para conectar las metáforas elicidadas con la educación, se deben interpretar las orientaciones conceptuales halladas como reflejo de perspectivas o teorías educacionales específicas.

5. Inferir acciones o comportamientos en relación a la categorización según teorías educacionales: a partir de las orientaciones educacionales (o teorías) se establecen una serie de conductas supeditadas a estas, evaluándose si son deseables o no.
6. Recomendar prácticas/cambios de comportamiento: se redacta un plan de acción, orientado a afianzar o desarrollar ciertas conductas o a emprender un proceso de cambio conductual.
7. Evaluar el posterior impacto de las metáforas: el participante revisa las metáforas anteriormente elicítadas para saber si cambiaron sus creencias, metas o comportamiento.



III. METODOLOGÍA

En esta sección se presenta se presenta la metodología utilizada para el análisis de las metáforas provistas por los docentes participantes.

1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se pretende responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la percepción que un grupo de docentes de la región de Biobío poseen sobre la imagen social del profesor en Chile?
- b) ¿Cómo se definen a sí mismos en términos profesionales un grupo de docentes pertenecientes a la región de Biobío?

2. OBJETIVO GENERAL

- Describir las representaciones metafóricas que un grupo de docentes de la región de Biobío poseen sobre a) la imagen social del profesor en Chile y b) sobre sí mismos, como profesionales de la educación.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las metáforas conceptuales que un grupo de docentes de la región del Biobío posee acerca de la imagen social del profesor en Chile.
- Identificar las metáforas conceptuales que un grupo de docentes de la región del Biobío poseen sobre sí mismos como profesionales de la educación.
- Clasificar las metáforas conceptuales referidas a la imagen social del profesor en Chile.
- Clasificar las metáforas conceptuales referidas a las definiciones identitarias de los docentes.

4. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio adopta un tipo de investigación de corte cualitativo, el cual se caracteriza por la comprensión profunda de los fenómenos mediante la interpretación de los datos que se recaban (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). En este sentido, el presente estudio no espera corroborar hipótesis definidas sino, desde un acercamiento inductivo, evidenciar hallazgos mediante el análisis de las metáforas conceptuales poseídas por los docentes. El diseño de investigación del estudio, en tanto, es de carácter descriptivo, dado que se identifican, detallan y clasifican las metáforas conceptuales, de acuerdo a cómo estas se manifiestan en las expresiones lingüísticas de los sujetos.

5. DATOS DE LOS SUJETOS

En la presente investigación participaron un total de 76 profesores de establecimientos ubicados en la región del Biobío, en su gran mayoría pertenecientes a la comuna de Concepción y a sus comunas aledañas, adscritas al área metropolitana denominada “Gran Concepción”. De esta forma, el grueso de los participantes se desempeña laboralmente en las comunas de Concepción (56,6%) y Chiguayante (17,1%), aunque también se incluyen, en menor proporción, a profesores que trabajan en Hualpén, Coronel, Lota, Tomé, Curanilahue, Arauco, San Pedro de la Paz, Hualqui y Los Ángeles, los cuales en conjunto representan el 17,1% de la muestra. En términos generales, la distribución por género se divide en 29 hombres y 47 mujeres. Además, se presentan siete docentes que al momento de ser aplicado el instrumento de investigación no ejercían profesionalmente en ninguna comuna de la región (9,2%). El detalle de la muestra se explicita en la tabla 1, la cual detalla la distribución de los docentes participantes por género y comuna en que ejercen profesionalmente.

Tabla 1. Número y porcentaje de participantes según género y comuna de ejercicio profesional

Comuna	N° de profesores hombres	N° de profesores mujeres	N° total de profesores	% de profesores
Concepción	19	25	44	57,9
Chiguayante	2	11	13	17,1

Hualpén	2	1	3	3,9
Coronel	1	1	2	2,6
Lota	0	1	1	1,3
Los Ángeles	0	1	1	1,3
Curanilahue	0	1	1	1,3
Tomé	0	1	1	1,3
Arauco	0	1	1	1,3
San Pedro	0	1	1	1,3
Hualqui	0	1	1	1,3
Inactivos	5	2	7	9,2
Total	29	47	76	100,0

El rango etario de los participantes fluctúa entre los 22 y los 70 años, con un promedio de 37 años de edad. En términos de años de ejercicio profesional, el rango fluctúa entre 1 y 51 años, con un promedio de 12 años de experiencia según el total de profesores que declararon estar ejerciendo al momento de ser aplicado el cuestionario. El detalle de la frecuencia de los participantes según rango etario y rango de años de ejercicio profesional se organizan en la tabla 2 y 3, respectivamente:

Tabla 2. Número de participantes según rango etario

Rango etario (según años)	N° de participantes
21-30	34
31-40	18
41-50	10
51-60	10
61-70	4
Total	76

Tabla 3. Número de participantes según años de ejercicio profesional

Rango de años de ejercicio profesional	N° de participantes
1-10	43

11-20	9
21-30	10
31-40	3
41-50	2
51-60	1
Total	68

*No se incluyó en esta variable a los 7 profesores inactivos o desocupados profesionalmente. Además, un participante dejó en blanco este ítem.

En la dimensión referida a los antecedentes educacionales de los participantes, se incluyen los siguientes datos:

- a. El 52,6% de los docentes (i.e. 40) declara haber sido parte de la primera generación de su familia directa en entrar a la universidad, mientras que el 47,4% (i.e. 36) declara lo contrario.
- b. 23 de los profesores asegura poseer algún tipo de posgrado universitario (30,3%), en ejecución o terminado, mientras que 52 de ellos no poseen grados de dicha índole (68,4%). Un participante dejó en blanco este ítem.
- c. La mayoría de los docentes (i.e. 39) realizó su enseñanza secundaria en establecimientos municipales (51,3%), mientras que 32 de ellos lo hicieron en establecimientos particulares subvencionados (42,1%) y 5 en particulares pagados (6,6%).

La información anteriormente expuesta es ordenada en la siguiente tabla:

Tabla 4. Número de participantes según antecedentes educacionales

Participantes	Primera generación de la familia directa en la universidad	c/ posgrado	Establecimiento de educación secundaria		
			Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Total	40	23	39	32	5

Así también, en la investigación participaron docentes de diferentes áreas de enseñanza o especialidades. Estos se dividieron en tres grupos: profesores de disciplinas específicas (i.e. 53), profesores de enseñanza general básica (i.e. 10) y profesores de educación diferencial (i.e. 5).

Tabla 5. Número y porcentaje de participantes según especialidad

Grupos de docentes		N° de docentes	% de docentes
Profesores de disciplinas específicas		53	69,7
Disciplinas	Lenguaje y comunicación o Español	19	25,0
	Religión	1	1,3
	Biología	2	2,6
	Historia y ciencias sociales	4	5,3
	Química	1	1,3
	Matemáticas	9	11,8
	Física	4	5,3
	Inglés	5	6,6
	Educación tecnológica	1	1,3
	Artes Visuales	4	5,3
	Artes Musicales	1	1,3
Educación Física	2	2,6	
Profesores de enseñanza general básica (en sus diferentes menciones)		10	13,2
Profesores de educación diferencial		5	6,6
No responde		8	10,5
Total		76	100,0

Respecto a los antecedentes profesionales de los docentes destacan aspectos como: a) el tipo de establecimiento dónde ejercen profesionalmente, b) el número de horas de contratación y c) el rango de remuneraciones percibidas. En este caso, no se obtuvieron datos de siete de los profesores, dado que permanecían inactivos o desocupados laboralmente al momento de ser aplicado el instrumento, por lo que la muestra total corresponde a 69 docentes. De esta forma, de acuerdo a la variable a) tipo de

establecimiento de desempeño laboral, la muestra resulta dividida en: 14 profesores de establecimientos municipales (20,3%), 50 de particulares subvencionados (72,5%) y 5 de particulares pagados (7,2%). Dicha distribución se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6. Número de participantes según establecimiento educacional donde se desempeñan laboralmente

Tipo de establecimiento	N° de docentes
Municipal	14
Particular subvencionado	50
Particular	5
Total	69

En cuanto a la variable b) número de horas de contratación semanales, la mayoría de los docentes (23,2%) posee entre 28 a 32 horas pedagógicas. Le siguen a estos últimos, los docentes con 33 a 37 horas (20,3%) y con 43 a 44 horas (15,9%). 4 de los profesores no especifica por cuántas horas semanales está contratado. La tabla 7 organiza el detalle de los datos según el número y porcentaje de participantes de acuerdo a sus horas de contratación.

Tabla 7. Número y porcentaje de profesores según horas semanales de contratación

Rango de horas de contratación	N° de docentes	%
8-12 horas	1	1,4
13- 17 horas	1	1,4
18-22 horas	5	7,2
23-27 horas	7	10,1
28-32 horas	16	23,2
33-37 horas	14	20,3
38-42 horas	10	14,5
43-44 horas	11	15,9
No especifica	4	5,8
Total	69	100,0

Por último, en el caso de la variable c) rango de remuneración percibida, la mayor cantidad de los docentes se ubica en el rango entre los 540.001 y los 675.000 pesos (30, 4%). Quedan en segundo lugar los docentes que presentan entre 675.001 y 810.000 pesos de sueldo (26, 1%).

El rango de remuneración que fluctúa entre 0 y 135.000 pesos presenta la menor cantidad de participantes, correspondiendo a sólo un sujeto (1,4% de los docentes en ejercicio). Asimismo, hubo una docente que se abstuvo de contestar el presente ítem. A continuación, se expone el número y porcentaje de profesores según rango de remuneraciones:

Tabla 8. Número y porcentaje de profesores según género y remuneración percibida

Rango de remuneraciones	Hombres	Mujeres	N° total de participantes	% de participantes
0 a 135.000 pesos	0	1	1	1,4
135.001 a 270.000 pesos	1	2	3	4,3
270.001 a 405.000 pesos	1	2	3	4,3
405.001 a 540.000 pesos	1	5	6	8,7
540.001 a 675.000 pesos	8	13	21	30,4
675.001 a 810.000 pesos	5	13	18	26,1
810.001 a 1.080.000 pesos	7	6	13	18,8
1.080.001 pesos o más	1	2	3	4,3
No contesta	0	1	1	1,4
Total	24	45	69	100,0

8. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para la recolección de los datos se aplicó un “cuestionario de elicitación de metáforas” (ver anexo 1), desarrollado en el marco del proyecto de investigación FONDECYT N° 11130482 “La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en

profesores/as de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción”. Este instrumento se sitúa en la línea de variados estudios que aplican entradas escritas (*written prompt*) con la fórmula “X es como Y, porque” (ver Saban et al., 2007; Saban, 2010; Alarcón et. al, 2014a/b) para lograr la elicitación de metáforas en los sujetos de estudio, donde X es el dominio meta e Y es el dominio fuente. La relación entre ambos dominios, en tanto, se enfatiza mediante la palabra “como” (Saban et. al, 2007; Saban, 2010) y se utiliza la conjunción “porque” para incitar una justificación que respalde las metáforas elicidadas.

El cuestionario, en su primera parte, solicita los datos de los sujetos participantes, entre los que se cuentan antecedentes personales (e.g. edad, género, tipo de establecimiento en el que realizó su enseñanza media, etc.) y antecedentes profesionales (e.g. año de egreso, años de ejercicio profesional, etc.). En la segunda parte del cuestionario, se ofrece una breve definición de la metáfora, así como dos ejemplos correctos y dos incorrectos de construcciones metafóricas. Además, se agrega una breve explicación de los ejemplos referidos. En la tercera parte del cuestionario, se ofrecen cuatro enunciados que deben ser completados por los participantes, correspondientes a las entradas escritas. Cabe señalar que en esta investigación sólo se consideraron dos entradas, a saber: 1. **“En la sociedad chilena**, el profesor/la profesora en cuanto a profesional de la educación es visto/a como... ¿Por qué? ...”, 2. **Yo mismo/a**, en cuanto profesor/a me veo como... ¿Por qué? ...”⁹. Por último, se añade al cuestionario de elicitación de metáforas un “cuestionario de autoeficiencia docente”, de respuesta cerrada y con ordenamiento de opciones, cuyos datos no fueron considerados en la presente investigación.

Para contestar el cuestionario de elicitación de metáforas se les solicitó a los participantes leer y firmar un “consentimiento informado”. Este último autorizaba la aplicación de la encuesta y daba cuenta de la información relacionada con el proyecto FONDECYT, entre la que se encuentran los objetivos de la investigación. Además, se aseguraba la absoluta confidencialidad de la identidad de los sujetos participantes y de los establecimientos educacionales donde los docentes se desempeñan laboralmente.

⁹ Los datos recolectados en base a los dos restantes enunciados no fueron considerados en la presente tesis. Dichos enunciados son los siguientes: 3. “En el proceso de enseñanza-aprendizaje **los/las estudiantes** son como... ¿Por qué? ...” y 4. “En el proceso de enseñanza-aprendizaje, **la planificación** de clases es como... ¿Por qué? ...”.

Cuando el instrumento se aplicó al interior de establecimientos educacionales, se solicitó la lectura y firma de una “carta de autorización” a los directores de los respectivos centros educacionales. En esta, también se explicaba en qué consistía el proyecto de investigación y se aseguraba la confidencialidad de participantes y establecimientos, permitiéndose así la colaboración de los profesores dentro de los recintos educacionales.

9. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El cuestionario de elicitación de metáforas se aplicó entre los meses de enero y mayo del 2016, de acuerdo a tres métodos diferentes. Una primera instancia de aplicación se desarrolló dentro del marco de un taller para profesores denominado “La metáfora conceptual como herramienta de análisis del discurso”, el cual fue impartido el día 12 de enero de 2016 en la Universidad de Concepción. El segundo método consistió en la aplicación de cuestionarios al interior de establecimientos educacionales ubicados en las comunas de Concepción y Chiguayante, durante los meses de marzo, abril y mayo del 2016. Como requisito se solicitaba, como anteriormente se mencionó, la firma de una “carta de autorización” por parte de los directores de los establecimientos, para así permitir la participación de los docentes al interior de los recintos educacionales. En total, fueron cuatro los establecimientos donde se logró la aplicación de las encuestas, siendo tres de ellos particulares subvencionados y uno municipal. El último método, fue la aplicación particular tanto a docentes en ejercicio como a profesores desocupados o inactivos laboralmente, residentes en la provincia de Concepción.

10. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de las expresiones metafóricas obtenidas mediante el cuestionario de elicitación metafórica se realizó en base a la metodología propuesta Saban et al. (2007) y Saban (2010), aunque con algunas modificaciones. A continuación, por tanto, se procede a detallar las etapas en las que se dividió el análisis, el cual se aplicó separadamente a dos

conjuntos de expresiones metafóricas, solicitadas por las primeras dos preguntas o entradas¹⁰ del cuestionario:

10.1. *Etapas del análisis de las expresiones metafóricas*

a) Preanálisis

Se definieron y aclararon las etapas específicas mediante las cuales se analizarían las expresiones metafóricas.

b) Etiquetado

Se utilizó el software Microsoft Excel para traspasar la información recolectada a formato digital, organizándola de manera tal que se distinguieran claramente tanto las expresiones metafóricas proporcionadas por los sujetos como los datos sociodemográficos asociados a cada uno de ellos. De esta forma, se procedió a etiquetar cada expresión metafórica según el dominio fuente que proporcionaba cada sujeto (e.g. eslabón, niñera, insecto, etc.). En el caso que la respuesta no correspondiera a una expresión metafórica, se la restaba de las siguientes etapas de análisis, calificándose como “no metafórica”. En este sentido, los criterios de eliminación aplicados fueron los siguientes:

- No se describe o menciona una relación metafórica entre dos dominios bien definidos. Es decir, el tópico que representa el dominio meta preestablecido en las entradas (e.g. “Yo mismo, en cuanto profesional de la educación”) no se asocia con un término claramente definido o pertinente. Por ejemplo: “Una persona proactiva, que se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes, [porque] trato de ser el mejor guía y mediador para mis estudiantes”. En este caso, “persona proactiva” no corresponde a un dominio fuente claramente definido y diferenciado del dominio meta; se trata más bien de una descripción que hace el docente de sí mismo.
- No se ofrece una justificación o esta no es coherente con la metáfora propuesta. En este caso, sí se provee una relación metafórica entre dos dominios, sin embargo no se proporciona una explicación de la metáfora, o bien esta no resulta coherente o pertinente. Por ejemplo: “un guía, porque corrijo las actitudes

¹⁰ Estas, como se mencionó anteriormente, corresponden a las siguientes: “1. **En la sociedad chilena**, el profesor/la profesora en cuanto a profesional de la educación es visto/a como... ¿Por qué? ...”, 2. **Yo mismo/a**, en cuanto profesor/a me veo como... ¿Por qué?...”

negativas de los alumnos”. En este caso, la relación entre ambos dominios es metafórica, pero la explicación resulta confusa, ya que no aclara la vinculación propuesta.

c) Clasificación

Organizadas las expresiones por asociación y eliminadas las expresiones “no metafóricas”, se procedió a analizar las metáforas exhaustivamente tanto en términos de sus dominios implicados como según la justificación proporcionada por los propios docentes. En específico, se identifican los siguientes componentes: (1) dominio meta, (2) dominio fuente y (3) correspondencias. Como se detalló en el marco teórico, el dominio meta es el concepto a ser metaforizado (por ejemplo, la figura del docente), mientras que el dominio fuente es el concepto que se utiliza para configurar metafóricamente al dominio meta. Por su parte, las correspondencias son las relaciones establecidas entre los dominios referidos. Así, se obtuvieron elementos o rasgos comunes entre las metáforas, los cuales permitieron caracterizarlas individualmente en virtud de las correspondencias implicadas.

d) Categorización

Se analizaron las características de las metáforas establecidas en la etapa anterior, según sus similitudes y diferencias. De esta forma, se agruparon las metáforas en temas conceptuales o categorías, las cuales son etiquetadas con nombres lo suficientemente abarcables o representativos para los miembros del conjunto (e.g. “fuente de conocimientos”, “profesional desvalorizado”, “niñera”, etc.). Así también, se establecieron listas de rasgos comunes (o correspondencias prominentes) que se aplican al conjunto de metáforas adscritas a tal o cual categoría. Existieron ciertos casos donde las metáforas cumplían con las propiedades especificadas para su categoría, pero enfatizaban ciertas correspondencias que resultaban menos extrapolables a los demás miembros del conjunto. En esos casos, se transcribió dichos rasgos acentuados en la expresión metafórica con un (*)¹¹.

Posteriormente, se realizó una revisión de las categorías propuestas en la etapa anterior, comparándolas según su denominación, las correspondencias predominantes que se establecieron para cada una de ellas y las correspondencias enfatizadas de algunos

¹¹ Por ejemplo, la metáfora “cuidador de niños”, perteneciente a la categoría “niñera” del grupo de metáforas referidas a la imagen social del profesor en Chile, posee la siguiente anotación: “Se enfatiza la desvinculación de los apoderados de la educación de sus pupilos”.

casos. Esta revisión estuvo orientada a establecer categorías más abarcables, por ende, se realizaron cambios en la rotulación de algunas categorías o en la cantidad de miembros que estas incorporaban¹².

La etapa de categorización incluía tres niveles de abstracción para la organización y clasificación de las expresiones metafóricas: un primer nivel, que corresponde a la *metáfora*; un segundo nivel, referido a las *categorías* que agrupan un conjunto de metáforas y cuyo nombre podía ser o no metafórico; y, un tercer nivel de abstracción, correspondientes a las *macrocategorías* o *categorías conceptuales mayores*, las cuales se establecen como conceptualizaciones amplias, referidas a la función docente en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje o a la valoración del profesor.

e) Juicio de pares

Para la validación de la categorización realizada, se recurrió a una última instancia de análisis denominada juicio de pares. En esta, se contrastaron diferentes categorizaciones realizadas por miembros vinculados al proyecto FONDECYT. De esta forma, se discutieron y confrontaron los resultados, buscándose el mayor grado de consenso. Así, se resolvieron aspectos como: qué metáforas eliminar, qué categorías establecer, cómo nombrarlas, qué metáforas se integrarán a las mismas, etc. Asimismo, cuando no se logró consensuar la categoría de una determinada metáfora, se optó por excluirlas de la categorización final.

¹² Por ejemplo, en el conjunto de metáforas referidas a la imagen social del profesor en Chile, la metáfora “mártir” en un primer momento era el miembro único de la categoría del mismo nombre, pero en esta segunda instancia de categorización se incorporó a la categoría “guerrero”.

IV. RESULTADOS

En la presente sección se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis realizado a los datos del cuestionario de elicitación de metáforas. En un primer momento, se detallan los resultados de la pregunta 1: “En la sociedad chilena, el profesor/la profesora en cuanto a profesional de la educación es visto/a como... ¿Por qué? ...”, la cual alude a la percepción de los docentes sobre cómo es concebida su profesión socialmente. En un segundo momento, se presentan los resultados de la pregunta 2: “Yo mismo/a, en cuanto profesor/a me veo como... ¿Por qué? ...”, la cual apela a la identidad profesional de los docentes. Según esto, el primer grupo se denomina “metáforas referidas a la imagen social del profesor” y el segundo “metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes”. Los resultados para cada grupo se detallan de la siguiente forma: primero, se describe brevemente las macrocategorías en las que se divide el grupo. Luego, se presenta una tabla que organiza las categorías conceptuales y las metáforas de cada conjunto, según su frecuencia y distribución porcentual; y finalmente, se detallan cada una de las categorías, ordenadas según la macrocategoría a la que pertenecen. A continuación, entonces, se presentan los resultados obtenidos para cada grupo de metáforas.

1. Metáforas referidas a la imagen social del profesor

Las metáforas de este primer grupo se refieren a cómo los participantes perciben que es visto el docente por la sociedad chilena. En este sentido, las categorías conceptuales se agruparon en las siguientes categorías de orden superior o macrocategorías:

- a) Metáforas centradas en el profesor
- b) Metáforas centradas en el estudiante
- c) Metáforas centradas en la valoración social negativa del profesor
- d) Metáforas centradas en la valoración social positiva del profesor

Las primeras dos macrocategorías se asemejan estrechamente a las propuestas por Saban (2004). Según este autor, la perspectiva centrada en el docente se enfoca en la entrega de instrucción y en la capacidad del profesor para transmitir conocimiento, mientras que la perspectiva centrada en el estudiante se orienta a la facilitación del aprendizaje y a

la participación activa de los estudiantes. En ambos casos, las metáforas se restringen al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de las macrocategorías restantes, el énfasis está puesto en la valoración social del profesor, cuestión que también se evidencia en otros estudios en la materia (ver Alarcón et al., 2014a/b). De esta forma, el punto c) se centra en la valoración negativa del docente, la cual es atribuida a la sociedad en general o a sectores específicos de esta (como el Estado o los apoderados). El punto d), en tanto, se centra en la valoración social positiva del docente; de esta forma, las metáforas del conjunto expresan un cierto reconocimiento a la profesión docente y a la figura del profesor, más allá de su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ambos casos, las metáforas comprenden aspectos que no se restringen al desempeño docente en el marco del proceso educativo.

Así las cosas, se presenta a continuación la tabla 9, la cual explicita los resultados de la categorización realizada para el grupo “metáforas referidas a la imagen social del profesor”. En ella, se organizan las categorías conceptuales y metáforas según su frecuencia y distribución porcentual.

Tabla 9. Categorización y distribución porcentual de metáforas referidas a la imagen social del profesor

Macrocategorías	Categorías	Frecuencia	%	Detalle de metáforas
Metáforas centradas en el profesor (20,2%)	Autoridad	3	4,3	CARABINERO, AUTORIDAD MILITAR y PATRÓN
	Fuente de conocimiento	8	11,6	ENCICLOPEDIA (3), DIOS (2), DICCIONARIO, LIBRO y AGRICULTOR.
	Moldeador	3	4,3	FORMADOR, CONSTRUCTOR y ALFARERO.
Metáforas centradas en el estudiante (5,7%)	Padre/madre	3	4,3	PADRES, MADRE y FAMILIA
	Director	1	1,4	DIRECTOR DE ORQUESTA
Metáforas centradas en la valoración social negativa del docente (59,4%)	Niñera	11	15,9	CUIDADOR (4), NIÑERA (3), GUARDADOR, NANA, PADRE y MADRE.
	Profesional desvalorizado	22	31,9	OBRERO (4), ESLABÓN DÉBIL DE UNA CADENA, EMPLEADA DEL HOGAR, UN PELO DE LA COLA, MICROORGANISMO, BICHO, CARRO

				ÚLTIMO DE UN TREN, OXÍGENO, MENDIGO, COLOR BLANCO, BURÓCRATA, FUNCIONARIO, MERUANE, AMPOLLETA QUEMADA, VELETA SIN TIMÓN, PUENTE VIEJO, NIÑERA, IMPRESORA y MÁQUINA
	Utensilio	6	8,7	HERRAMIENTA, PAÑO DE LIMPIEZA, BANCO DE AHORRO, SOPA INSTANTÁNEA, OBJETO ÚTIL y ALGO DESECHABLE
	Eslabón	2	2,9	ESLABÓN y UN ÚLTIMO ESLABÓN
Metáforas centradas en la valoración social positiva del docente (14,4%)	Guerrero	3	4,3	SALMÓN, MÁRTIR y ESCLAVO
	Sujeto multifuncional	7	10,1	MUÑECO PORFEADO, PULPO, MENTOLATUM, ROBOT, MULTIFUNCIONAL, MAGO, GENIO y ROBOT
	TOTALES:	69	100	

Cabe señalar que de un total de 76 participantes, se omitieron 7 respuestas por considerarse que no correspondían a metáforas conceptuales, o bien porque no hubo consenso en su categorización en la etapa del análisis “juicio de pares”. Según esto, el número total de metáforas para el grupo “metáforas centradas en la imagen social del profesor” suman 69. Según la tabla 1, la macrocategoría con mayor porcentaje de miembros corresponde a “metáforas centradas en la valoración social negativa del docente”, la cual abarca más de la mitad de las metáforas del este primer grupo (59, 4%). Dentro de dicho conjunto, destaca “profesional desvalorizado”, categoría que concentra un 31, 9% de las metáforas centradas en la imagen social del docente.

A continuación, se detallan cada una de las categorías conceptuales propuestas para el grupo “metáforas centradas en la imagen social del profesor”, organizadas según la macrocategoría a la que pertenecen.

1.1. Metáforas centradas en el profesor

a) AUTORIDAD

Según el análisis, las características preponderantes de la presente categoría son a) el estatus superior del profesor en relación a sus pupilos, b) el control del docente sobre el comportamiento y las conductas de los estudiantes y c) el acatamiento de reglas estrictas por parte de estos últimos, en especial aquellas que regulan su conducta. En este caso, los profesores perciben que socialmente se les reconoce su capacidad de enseñar a los estudiantes y, paralelamente, mantener el orden dentro de la sala de clases. La relación entre docente y estudiante, por ende, es marcadamente asimétrica, donde el protagonismo lo ostenta el profesor, relegando la participación del estudiante al acatamiento de reglas. El énfasis, por tanto, está puesto en asegurar la disciplina de los alumnos.

Para ejemplificar, se presentan los siguientes ejemplos de metáforas:

- EL PROFESOR ES UN CARABINERO: “porque debe mantener el orden, formar ciudadanos, además, se debe fiscalizar la vestimenta de ellos, su apariencia, etc.”.
- EL PROFESOR ES UNA AUTORIDAD MILITAR: “porque está a cargo de un grupo y debe mantener su disciplina al tiempo que les enseña”.
- EL PROFESOR ES UN PATRÓN: “porque fortalece los valores, predicando con su propio ejemplo y entrega los conocimientos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo”.

Como se expresa en las metáforas EL PROFESOR ES UN CARABINERO y EL PROFESOR ES UNA AUTORIDAD MILITAR, el control de comportamiento de los estudiantes asegura el buen funcionamiento de la dinámica dentro aula. Sin embargo, también se regulan aspectos que podrían no vincularse directamente con el aprendizaje, tales como la vestimenta o la apariencia de los estudiantes. Esto último, puede otorgar indicios acerca del contexto escolar que enmarca la relación entre el estudiante y el profesor, ya que si este último debe fiscalizar aspectos que no se relacionan con el éxito del proceso educativo, es por mandatos externos, los cuales se pueden atribuir a la institución escolar. Ahora bien, en el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN PATRÓN, el docente aprovecha su estatus superior en relación a sus estudiantes para erigirse como un referente a imitar, en términos valóricos e intelectuales. Si bien la justificación de la metáfora alude a la transmisión de conocimientos, cuestión que podría ubicarla en la categoría “fuente de conocimientos”, lo que finalmente define a la figura del profesor es su nivel de jerarquía.

b) FUENTE DE CONOCIMIENTO

En esta categoría, la figura del docente se define por los conocimientos que este posee y por su capacidad de transmitirlos a los estudiantes. Ahora bien, dado que se les solicitaba a los docentes contestar su percepción sobre cómo se concibe socialmente la figura del profesor, el grueso de las metáforas enfatiza que este debe manejar una cantidad exorbitante de conocimientos. Dicho saber, además, debe estar siempre a disposición de los estudiantes.

A continuación, se proporcionan algunos ejemplos:

- EL PROFESOR ES UNA ENCICLOPEDIA:

- (1) “se piensa que el docente debe saber exceso de información, saberlo todo”
- (2) “siempre se le exige al profesor el conocimiento absoluto. Debe conocer la psicología, medicina, historia, etc., para responder las dudas de sus alumnos”.

- EL PROFESOR ES UN DIOS: “porque no puede fallar, debe tener el conocimiento absoluto”.

Como se vislumbra en los ejemplos anteriores, la necesidad de poseer una cantidad extraordinaria de conocimientos se entiende como una exigencia social para el profesor. Asimismo, se expresa que el saber del docente no debe limitarse a una disciplina específica, sino que debe aunar una multiplicidad de áreas. Así también, se evidencia un posicionamiento de los docentes participantes frente a esta exigencia: dichos conocimientos se tildan de “excesivos”, es decir resultan innecesarios e improductivos en el marco del proceso educativo.

El único miembro del conjunto que se aleja de la visión anteriormente detallada corresponde a la metáfora EL PROFESOR ES UN AGRICULTOR, la cual se justifica de la siguiente forma: “un agricultor prepara la tierra, la cultiva, siembra y da frutos, (...) conoce a sus estudiantes, ve los conocimientos previos, luego les entrega conocimientos y espera que aprendan”. En este caso, el profesor no se caracteriza por poseer una desmedida base de conocimientos disciplinarios, más bien se asume como el responsable de proporcionar los conocimientos necesarios para el desarrollo intelectual de los estudiantes. Según esto, la metáfora EL PROFESOR ES UN AGRICULTOR podría agruparse dentro de la categoría “padre/madre”, dado que el profesor se asume como el encargado de asegurar el desarrollo del estudiante, aunque sólo en términos de conocimientos, y de otorgar las condiciones

necesarias para que dicho proceso se efectúe eficazmente. Sin embargo, dado que se otorga una visión de la educación restringida a la transmisión de conocimientos, se ubicó dicha metáfora dentro de la presente categoría.

c) MOLDEADOR

En este caso, el profesor adopta un papel protagónico dentro del proceso educativo, conceptualizándose como una persona cualificada para formar a los estudiantes, en su integridad. Se habla, además, de la producción de “objetos útiles”, es decir de ciudadanos con las capacidades necesarias para desenvolverse eficazmente dentro de la sociedad. El docente, en este caso, posee un dominio y control total sobre la formación del estudiante, mientras que este último se caracteriza por su pasividad dentro de dicho proceso.

Las tres metáforas que integran la presente categoría son las siguientes:

- EL PROFESOR ES UN ALFARERO, “porque toma la materia prima que son los alumnos y los modela a su gusto. Pero no siempre lo que formó en un inicio en la sociedad es usado de forma correcta, corriendo el riesgo que su producto sea usado para otros fines o se pueda quebrar”.
- EL PROFESOR ES UN FORMADOR DE PERSONAS, “porque modela al niño en un proceso largo a fin de lograr un producto exitoso”.
- EL PROFESOR ES UN CONSTRUCTOR, “porque los profesores y profesoras son como constructores del futuro de los estudiantes, encargados de sentar las bases de sus actitudes, valores y enseñanzas para sus vidas”.

En el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN CONSTRUCTOR, el énfasis está puesto en el desenvolvimiento futuro del estudiante, posterior a la labor educativa efectuada por el docente. Aun así, este último continúa asumiendo la función de formar a los estudiantes en términos amplios, es decir, más allá de lo puramente intelectual. De esta forma, el docente es el encargado de “sentar [en los estudiantes] las bases de sus actitudes, valores y enseñanzas para sus vidas”. En este sentido, la “construcción del futuro del estudiante” puede interpretarse como la influencia del docente en el direccionamiento futuro del alumno y su desenvolvimiento como miembro de la sociedad.

1.2. *Metáforas centradas en el estudiante*

a) PADRE/MADRE

En este caso, la imagen social de docente repara en el trabajo de orientación que realiza el profesor con sus alumnos. Esto último se traduce en tareas que ayudan a impulsar el desarrollo personal del estudiante, haciendo que este pueda enfrentar el futuro con madurez y responsabilidad: “[a los estudiantes] los preparamos para la vida”, plantea uno de los profesores. De esta forma, el docente aconseja al estudiante, le ofrece un sostén emocional y lo guía en la consecución de determinados objetivos o metas personales.

Dicha labor de orientación que realiza el docente y que se enfatiza en la actual categoría, se presenta como una función propia de los padres hacia sus hijos. De esta forma, la mayoría de las metáforas integradas en el presente conjunto reparan en la figura de la madre o el padre para conceptualizar dicha labor. Así, se presentan como ejemplos las siguientes metáforas:

- EL PROFESOR ES UNA FAMILIA: “apoyamos y entregamos el camino para [que] ellas y ellos [los estudiantes] forjen su futuro, además cuando sufren frustraciones siempre estamos presentes para elevar su autoestima y su desarrollo. No solo en el conocimiento, sino también los preparamos para la vida”.
- EL PROFESOR ES UN PADRE: “somos los encargados de guiarlos en un camino tan difícil como el escolar, donde el padre es el que aconseja, cuida, protege, guía y por sobretodo educa.
- EL PROFESOR ES UNA MADRE: “porque a los alumnos se le entrega afecto y protección”.

Ahora bien, la labor de orientación que se le reconoce al docente si bien es enfatizada en la actual categoría, se enmarca en una visión más global de la educación, la cual involucra el desarrollo de aspectos intelectuales, actitudinales, afectivos, valóricos, etc. Es decir, si bien la categoría destaca la función del docente de ofrecer orientación personal al estudiante, esta se enmarca en una misión educativa amplia: “el padre es el que aconseja, cuida, protege, guía y por sobretodo educa”. Así también, un último rasgo de la presente categoría es el énfasis puesto en la protección de estudiante, en especial en las metáforas EL PROFESOR ES UN PADRE y EL PROFESOR ES UNA MADRE. Este aspecto, se traduce en la misión del docente de asegurar desarrollo personal del estudiante, salvaguardándolo de agentes que podrían perjudicar dicho proceso. Se resguarda, entonces, el bienestar

psicológico, afectivo y social de los alumnos. En síntesis, las metáforas de la presente categoría enfatizan en la dimensión afectiva y relacional inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo imágenes que humanizan la dinámica educativa más allá de mera entrega de conocimientos.

b) DIRECTOR

La única metáfora que integra esta categoría es EL PROFESOR ES UN DIRECTOR DE ORQUESTA, cuya justificación plantea que el docente “logra enseñar y sacar grandes melodías con distintos instrumentos”. De acuerdo a esto, la característica predominante de la categoría es que los estudiantes son orientados por el profesor y que estos poseen un grado de autonomía dentro del proceso educativo. Se presenta, de esta forma, una visión constructivista del aprendizaje, donde el profesor logra que los alumnos sean protagonistas de su propia educación, es decir que por sus propios medios y mediante la orientación del docente logren alcanzar el aprendizaje. En específico, en la metáfora EL PROFESOR ES UN DIRECTOR DE ORQUESTA los estudiantes participan de forma colectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, coordinándose de tal manera que logran “sacar grandes melodías”. Se destaca, de esta forma, el trabajo conjunto y armónico entre estudiantes y profesor. Así también, dicha metáfora posiciona al docente como un agente capaz de facilitar la consecución de aprendizajes en un conjunto diverso de estudiantes.

1.3. *Metáforas centradas en la valoración social negativa del profesor*

a) NIÑERA

Esta categoría se caracteriza por entender la labor docente de forma reduccionista. En este caso, los profesores operan como agentes que se limitan a cuidar a los alumnos, es decir, velan por su seguridad en horarios que sus padres no pueden. Esto implica, también, que el docente ofrezca al estudiante atenciones cotidianas, personales, que se entienden como responsabilidad de los padres:

- EL PROFESOR ES UN NIÑERO: “porque tienden a confundir las funciones docentes con el hecho de cuidar a los estudiantes”.
- EL PROFESOR ES UNA CUIDADORA: “porque piensan que (...) fuera de aprendizaje, debemos entregar cuidados de todo tipo, como si fuéramos padres y madres”.

En virtud de esto, la presente categoría podría confundirse con la conceptualizada como “padre/madre”, ya que ambas implican que el docente asuma funciones atribuidas a los padres, las cuales muchas veces adquieren un relieve actitudinal y valórico. Sin embargo, según las propias justificaciones de los participantes, se entiende que dichas funciones (concretizadas muchas veces en “cuidados” o “atenciones”), sobrepasan las atribuciones de los docentes. Estas no se vinculan o exceden la dimensión puramente relacional, afectiva y actitudinal que caracteriza la visión del proceso educativo propio de la categoría “padre/madre”. Así, dichas tareas no se asumen como una responsabilidad del docente, ya que se consideran básicas o que deberían provenir de una educación familiar:

- EI PROFESOR ES UN GUARDADOR: “debemos cuidar hijos ajenos y además de entregar conocimientos, debemos preocuparnos de enseñar valores que se deben aprender en el hogar”.
- EL PROFESOR ES UNA NIÑERA, “la sociedad chilena ve al profesor como la persona que debe cuidar a sus hijos mientras ellos no están, además quieren que le enseñen valores y hábitos que vienen desde la casa”.

Otro aspecto relacionado a la presente categoría es la interpelación constante a la figura del apoderado. A estos, se les atribuye principalmente esta visión del docente como “niñera”. Así, se presentan justificaciones como: “los padres dejan a los hijos en las escuelas con alguien sólo para que los cuiden”. Por otro lado, algunas metáforas destacan la desvinculación de los apoderados en la educación de sus hijos, tal como se manifiesta en frases como: “mientras más horas estén en el colegio los alumnos es mejor para los papás”. Esto último, se puede asumir como un rasgo contextual que define la función del docente como “niñera”. De esta forma, se aprecia que la presente categoría conceptual se articula con un fenómeno de desvalorización social de la labor docente y de falta de comprensión acerca de la complejidad del proceso educativo, cuestión atribuida principalmente a los padres y apoderados.

b) PROFESIONAL DESVALORIZADO

Esta categoría posee una serie de características que son destacadas o matizadas de forma diferente por los miembros del conjunto. A pesar de esto, se evidencia un común denominador que articula sus diferentes rasgos, el cual corresponde a la desvalorización del docente como profesional. Todas las expresiones metafóricas que integran la presente

categoría aluden (a veces explícitamente) o definen al profesor como un profesional desvalorizado en su ejercicio o función dentro de la sociedad. De acuerdo a esto, se evidencian ciertas características que son enfatizadas por conjuntos determinados de metáforas, aunque estas, en mayor o menor grado, se derivan de ese eje central que constituye la desvalorización profesional del docente. A continuación, entonces, se muestran algunos ejemplos:

- EL PROFESOR ES EL ÚLTIMO CARRO DEL TREN: “la sociedad y el gobierno hacen que la profesión docente sea muy mal vista, es el último profesional de la fila”.
- EL PROFESOR ES EL COLOR BLANCO: “dentro del espectro grande de colores, a veces se nos da importancia y otras no. Nos ven como algo fácil y superficial”.
- MICROORGANISMO: “porque su trabajo no se ve a simple vista y su labor es ínfima frente a otros profesionales”.

Las metáforas anteriores definen la figura del docente destacando el estatus desvalorizado de este, en comparación con las restantes profesiones que operan en la sociedad. Ya se trate de “carros de un tren”, de un espectro de colores o de una serie de eslabones, la docencia asume un lugar de minusvaloración dentro del universo de profesiones. Esta posición, se concretiza en una serie de aspectos que caracterizarían la posición del docente como “profesional desvalorizado”. Por ejemplo, algunas metáforas aluden a la desmedida carga laboral a la que están sometidos los docentes (EL PROFESOR ES UNA EMPLEADA DEL HOGAR) o a las bajas remuneraciones que perciben por su trabajo (EL PROFESOR ES EL ESLABÓN DÉBIL DE UNA CADENA). Ambos aspectos, de esta forma, aluden a la precarización laboral del docente, rasgo definitorio de la presente categoría.

Es común, además, que las metáforas de la categoría “profesional desvalorizado” conceptualicen la figura del profesor en referencia a otras ocupaciones, muchas de las cuales no poseen el estatus de profesión. Así, se presentan metáforas como EL PROFESOR ES UN FUNCIONARIO, EL PROFESOR ES UNA NANA, EL PROFESOR ES UN OBRERO, etc. A continuación, se mencionan algunos ejemplos:

- EL PROFESOR ES UN FUNCIONARIO: “la enseñanza a perdido la parte romántica, a lo Gabriela Mistral, y es vista más como un trabajo cómodo que hacen las personas con habilidades mediocres”.

- EL PROFESOR ES UN BURÓCRATA: “solo cumple con su labor [y] (...) no se valora la vocación y la importancia de buenos docentes”.

En ambos ejemplos, la labor docente destaca por su estado de desprofesionalización. Por ejemplo, se aduce que la docencia compete a personas con “habilidades mediocres” y que resulta ser un “trabajo cómodo”. Es decir, la labor de los profesores no demandaría poner en ejecución competencias profesionales sólidas. Así, la orientación de las metáforas EL PROFESOR ES UN FUNCIONARIO y EL PROFESOR ES UN BURÓCRATA pareciera conducirse más a la concepción de la docencia como labor técnica, de ejecución, más que como un trabajo donde prima la reflexión y la toma de decisiones profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En un segundo momento, destaca dentro de la presente categoría la metáfora EL PROFESOR ES UN OBRERO. Tres expresiones metafóricas se etiquetaron de dicha forma, emergiendo con esto características específicas, las cuales se extrapolan, de forma general, a la categoría “profesional desvalorizado”:

- Precarización laboral: como se mencionó anteriormente esta característica se evidencia en otros miembros de la presente categoría. En el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN OBRERO, un participante señala, por ejemplo, que el profesor debe trabajar “jornadas extensas, con un salario bajo y muchas veces en malas condiciones, (...) agobiados laboralmente”. Ambos dominios (PROFESOR y OBRERO) comparten, entonces, una serie de correspondencias que en conjunto aluden a un contexto laboral precario que obstaculiza el normal desempeño de ambas ocupaciones. En este sentido, resulta interesante el aspecto del “agobio laboral”, el cual es explicado en una de las respuestas en alusión al estado de presión constante al que están sometidos los docentes, dado que deben “lograr metas, sin importar la manera y lo que se sacrifique para lograrlas”.
- Presión por rendir cuentas: esta se refiere a la fiscalización constante sobre la labor desempeñada por el docente, utilizándose como indicador los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas. La rendición de cuentas, en la metáfora EL PROFESOR ES UN OBRERO, no sólo se vincula a la cuestión del agobio laboral (y, por ende, a la precarización del trabajo docente), sino también implica una forma de entender la educación orientada a los resultados: “las constructoras deben cumplir con un tiempo establecido para entregar las casas o edificios, por

ende, a veces se prioriza el trabajo rápido, el resultado, por sobre la calidad del proceso”. Ahora bien, en vinculación a esta última característica emerge una tercera referida a la responsabilización docente frente a los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes.

- Responsabilización docente: el obrero, según las justificaciones de las metáforas, es quien debe responder por la ejecución de la obra. En consonancia, el docente al erigirse como “el responsable de la sala de clases” debe responder por el éxito o el fracaso de sus estudiantes en evaluaciones estandarizadas: “si hay un problema el responsable es él”.

Así las cosas, precarización laboral, presión por rendir cuentas y responsabilización por los resultados de los estudiantes se cuentan no sólo como características de la metáfora EL PROFESOR ES UN OBRERO, sino que también como rasgos de la categoría “profesional desvalorizado”.

Un último conjunto de metáforas integradas en la actual categoría, alude a una visión del docente como un profesional sin la formación o las capacidades necesarias para desempeñarse como tal. En este caso, se presentan metáforas como EL PROFESOR ES UN PUENTE VIEJO, cuya forma “tiene tantos orificios que no han permitido alcanzar un aprendizaje de calidad en los estudiantes de hoy”. Según lo anterior, el docente se caracteriza por su falta de competencias a la hora de poder cumplir con su misión de educar a la población.

Resumiendo, la categoría “profesional desvalorizado” se caracteriza por presentar una imagen del docente precarizado en su labor y presionado por la rendición de cuentas, de cuyos resultados es responsable. Además, se evidencia un matiz de tecnificación en el oficio docente y un cuestionamiento a las capacidades profesionales de los educadores. Todas estas características ponen en cuestión el estatus de profesional del profesor y se articulan con un fenómeno de desprofesionalización y desvalorización social del docente.

c) ESLABÓN

Las metáforas que integran el presente conjunto son las siguientes:

- EL PROFESOR ES UN ÚLTIMO ESLABÓN: “porque forma parte de una cadena indispensable en la vida de las personas, sin embargo no se le da la importancia ni el reconocimiento que necesita para mantener viva la motivación y vocación”.
- EL PROFESOR ES UN ESLABÓN: “porque el profesor es visto como un objeto y/o factor más en la vida de sus hijos”.

De acuerdo a los ejemplos anteriores, en la presente categoría se visualiza, por un lado, que los docentes creen que su labor posee un impacto positivo en la vida de los sujetos y en la formación personal de los mismos. Pero, por otro lado, desde un punto de vista social dicho impacto no se valora, no se le otorga importancia que merece o no se le reconoce su magnitud. El docente como eslabón, entonces, refiere al profesor como un actor que incide fuertemente en la vida de los sujetos, pero que aun así no se le otorga crédito o valor dentro de la sociedad. En este sentido, la presente categoría se distancia de la conceptualizada como “profesional desvalorizado”, en la medida en que la desvalorización del profesor no apunta a su calidad como profesional, sino más bien apela a la deslegitimación de su impacto en la vida de los estudiantes. En el caso específico de la metáfora EL PROFESOR ES EL ÚLTIMO ESLABÓN, se aduce que esta condición de desvalorización afecta la motivación y vocación del docente frente a su profesión.

d) UTENSILIO

La presente categoría posee dos rasgos fundamentales, los cuales se dan de forma transversal entre las metáforas del presente conjunto. Estos corresponden a:

- i. El reconocimiento de una cierta utilidad a la labor docente.
- ii. La manifestación de una fuerte desvalorización de la profesión docente y de la figura del profesor.

En primer lugar, se aduce que el profesor posee una utilidad dentro de la sociedad, la cual encuentra algunos matices según es descrita por las diferentes metáforas del conjunto. Se dice, por ejemplo, que el docente es quien permite el progreso de los estudiantes dentro del sistema educacional (EL PROFESOR ES UNA HERRAMIENTA), que es el encargado de formar los estudiantes como personas (EL PROFESOR ES UN BANCO) o que debe afianzar en los alumnos sus valores, actitudes y satisfacer sus carencias afectivas (EL PROFESOR ES UNA SOPA INSTANTÁNEA). Ahora bien, dichas funciones

atribuidas al docente se expresan de forma general en términos utilitarios, es decir que pueden servir o ser aprovechadas en beneficio de otros sujetos, cuestión que va aparejada de una valoración o reconocimiento al estatus del profesor, en su calidad de profesional de la educación. En este sentido, la figura del docente se ubica en paralelo a la de los objetos útiles, los cuales en muchos casos pueden ser incluso hasta desechados. Así, los participantes expresan que el profesor como profesional es “utilizado” por diferentes segmentos de la sociedad.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de metáforas que ilustran lo recién referido:

- EL PROFESOR ES UNA HERRAMIENTA: "se deshumaniza al docente y se le ve como un medio para alcanzar un fin, obtener buenas calificaciones, llegar a la universidad, obtener un título, si no se logra entonces la herramienta funciona mal".

- EL PROFESOR ES UN OBJETO ÚTIL: "porque cuando lo necesitan lo utilizan, de lo contrario se ve como cualquier objeto, que no se le da importancia".

- EL PROFESOR ES UN PAÑO DE LIMPIEZA: "siempre se culpa al profesor de las deficiencias de la sociedad chilena, [este] es quien tiene que separar todo el daño que le han causado a los niños y adolescentes y funcionar igual a pesar de todo lo que debe hacer día a día. No se le valora como tal. Las universidades o Estado culpan a alguien ya egresado y evaluado por ellos mismos (...). Lo anterior hace que todo lo que se ensucia, se limpie con los profesores".

La función del docente, de esta forma, adquiere una cierta relevancia en la medida en que resulta aprovechable para ciertos objetivos, los cuales se describen en términos prácticos. Aun así, la imagen del profesor como profesional se manifiesta desacreditada socialmente, cuestión que se evidencia, por ejemplo, en la cosificación de su figura. Esto expresa una ambivalencia en la forma de entender la función y el estatus del docente dentro de la sociedad. En otras palabras, se manifiesta una visión paradójica de la profesión docente que presenta matices de valoración y desvalorización social. Un ejemplo que resulta ilustrativo, en este sentido, corresponde a la metáfora EL PROFESOR ES UN PAÑO DE LIMPIEZA, donde se culpabiliza al profesor por los fracasos del sistema educativo, cuestión que se le atribuye al Estado y las universidades, pero aun así se lo concibe como el único agente que puede pelear dicha situación. En el caso de la metáfora EL PROFESOR

ES UN SOBRE DE SOPA INSTANTÁNEA, se reduce la labor docente a la calidad de servicio remunerado, visión que se atribuye a los apoderados:

“al igual que con la sopa instantánea, la gente pretende que sólo dando dinero (agua) en un abrir y cerrar de ojos los profesores pueden (al igual que la sopa) nutrir y llenar el vacío afectivo y valórico de sus hijos, que ellos mismos (padres) no han sido capaces de llenar”.

En este caso en específico, se vuelve a presentar una imagen cosificada del docente, que lo refieren como un profesional que sólo debe ser remunerado por la utilidad que ostenta, a saber por la formación valórica y el sustento afectivo que puede otorgar al estudiante.

1.4. *Metáforas centradas en la valoración social positiva del profesor*

a) GUERRERO

En este caso, el docente se conceptualiza como un profesional que debe luchar por diferentes objetivos, entre los que se cuentan: defender su labor educativa (EL PROFESOR ES UN SALMÓN DE RÍO), ejercer su profesión de acuerdo a regulaciones y expectativas sociales (EL PROFESOR ES UN MÁRTIR) y defender sus condiciones laborales y de ejercicio profesional (EL PROFESOR ES UN ESCLAVO DEL SISTEMA). En los tres casos, los participantes refieren una visión social del profesor como aquel que lucha por objetivos profesionales específicos, en el marco de un contexto educativo que se visualiza como adverso. La valoración social de la presente categoría apunta a la lucha del docente por defender su misión de educar a la población, así como su estatus profesional en medio de un contexto desfavorable, el cual incluso puede llegar a constreñir su desempeño.

Las metáforas que componen la presente categoría son las siguientes:

- EL PROFESOR ES UN SALMÓN DE RÍO, “porque nada contra la corriente insistentemente, para entregar sus conocimientos y experiencias”.
- EL PROFESOR ES UN MÁRTIR, “porque se sacrifica diariamente por cumplir con su trabajo y responder a las exigencias de la sociedad”.
- EL PROFESOR ES UN ESCLAVO DEL SISTEMA, “porque la gente tiene en la retina la imagen del profesor que está en las calles luchando por un sueldo digno”.

En el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN SALMÓN DE RÍO, el docente se entiende como un sujeto en permanente resistencia, que se obstina por cumplir con su misión educativa, a pesar de la presión del medio, el cual lo fuerza a tomar una orientación diferente. Se podría interpretar, de esta forma, una posible disputa de visiones sobre la educación y la labor docente, dado que el profesor “nada contra la corriente”, es decir ejerce su profesión en una dirección opuesta a una tendencia educativa preponderante. Por su parte, las metáforas EL PROFESOR ES UN MÁRTIR y EL PROFESOR ES UN ESCLAVO DEL SISTEMA apelan a una lucha de los docentes por ejercer su profesión y su misión dentro de la sociedad, cuestión que se da en un contexto adverso, que obstaculiza dichos objetivos. En caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN MÁRTIR, se interpreta que el docente cumple con un trabajo regulado y coherente con las expectativas sociales puestas sobre su labor, sin embargo este trabajo resulta ser sumamente demandante, al punto de convertirlo en un “mártir”. La metáfora EL PROFESOR ES UN ESCLAVO DEL SISTEMA también enfatiza la opresión institucionalizada que se ejerce sobre el docente, su labor y desempeño profesional, aunque en la explicación de la metáfora se destaca más bien la posición de resistencia que asumen los profesores frente a dicha opresión y, en especial, frente a las precarias condiciones laborales a las que están sujetos.

b) MULTIFUNCIONAL

Ejemplos de metáforas que integran la presente categorías se presentan a continuación:

- EL PROFESOR ES UN MUÑECO PORFIADO, “porque el profesor es mandado para enseñar, ser psicólogo, trabajador social, en fin, los mueven para un lado y otro”.
- EL PROFESOR ES UN MENTOLATUM, “porque sus labores están tan generalizadas en muchos ámbitos, servicios como psicólogos, orientador, enfermería, burócratas, etc.”.
- EL PROFESOR ES UN PULPO, “que debe desempeñar diversas labores como impartir conocimiento, atender psicológicamente a los estudiantes, etc.”.

En la presente categoría, al profesor se le reconoce la capacidad de asumir diferentes labores o funciones dentro de la institución educativa. Además, estas tareas muchas veces exceden su dominio profesional, siendo propias de otras disciplinas (como la psicología, la enfermería o la administración). Ahora bien, dado que el docente puede responder a

diferentes problemáticas y cumplir con variadas funciones, se le demanda a este poseer una amplia disponibilidad para responder a las diferentes diligencias que puedan exigir los centros educativos. Esto se evidencia claramente en la metáfora EL PROFESOR ES UN MUÑECO PORFIADO, donde se plantea que a los docentes “se los mueven para un lado y para otro”. Así, el profesor en vista de su capacidad multifuncional debe responder a requerimientos que muchas veces no le competen, sin poseer el tiempo o los recursos necesarios. Algunas metáforas del conjunto reparan en ello: en EL PROFESOR ES UN MAGO, por ejemplo, se explicita que “con las horas pedagógicas que se tiene y las horas libres, se cree que se puede hacer todo lo que conlleva ser profesor”. Así también, en la metáfora EL PROFESOR ES UN GENIO, se plantea que el docente “debe hacer malabares para dar solución a todo”. Este último aspecto, se puede asociar a la idea de “agobio laboral” que se ha evidenciado en metáforas centradas en la valoración negativa del docente.

2. Metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes

Las metáforas de este segundo grupo se refieren a cómo los participantes se conciben a sí mismos como docentes. En este sentido, las categorías conceptuales se agruparon en las siguientes macrocategorías:

- a) Metáforas centradas en el profesor
- b) Metáforas centradas en el estudiante
- c) Metáforas centradas en la valoración negativa de la profesión docente
- d) Metáforas centradas en la valoración positiva del docente y su impacto social

Como se señaló anteriormente, las macrocategorías centradas en el profesor y en el estudiante se restringen al proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando visibilidad o relevancia a la figura del estudiante o el profesor, respectivamente. En el caso de la macrocategorías restantes, el foco está puesto en la valoración de aspectos vinculados a la profesión docente y la labor de los profesores, más allá de lo restringido al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el punto c) se centra en la valoración negativa de aspectos propios de la profesión docente, los cuales trascienden la dimensión restringida al aula de clases, enfatizando en el desempeño docente dentro de la institución educativa.

El punto d), en tanto, se centra en la valoración del docente y de su labor, en la medida en que impactan de forma positiva en la vida de las personas.

A continuación se presenta la tabla 10, la cual explicita los resultados de la categorización realizada para el grupo “metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes”. En ella, nuevamente, se organizan las categorías conceptuales y metáforas según su frecuencia y distribución porcentual.

Tabla 10. Categorización y distribución porcentual de metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes

Macro categorías	Categorías	Frecuencia	%	Detalle de metáforas
Metáforas centradas en el profesor (18,3%)	Moldeador	3	5,0	ARTESANA, FORMADOR y ARQUITECTO.
	Generador de conocimiento	3	5,0	SEMBRADOR, LÁMPARA y COCINERO
	Autoridad	5	8,3	SARGENTO (2), DIRECTOR DEL MINEDUC, PERRO RABIOSO y CARCELERO.
Metáforas centradas en el estudiante (66,7%)	Familiar	6	10	JARDINERO, FAMILIAR, MADRE (2), AMIGO y CURA
	Animador	1	1,7	MAGO
	Guía	25	41,7	GUÍA (7), PUENTE (3), PASTOR (2), APOYO, BASTÓN PARA CIEGOS, CAMINO AL ÉXITO, DIRECTOR TÉCNICO, ENTRENADOR, FARO, LUCIÉRNAGA, LUZ, MAPA, PERO LAZARILLO, RÍO, SEÑALES DE TRÁNSITO y TIMÓN DE UN BARCO.
	Adaptable	8	13,3	ACTOR (2), MAMÁ, CELULAR, ÁRBOL, AGUA, MÁQUINA y MALABARISTA.
Metáforas centradas en la valoración negativa	Máquina	2	3,3	MÁQUINA (2)

de la profesión docente (3,3%)				
Metáforas centradas en la valoración positiva del docente y su impacto social (11,7%)	Pilar	2	3,3	PILAR (2)
	Guerrero	5	8,3	GUERRERO (2), SUPERHÉROE, SOLDADO y NAUFRAGO
	TOTALES:	60	100	

De un total de 76 participantes se omitieron 16 respuestas por considerarse que no correspondían a metáforas conceptuales, o bien porque no hubo consenso en su categorización en la etapa del análisis metafórico “juicio de pares”. Según esto, el número total de metáforas para el grupo “metáforas centradas en las definiciones identitarias de los docentes” es de 60. Según la tabla 10, la macrocategoría con mayor porcentaje de miembros corresponde a la etiquetada como “metáforas centradas en el estudiante”, la cual abarca más de la mitad de las metáforas del este primer grupo (66,7%). Dentro de dicha macrocategoría, destaca la categoría “guía”, la cual concentra un 41,7% del total de metáforas para el presente grupo. A continuación, se detallan cada una de las categorías conceptuales propuestas para este segundo grupo, organizadas según la macrocategoría a la que pertenecen.

2.1. Metáforas centradas en el profesor

a) MOLDEADOR

Las metáforas que integran la presente categoría son las siguientes: a) EL PROFESOR ES UN ARTESANO, b) EL PROFESOR ES UN FORMADOR y c) EL PROFESOR ES UN ARQUITECTO. Esta categoría, se puede equiparar a la etiquetada con el mismo nombre dentro del conjunto “metáforas referidas a la imagen social del profesor”. En ambos casos, el docente se representa como una persona cualificada para encargarse de la formación de los estudiantes, adquiriendo un control y protagonismo absoluto sobre dicho proceso. Los estudiantes, por su parte, no inciden en su formación y se convierten, terminado el proceso, en “productos útiles” para la sociedad, es decir, en ciudadanos que pueden operar eficazmente dentro del marco social. Una metáfora representativa del conjunto es EL

PROFESOR ES UN ARTESANO, donde la docente se refiere a su función dentro del aula de la siguiente forma: “la labor que realizo con mis estudiantes es moldear, pulir y formar a personas con la finalidad que sean sujetos útiles para la sociedad”. Así también, en el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN FORMADOR, la labor docente se plantea en los mismos términos: el profesor es quién modela y esculpe al joven. El proceso educativo, entonces, se entiende como un fenómeno que se reduce netamente a la labor de formación del profesor; el estudiante, en cambio, carece de cualquier incidencia en el proceso. Esta misma orientación es la que asume la metáfora EL PROFESOR ES UN ARQUITECTO, la cual es justificada de la siguiente forma:

- “construyo un individuo no sólo intelectualmente sino, además, valórica, psicológica y espiritualmente. Construir una casa o edificio requiere su tiempo, asimismo es con el alumno. Es una obra que se construye paso a paso”.

En este caso, en particular, se enfatizan dos rasgos de la presente categoría. En primer lugar, se plantea que la formación del docente involucra al estudiante en su integridad, es decir implica una pluralidad de dimensiones de índole intelectual, valórica, espiritual. En segundo lugar, se enfatiza la noción de proceso en la formación del estudiante, la cual demanda un trabajo continuo de parte del docente.

b) GENERADOR DE CONOCIMIENTO

Al igual que en la categoría “moldeador”, tres son las metáforas que integran el presente conjunto. Estas son: a) EL PROFESOR ES UNA LÁMPARA, b) EL PROFESOR ES UN SEMBRADOR, y c) EL PROFESOR ES UN COCINERO. En este caso, los docentes se definen a sí mismos en referencia a su relación con el saber, en específico se representan como figuras que pueden manejar una serie de conocimientos disciplinarios y transmitírselos a sus estudiantes. De esta forma, se asume que el docente es quien posee el conocimiento o el saber y el estudiante no es más que un “receptor pasivo” del mismo. Según esto, se evidencia una semejanza con la categoría “fuente de conocimientos” integrada dentro del conjunto metáforas referidas a la percepción docente sobre la imagen social de su profesión. Aunque, en esta última se presentaba rasgos particulares como el énfasis en la necesidad de que el profesor maneje una cantidad exorbitante de conocimientos. A continuación, se procederá a detallar las metáforas del presente conjunto, las cuales tienden a matizar de forma diferente la definición del profesor en torno a su manejo y trasmisión de conocimientos:

- En la metáfora EL PROFESOR ES UNA LÁMPARA, la docente participante se refiere de la siguiente forma a su labor: “puedo iluminar a mis estudiantes en el conocimiento para permitir que escojan un futuro según sus habilidades e intereses”. En este caso, opera la metáfora CONOCIMIENTO ES LUZ, utilizada de forma recurrente en la lengua española. El profesor es quien posee la luz y el estudiante es quien carece de ella, por ende el primero debe transmitírsela. El conocimiento o saber que proporciona el docente, por su parte, otorga libertad al estudiante para tomar decisiones futuras sobre la conducción de su vida.
- En el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN COCINERO, el conocimiento se conceptualiza en términos de “comida” (“alimento a los alumnos de conocimiento”), siendo el profesor quien debe proporcionársela a los estudiantes. Dado que el docente se conceptualiza como cocinero, el conocimiento en este caso adquiere un matiz de elaboración o preparación.
- La metáfora EL PROFESOR ES UN SEMBRADOR difiere con las anteriores, pues no acentúa la labor del profesor como transmisor de conocimientos, sino que realza la capacidad de este para generar conocimiento. En este caso, “el profesor hace crecer, cultivar el conocimiento”, es decir se erige como un profesional que no sólo maneja una serie de conocimientos disciplinarios, sino que a partir de estos puede producir conocimientos nuevos.

Con todo, se evidencia que los docentes en la presente categoría se definen a sí mismos en virtud de su relación con el saber. Este adquiere un relieve preponderante a la hora de concebir su labor y su rol dentro de la sociedad. Los docentes, entonces, logran situarse en el marco social no sólo como preservadores y transmisores del saber, sino también como generadores de nuevos saberes.

c) AUTORIDAD

Los docentes, en este caso, se definen a sí mismos reparando en dos particularidades de su profesión: a) el estatus superior que ostentan y b) el control que poseen sobre aspectos vinculados con el proceso educativo. Según esto, la presente categoría podría vincularse a la etiquetada de la misma forma en el conjunto de metáforas referidas a la percepción docente sobre la imagen social del profesor. En este caso en particular, la mayoría de las metáforas tienden a destacar el control del docente sobre la disciplina de

los estudiantes; tal es el caso de la metáfora EL PROFESOR ES UN SARGENTO, la cual es justificada de las siguientes maneras:

(1) “procuro mantener el orden en sala de clases”.

(2) “debo ser estricta para que así haya disciplina”.

Otras metáforas de la presente categoría amplían el control del docente a otro tipo de dominios vinculados directamente con la orientación que debe asumir proceso educativo. Tal es el caso de la metáfora EL PROFESOR ES EL DIRECTOR DEL MINEDUC, cuya justificación es explicada de la siguiente forma:

- “yo decido lo que enseño a los niños y lo que no. Yo busco el material, guías, y otros. Aconsejo y formo a cada uno de mis niños con compromiso y bajo mis convicciones”.

En este último caso, la docente asume una autonomía tal que logra controlar a cabalidad la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de la metáfora EL PROFESOR ES UN SARGENTO, el énfasis no está puesto en la disciplina o la conducta de los estudiantes, sino en la capacidad del profesor para decidir sobre la conducción del proceso educativo. En este sentido, la metáfora EL PROFESOR ES EL DIRECTOR DEL MINEDUC resulta interesante, ya que se deslinda de la orientación que adopta el grueso de las metáforas recopiladas. Ahora bien, esta última metáfora, al igual que la etiquetada como EL PROFESOR ES UN SARGENTO, acentúan el marcado nivel de jerarquía del docente frente a sus estudiantes, es por esto que se decidió agruparla dentro de la presente categoría.

2.2. *Metáforas centradas en el estudiante*

a) FAMILIAR

En este caso, se enfatizan dos perspectivas que definen al docente, las cuales no se excluyen entre sí, sino más bien se complementan. Por un lado, el profesor se entiende como ente protector, que debe asegurar el bienestar y el desarrollo integral del estudiante. Esto significa impulsar el fortalecimiento de diversos dominios que constituyen al estudiante como persona, entre los que se cuentan dimensiones de índole intelectual, afectiva, valórica, actitudinal, etc. Entre este grupo de metáforas destaca, por ejemplo, EL PROFESOR ES UN CURA, la cual es justificada de la siguiente manera por uno de los docentes participantes: “debo velar por el bienestar de los alumnos, enseñarles valores, conocimientos, etc.”. Asimismo, destaca la metáfora EL PROFESOR ES UN JARDINERO, la

cual es justificada de la siguiente forma: “somos los encargados de alimentar a nuestros alumnos de aprendizajes y valores. Un jardinero ve cómo crecen sus flores desde sólo una semilla hasta cuando los vemos florecer con el fin de poder ver los frutos de esta labor, la cual es proteger, guiar, alimentar, etc.”. En ambos casos, los docentes deben asegurar el bienestar personal de los estudiantes y, paralelamente, asegurar el desarrollo educativo del mismo.

Ahora bien, otro grupo de metáforas aluden a la labor de orientación que realiza el docente, en la medida en que este ayuda al estudiante a afianzar su desarrollo personal, ofreciéndole asistencia para la solución de sus problemas o la consecución de determinados objetivos. Así, en la metáfora EL PROFESOR ES UN AMIGO se ofrece la siguiente justificación: “trato de ser amable, consejero, orientador también en el ámbito personal”. Dentro de este grupo de metáforas, se evidencia además la tendencia a destacar la relación de cercanía del docente con el estudiante, por sobre otros aspectos que podrían definir la relación entre profesor y alumno. De esta forma, se presentan explicaciones como: “los alumnos confían en mí, me ven como profesora mamá, tía, etc.” (EL PROFESOR ES UNA MADRE) o “mi relación [con los estudiantes] es cercana” (EL PROFESOR ES UN FAMILIAR). De esta forma, los docentes encuentran en su vínculo afectivo con los estudiantes un aspecto preponderante para definirse a sí mismos en términos profesionales. Esto último se constituye como un aspecto característico de la presente metáfora.

b) ANIMADOR

La única metáfora que integra la presente categoría es EL PROFESOR ES UN MAGO, la cual es justificada de la siguiente forma:

- “[el docente] es capaz de sorprender y mantener la atención de la gran mayoría de los espectadores que presencian el espectáculo, generando en ellos las interrogantes necesarias para mantener el interés en el aprendizaje”

Según lo anterior, se presentan dos características para esta categoría. En primer lugar, se apela a la capacidad del docente para mantener el interés y la atención de los estudiantes sobre la clase, mediante la utilización de maniobras lúdicas. En segundo lugar, el docente es capaz de motivar a los estudiantes e involucrarlos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, generando en estos interrogantes que movilizan la dinámica del aula.

c) GUÍA

Como se evidencia en la tabla anterior, la presente categoría concentra el mayor número de metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes. Su rasgo central es conceptualizar al profesor como una persona que orienta la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se refiere a la capacidad del docente para mediar en el aprendizaje del estudiante, utilizando para esto sus conocimientos y habilidades como profesional de la educación. Esta categoría, además, acentúa la noción de “proceso” inherente al fenómeno del aprendizaje, el cual presenta un comienzo, un desarrollo y un final. El estudiante, en este caso, resulta ser un actor con una involucración activa en el desenvolvimiento del proceso educativo, participando de acuerdo a la orientación proporcionada por el profesor. Ahora bien, las metáforas que integran la presente categoría matizan de forma diferente este último aspecto. Así, se evidencian contrastes en el relieve que se le otorga a la participación del docente o del estudiante dentro del proceso educativo.

Según la notoriedad que adquieren los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un primer conjunto de metáforas destaca la labor de conducción del profesor y la docilidad del estudiante. En este caso, la figura del docente se realza en virtud de su labor como mediador y conductor de la participación del estudiante en el proceso educativo. El alumno, por su parte, se conceptualiza como un participante dócil o flexible frente al manejo que realiza el docente. De esta forma, el estudiante si bien no adquiere un papel absolutamente pasivo dentro del aula, tal como ocurre con los miembros de la macrocategoría “metáforas centradas en el profesor”, su figura y autonomía se atenúa. Así, por ejemplo, en la metáfora EL PROFESOR ES UN PASTOR el estudiante es entendido como “oveja”, asumiendo un rol sumiso y subordinado en relación al docente. En ella, el profesor “busca las zonas más propicias en el joven para que este pueda adquirir conocimiento apropiado y desarrollar sus habilidades”.

Un segundo conjunto de metáforas, enfatizan la autonomía del estudiante y la incidencia de sus propias capacidades para que el aprendizaje resulte significativo. Un ejemplo que resulta clarificador es la metáfora EL PROFESOR ES UN RÍO CORRENTOSO, donde el profesor “conduce a los peces al mar del saber, donde los estudiantes son los

peces”. En esta metáfora, si bien la influencia del docente se conceptualiza como una fuerza impetuosa, los estudiantes no adquieren frente a esta una marcada docilidad. En este sentido, la docente señala que: “no intervengo en el cómo los niños deben seguir, si por sus propios medios (aletas) o dejándose llevar por la corriente”. Se hace alusión, entonces, a la incidencia de las propias capacidades de los estudiantes en la mediación realizada por el profesor, por ende la participación de estos está lejos de ser pasiva. Por último, en la justificación de dicha metáfora el docente participante plantea que: “el río tiene desembocadura, [es decir] llegará un momento en que no podré guiarlos más y mis alumnos deberán saber desenvolverse en el mar del saber con las habilidades desarrolladas en el camino del río”. Según esto, la labor del profesor se enmarca en un objetivo más amplio, esto es, posibilitar que en un futuro el estudiante se desenvuelva eficazmente y con sus propios medios dentro de la sociedad y en la travesía del aprendizaje.

Tal como ocurre con la metáfora EL PROFESOR ES UN RÍO CORRENTOSO, la mayoría de los miembros de la presente categoría acentúan la autonomía del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, en la metáfora EL PROFESOR ES UN GUÍA algunos docentes aluden directamente al estudiante como un participante autónomo en el proceso de adquisición de aprendizajes:

- “llevo a que ellos [los estudiantes] puedan desarrollar sus conocimientos de forma autónoma”;
- “ayudo a los estudiantes en el viaje del aprendizaje, pero dejando un grado de autonomía para recorrer el camino”.

En un tercer conjunto de metáforas, se destaca aún más la autonomía que posee el estudiante en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Metáforas como EL PROFESOR ES UN BASTÓN PARA CIEGOS, EL PROFESOR ES UN PERRO LAZARILLO, EL PROFESOR ES UN MAPA, EL PROFESOR SON SEÑALES DE TRÁNSITO, etc., ofrecen una imagen deshumanizada del docente, refiriéndolo como un instrumento al servicio del alumno en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor continúa guiando al alumno y mediando en su aprendizaje, pero otorga más relieve a la figura del estudiante, a su autonomía y capacidad de incidencia en su propio aprendizaje.

d) ADAPTABLE

La figura del profesor en la presente categoría se define en virtud a dos rasgos preponderantes: su capacidad de adaptarse a un contexto de complejo y de asumir diferentes roles o funciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El primer rasgo, hace referencia a la posibilidad del profesor de adecuarse a los cambios y a las características del contexto de aula actual, marcado por la diversidad de los estudiantes y sus necesidades. Así, un ejemplo que enfatiza la capacidad de adaptación del docente es la metáfora EL PROFESOR ES AGUA, la cual es justificada de la siguiente forma:

- “tenemos que moldearnos constantemente, pues contamos con una gran cantidad de estudiantes con distintos contextos y situaciones que los hacen únicos. Sin perder nuestra esencia, pasamos de líquido a gaseoso, o a sólido y luego a líquido, dependiendo de lo requiera la situación, para lograr el mismo aprendizaje”.

En este caso, la docente participante se refiere a la capacidad de los profesores para responder frente a una diversidad de estudiantes, cada uno con procedencias y características educacionales diferentes. Otro ejemplo es la metáfora EL PROFESOR ES UNA MÁQUINA, la cual es justificada de la siguiente forma: “siento que toda máquina se tiene que ir actualizando de acuerdo a la tecnología y a los avances, lo mismo pasa como profesora, debo ir actualizándome y actualizándome de acuerdo a los niños y aprendizaje”. En este caso, el profesor debe adecuarse a un contexto educacional que demanda una constante actualización profesional, así se nombran factores como los adelantos tecnológicos o al cambio en las características de los estudiantes que movilizan dichas actualizaciones.

El segundo rasgo de la categoría “adaptable” lo constituye la capacidad de docente de asumir diferentes roles o funciones en el marco de su profesión. Esta categoría se podría vincular a la etiquetada como “sujeto multipropósito” en el conjunto de metáforas referidas a la imagen del docente socialmente reconocida. Sin embargo, la presente categoría asume características propias, que no se vinculan con la idea de agobio laboral o la necesidad de que el docente asuma tareas que exceden su labor pedagógica o que no le competen. Para ejemplificar el rasgo referido a la capacidad docente de asumir diferentes roles y funciones dentro del aula, se puede utilizar la metáfora EL PROFESOR ES UN ACTOR, la cual incluye las siguientes justificaciones:

- “hay que actuar como padres y madres sin serlo, psicólogo, etc., para así ayudar a los alumnos”.

- “hago como que me enojo, aunque no siento nada, a veces me rio y no me da risa, sin contar las veces que me toca hacer de mamá, de nana, de auxiliar de aseo, de Paulo Coelho y Freire... y de Meruane la mayoría del tiempo”.

En ambos casos, la explicación de la metáfora EL PROFESOR ES UN ACTOR alude a la necesidad del docente de asumir diferentes roles dentro del aula, para así responder satisfactoriamente a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes. Si bien se plantea que el profesor debe asumir las funciones que son propias de otros agentes (tales como padres, nanas, psicólogos, etc.), estas parecen ser aceptadas por los docentes, en la medida en que benefician el aprendizaje del estudiante. De esta forma, la presente categoría se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tanto la capacidad de adaptarse del profesor a diferentes alumnos y situaciones, como de asumir diferentes roles, se enmarcan al contexto de aula. Así, se decidió incluir la presente categoría dentro de la macrocategoría “metáforas centradas en el estudiante”, ya que son estos los que exigen que el profesor se adapte y pueda satisfacer sus necesidades, siempre vinculadas a su aprendizaje.

2.3. *Metáforas referidas en la valoración negativa de la profesión docente*

a) MÁQUINA

La actual categoría corresponde a la única incluida en el conjunto “metáforas referidas a la valoración negativa del docente”. En este caso, la figura del profesor se define por el control externo que se ejerce sobre su labor. El docente, de esta forma, se posiciona como un profesional coartado en su autonomía y su capacidad de tomar decisiones sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La única metáfora que integra la presente categoría es EL PROFESOR ES UNA MÁQUINA, la cual fue proporcionada por dos participantes. A continuación, se presentan las justificaciones aducidas por estos:

- (1) “[al profesor] se le encasilla en cuanto a cómo se debe enseñar, manejan mi tiempo y lo ocupan con papeles y actividades sin sentido”.
- (2) “asociado a la idea de "agobio laboral"... [el profesor] está pensado constantemente cómo cumplir con los estándares de medición. Sometida a un sistema de evaluación docente que no refleja las unidades formativas nuevas”.

De los casos presentados anteriormente, se desprenden dos rasgos adicionales que caracterizan a la presente categoría.

- En un primer momento, se expresa que el control que se ejerce sobre la labor docente no sólo se despliega sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da dentro de la sala de clases. Este también se manifiesta en tareas que no se relacionan directamente con el aprendizaje de los estudiantes, ni aún con la labor educativa del docente. De esta forma, se exige a los docentes efectuar actividades administrativas, burocráticas o de papeleo, las cuales son proferidas por los docentes como tareas “sin sentido”.
- En un segundo momento, se vincula el control sobre el trabajo docente con el cumplimiento de estándares de aprendizaje, los cuales se erigen como parámetros que regulan y determinan la labor educativa del profesor. Los estándares de desempeño, entonces, se erigen como un método para “programar” el desempeño de los docentes, entendidos como máquinas.

2.4. *Metáforas referidas a la valoración positiva del docente y su impacto social*

b) PILAR

La única metáfora que integra la presente categoría es EL PROFESOR ES UN PILAR, la cual fue suministrada por dos participantes. En este caso, el docente se conceptualiza como un sostén en la vida del estudiante, que posibilita el desenvolvimiento futuro de este dentro de la sociedad. Es decir, el profesor se constituye como un agente que debe proporcionar a los alumnos una base educativa que permita a estos elegir su futuro o, en otros términos, “construirlo”. El estudiante, por su parte, se entiende como un ente en construcción, el cual no está capacitado para tomar decisiones sobre la conducción de su vida. Esto sólo se posibilita una vez que haya recibido la educación necesaria, la cual sólo puede ser proporcionada por el profesor. Así, por ejemplo, entre las justificaciones de los docentes participantes para la metáfora EL PROFESOR ES UN PILAR se cuentan:

- (1) “somos el soporte de lo que el alumno va a construir en el futuro”.
- (2) “somos la base para la construcción de su futuro [del estudiante]”.

Se visualiza, entonces, una visión positiva de la figura del docente, pues se reconoce la importancia de su labor en el seno de la sociedad. De esta forma, se evidencia una reivindicación de los propios docentes al momento de definirse a sí mismos, centrándose una vez más en los estudiantes, como beneficiarios de su labor.

c) GUERRERO

Si bien en el conjunto metáforas referidas a la imagen social del profesor en Chile se incluye una categoría homónima a esta, en este caso, la categoría “guerrero” asume características particulares que la hacen diferente. En términos generales, el docente se entiende como un profesional que debe luchar por ejercer su profesión y educar a sus estudiantes, ya que se inserta en un contexto educativo adverso. De esta forma, los docentes expresan que poseen una misión de índole educativa (con la cual se sienten comprometidos), la cual se refiere a otorgar a los estudiantes una educación adecuada o hacer que estos logren aprendizajes significativos. Aunque no se proporcionan detalles sobre las características de la visión educativa que defienden los docentes, esta se plantea como opuesta a la reproducida desde el sistema educativo. En este sentido, este último agente se considera como un enemigo, contra el cual se debe luchar. Así, por ejemplo, en la metáfora EL PROFESOR ES UN GUERRERO se explicita la siguiente justificación:

- (3) “lucho día tras día para poder ejercer mi profesión frente a toda la adversidad del sistema y aún así sigo adelante haciendo frente a la realidad escolar actual. Lucho porque creo en la educación como herramienta”.

El sistema educativo se expresa como enemigo también en la metáfora EL PROFESOR ES UN SUPERHÉROE. En esta, se enfatiza la necesidad de poseer capacidades sobrehumanas para poder sobrellevar la profesión docente, en el marco de la influencia adversa del sistema educativo:

- (4) “debo tener súper-poderes, súper-capacidades para cumplir con todo y salvar a los estudiantes del fracaso escolar y lidiar con los villanos que son el sistema educativo”.

Se habla, entonces, de visiones contrapuestas o en disputa sobre la educación, una reproducida desde la institucionalidad educativa y otra defendida por los docentes.

Sin embargo, el contexto adverso no sólo se vincula a la influencia negativa del sistema educativo. En general, la realidad educativa actual se establece como un ambiente

desfavorable para el ejercicio de la labor docente, cuestión que se vincula también a las condiciones de aula en la que los docentes deben realizar sus clases. En el caso de la metáfora EL PROFESOR ES GUERRERO, por ejemplo, se alude a la falta de motivación de los estudiantes: “lucho, busco las estrategias para que mis estudiantes pongan atención y aprendan los contenidos”. La metáfora EL PROFESOR ES UN NAUFRAGO, por su parte, alude a la falta de apoyo a los docentes de la realidad educativa actual: “porque a veces nos sentimos solos y debemos comenzar desde el principio, casi sin recursos”. En cualquier caso, el docente debe enfrentar un contexto educativo adverso que obstaculiza el normal desenvolvimiento de su profesión, cuestión que demanda una lucha constante en defensa de la misión docente de educar a la población.



V. CONCLUSIONES

Esta sección se organiza de la siguiente forma: en un primer momento, se ofrece un panorama resumido de los puntos abordados en la presente tesis; en un segundo momento, se enumeran los hallazgos encontrados; en un tercer momento, se detallan sugerencias y debilidades de la metodología utilizada; en un cuarto momento, se expresa la utilidad que posee la investigación realizada; y, en un quinto momento, se postulan las proyecciones para la línea investigativa en la que se enmarca la presente tesis. Dicho esto, se procederá a detallar cada una de las partes mencionadas.

Como se señaló, la presente tesis tiene por objetivo describir las metáforas referidas a la figura del docente, provistas por profesores de diferentes puntos de la región del Biobío. En este sentido, para contextualizar la investigación se ofreció un panorama de la situación docente en Chile centrada en los cambios que ha sufrido la política docente desde el régimen militar. Así, se concluyó que desde la política educacional chilena se ha reproducido una imagen desvalorizada del docente a lo largo de los años. Ahora bien, para ofrecer una aproximación sobre cómo los docentes se sienten y visualizan profesionalmente en Chile, se abordó el concepto de identidad docente y su expresión en profesores chilenos. En este caso, las investigaciones en la materia planteaban que los docentes presentaban una identidad positiva, a pesar de la desvalorización social y las condiciones laborales adversas que afectan a su profesión.

Desde un punto de vista investigativo, una de las herramientas que posibilitan la expresión e indagación de la identidad docente es la metáfora conceptual. De esta forma, se ofreció una revisión teórica de la metáfora, tal como es definida por la Lingüística Cognitiva, profundizándose en su aplicación en el ámbito de la educación y las creencias docentes. En específico, se abordó el método de la elicitación metafórica, el cual fue adoptado por presente investigación. De esta forma, se aplicó un cuestionario de elicitación de metáforas a 76 profesores egresados. Luego, para el análisis, se empleó una metodología cualitativa, específicamente el método de análisis de contenido metafórico propuesto por Saban et al. (2007) y Saban (2010), aunque con algunas modificaciones. De esta forma, los resultados se dividieron en: a) metáforas referidas a la imagen social del profesor y b) metáforas referidas a las definiciones identitarias de los docentes, coherentes con dos de las preguntas incluidas en el instrumento aplicado. Dentro del primer grupo, destacaron las metáforas centradas valoración social negativa del docente, mientras que

en el segundo grupo primaron las metáforas centradas en la figura del estudiante y orientadas al aprendizaje.

Para describir los hallazgos encontrados en la presente investigación se procederá a enumerar cada uno de ellos:

1. Si se consideran las metáforas referidas a la imagen social del profesor, tal como es percibida por los propios docentes, destacan de forma prominente aquellas que expresan una valoración negativa. Se puede asumir que los docentes sienten que su profesión está desvalorizada socialmente, cuestión que se manifiesta por el estado de profesionalización y por la precarización de las condiciones laborales que la afectan. Así también, se evidencia que los docentes perciben que socialmente existe una falta de comprensión sobre la complejidad de su labor. De esta forma, se manifiestan conceptualizaciones sobre la imagen social del docente que lo refieren, por ejemplo, como “niñeras” que simplemente deben “cuidar” a los estudiantes mientras están en el colegio.
2. Según los docentes participantes, el rol que el docente asume dentro del aula de clases es concebido por la sociedad en términos tradicionales. Esto, se manifiesta en la preponderancia de las metáforas centradas en la figura del profesor, en comparación a aquellas centradas en el estudiante, dentro del grupo “metáforas referidas a la imagen social del profesor”. De esta forma, se evidencia que los participantes creen que socialmente el docente es reconocido como el protagonista del proceso educativo, dada su autoridad, capacidad de transmitir conocimientos o por su papel como “formador” de los estudiantes.
3. En el conjunto “metáforas referidas a la imagen social del profesor”, resulta interesante la presencia de grupos de metáforas que matizan de forma contradictoria la valoración social del docente. Así, los miembros de la categoría “utensilio” resultaron dificultosos de clasificar, pues manifestaban una visión paradójica, donde el docente a pesar de presentarse como un profesional desvalorizado socialmente, se le reconocía una función utilitaria que podía beneficiar y ser aprovechada por ciertos sectores de la sociedad. Así también, dentro de las metáforas que manifiestan una abierta valoración positiva del docente, se evidencian fenómenos que responden a un contexto de desvalorización de la profesión. Este es el caso de la metáfora “sujeto multifuncional”, donde al profesor

se le valora por su capacidad de responder eficazmente a diferentes tareas dentro de los centros educativos, pero en vista de ello se le asignaban una carga desmedida de responsabilidades, las cuales sobrepasaban sus atribuciones.

4. En cuanto a las metáforas que aluden a cómo los docentes se definen a sí mismos, sobresalen aquellas que reparan en la figura del estudiante y su aprendizaje dentro del proceso educativo. Destaca, en este sentido, que los docentes se definieran a sí mismos, de forma preponderante, como “guías” de sus alumnos. De esta forma, se evidencia que los docentes definen su identidad profesional en vinculación al aprendizaje de sus estudiantes, en especial se asumen como orientadores del aprendizaje de estos últimos, cuestión que manifiesta una visión constructivista sobre la labor docente y la educación en general. Dicha visión se caracteriza por la mayor participación y grado de autonomía que posee el alumno durante proceso de enseñanza-aprendizaje y en la facilitación que posibilita el profesor para que dicho proceso sea efectivo.
5. Se presenta una distancia entre la imagen social del profesor, tal como es percibida por los propios docentes, y la autodefinición profesional de los mismos. Destaca, en este sentido, el hecho que los profesores no se definieran a sí mismos reparando en la valoración social negativa sobre su labor y profesión, cuestión que primó en las metáforas referidas a la imagen social del profesor. Según esto, se puede asumir que a pesar de estado de desvalorización social que perciben los profesores sobre su profesión, ellos continúan aferrándose a su labor educativa, lo que se podría atribuir a su vocación profesional. De esta forma, se evidencia que los resultados de la presente tesis coinciden con los hallados en otras investigaciones que abordan el fenómeno de la identidad docente en Chile (ver Ávalos y Sotomayor, 2012).
6. De acuerdo a lo detallado, los resultados obtenidos en la presente investigación expresan tendencias claras en los dos conjuntos de metáforas categorizadas. De esta forma, se aprecia que el método de elicitación de metáforas, a pesar de no estar carente de problemas, se erige como una forma práctica y pertinente en la investigación de las conceptualizaciones metafóricas en una muestra numerosa de sujetos. Asimismo, se corrobora que la metáfora conceptual funciona como una herramienta idónea para indagar las creencias docentes, otorgando datos sobre el contexto social en el que los profesores se desempeñan profesionalmente y sobre su identidad como educadores.

En cuanto a las debilidades metodológicas de la investigación, conviene mencionar en una primera instancia los obstáculos que se presentaron en el momento de aplicar los cuestionarios. Así, por ejemplo, muchos de los colegios prefirieron que no hubiera un investigador presente al momento de aplicar el instrumento de investigación, cuestión que impedía la explicación o sensibilización de los participantes para el proceso de elicitación de metáforas. Así también, se recomienda la utilización de más de un método de elicitación metafórica, para así triangular los datos y afianzar los resultados obtenidos, aunque dicha diversificación de métodos puede ser dificultosa si se busca indagar las conceptualizaciones de una muestra numerosa de sujetos.

En el marco del proyecto FONDECYT N° 11130482, la presente investigación aborda dos aspectos que no habían sido explorados de forma contundente en profesores en ejercicio por investigaciones anteriores adscritas al proyecto: cómo se definen a sí mismos y cómo definen su profesión, desde la perspectiva de la sociedad. Hasta ahora, los estudios precedentes se habían concentrado, de forma preponderante, en indagar las metáforas provistas por estudiantes de pedagogía. En este sentido, la presente investigación se establece como un aporte a la línea investigativa abordada por el proyecto. Así también, el valor de la presente investigación radica en que ofrece un cuadro sobre cómo los docentes se visualizan a sí mismos profesionalmente y, paralelamente, cómo sienten que son considerados por la sociedad. En este sentido, en el contexto de la situación docente actual, la investigación se erige como una manifestación de la desvalorización que afecta a la profesión docente en Chile y también refleja cómo se expresa la identidad de los docentes en dicho contexto, que se asume como desfavorable para la profesión.

Finalmente, se pueden plantear algunas proyecciones para próximos estudios que utilicen la metáfora conceptual para indagar las conceptualizaciones de docentes egresados. Entre estas, se cuentan la realización de estudios que utilicen diferentes métodos de elicitación, en especial para aquellos que abarcan una muestra reducida de sujetos. Así también, la metáfora conceptual puede ser utilizada, en próximas investigaciones, para impulsar la reflexión de los docentes sobre cómo las expectativas sociales sobre su labor y las políticas que regulan su oficio los afectan profesionalmente.

REFERENCIAS

Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., y Quintana (2014a). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 27-44.

Alarcón, P., Vergara, J., Concha, R. y Díaz, C. (2014b). Robots, niñas o héroes. Conceptualizaciones metafóricas del rol del docente. *Paideia*, 54, 75-98.

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

Armstrong, S. (2011). The Subjectivity Problem: Improving Triangulation Approaches in Metaphor Analysis Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 10 (2), 151–163.

Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva educacional*, 51 (1), 77-95.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 35 (1), 235-263.

Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literatura and aplications for the teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N., y Kron, F. (2003) How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290

Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14 (3), 80-92.

Colegio de profesores de Chile A. G. (2016). *Promulgada Carrera docente*. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/914-promulgada-carrera-docente> [2016, 5 de julio].

Colegio de profesores de Chile A.G. (s/f) *Propuesta de Carrera profesional Docente*. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/carreraprofesional/carreradocentefinal.pdf>

Cornejo, R. y Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 72-82. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-282

Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R.,... Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14 (2), 72-83. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

Eduglobal (2012, octubre) *1er censo docente Chile 2012*. Recuperado de http://www.eduglobal.cl/content_edu/documents/informe_preliminar.pdf [2016, 5 de julio].

EL MOSTRADOR (23 de julio del 2015a) La Moneda logra sacar adelante proyecto de carrera docente y supera test de control político del oficialismo. *El mostrador* [en línea]. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/07/23/la-moneda-logra-sacar-adelante-proyecto-de-carrera-docente-y-supera-test-de-control-politico-del-oficialismo/> [2016, 5 de julio].

EL MOSTRADOR (28 de julio del 2015b) Consulta a la disidencia: profesores confirman fin del paro con amplio rechazo a proyecto de carrera docente. *El mostrador* [en línea]. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/07/28/consulta-de-la-disidencia-profesores-confirman-fin-del-paro-con-amplio-rechazo-a-proyecto-de-carrera-docente/> [2016, 5 de julio].

Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Soceidade*, 27 (1), 68-79.

Figueroa, A. (s/f) Rodrigo Cornejo: "El proyecto de ley de carrera docente del gobierno es lumpesco y acientífico". Recuperado de: http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_28_05_2015_proyecto_ley_carrera_docente_lumpenesco.pdf [2016, 5 de julio].

García, C. (2009) La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación educativa y pedagógica*, 3 (1) pp. 15-42. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>

Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (eds.). 2007. "Introduction". *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Guillou, V. (12 de Noviembre de 2014) *Los movimientos de base que lideran la rebelión interna en el Colegio de Profesores*. Santiago de Chile: *El Desconcierto*. Recuperado de: <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/movimientos-sociales/2014/11/12/los-movimientos-de-base-que-lideran-la-rebelion-interna-en-el-colegio-de-profesores/>

Hernández, C., Fernández, C. & Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coord.) *Lingüística Cognitiva* (pp. 13-38). Barcelona: Anthropos.

Kövecses, Z. (2010 [2002]). *Metaphor: A practical introduction* (2a ed.). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.

Lakoff, G y Johnson, M. (2012 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana*. 9ª ed. Madrid: Cátedra.

Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. En W. Wan y G. Low, (Eds.), *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (pp. 15–37). Amsterdam: John Benjamins.

Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 149-164.

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 (6), 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., Kocbeker, B. N. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.

Seung, E., Park, S. y Jung, J. (2015) Methodological approaches and strategies for elicited metaphor-based research. A critical review. En W. Wan y G. Low, (Eds.), *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (pp. 39–64). Amsterdam: John Benjamins.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas. Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche*, 21 (2), 35-46.

Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coord.) *Lingüística Cognitiva* (pp. 97-121). Barcelona: Anthropos.

Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762–769. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007

Vaillant, D. (2008) La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista de Investigaciones en Educación*, 8 (1), 13-31.

Wan, W. y Low, G. (2015) Introduction. En W. Wan y G. Low, (Eds.), *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (pp. 1–12). Amsterdam: John Benjamins.



ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

CUESTIONARIO DE ELICITACIÓN DE METÁFORAS

Estimado/a participante:

En el contexto de una investigación sobre creencias docentes mediante análisis de metáfora, le solicitamos completar 2 breves cuestionarios de la manera más precisa posible. De antemano, agradecemos su disposición a colaborararnos. La información aportada por usted será **completamente anónima**, tal como consta en el consentimiento informado que usted debe firmar si accede a participar en este estudio.

I. Antecedentes personales:

1. Edad: _____
2. Género: Femenino___ Masculino___
3. Tipo de establecimiento educacional en el que realizó su enseñanza media:
Municipal___ Particular Subvencionado ___
Particular___
4. ¿Fue usted parte de la primera generación de su familia directa que entra a la universidad?
Sí___ No___

5. Correo electrónico:

II. Antecedentes profesionales:

6. ¿Cuál es su especialidad? _____
7. Año de egreso: _____
8. Ejerce como profesor/a: Sí___ No___
En caso de que la respuesta sea **negativa**:
9. ¿Cuántos años ejerció la profesión? _____
En caso de que la respuesta sea **afirmativa**:
10. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la profesión? _____
11. Tipo de establecimiento educacional en el que se desempeña:

Municipal____ Particular Subvencionado _____
Particular____

12. ¿A qué comuna pertenece el establecimiento educacional en el que se desempeña?

13. Número de horas por la que está contratado/a: ____

14. Rango de remuneraciones:

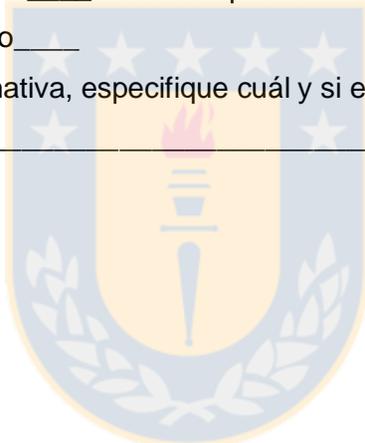
____0 a 135.000 pesos ____135.001 a 270.000 pesos ____270.001 a 405.000 pesos

____405.001 a 540.000 pesos ____540.001 a 675.000 pesos ____675.001 a 810.000 pesos

____810.001 a 1.080.000 pesos ____1.080.001 pesos o más

15. ¿Tiene posgrado? Sí____ No____

16. En caso de respuesta afirmativa, especifique cuál y si está terminado o en desarrollo:





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 de un ámbito de la realidad en términos de otro. Por ello, las metáforas pueden entenderse como un conjunto de relaciones o correspondencias entre los dos dominios involucrados.

Observe los ejemplos, donde el nombre de la metáfora (en mayúscula) se enuncia como una comparación entre dos ámbitos de la realidad y luego se justifican las correspondencias entre ambos.

Ejemplos correctos de metáfora ✓	Ejemplos incorrectos de metáfora X
<p>A) LAS RELACIONES PERSONALES SON COMO VIAJES. ✓ ¿Por qué? porque las personas son como los viajeros que se embarcan en una relación y cuando hay problemas alguien puede decir que siente que la relación ya no avanza o que el camino ha estado lleno de obstáculos, y cuando se piensa en la separación, se puede decidir que es mejor que cada uno tome su propio camino.</p> <p>B) LAS RELACIONES PERSONALES SON COMO CARGAS. ✓ ¿Por qué? porque la relación se ha vuelto una carga que, por ejemplo,</p>	<p>C) LAS RELACIONES PERSONALES SON COMO VIAJES. X ¿Por qué? porque tienen duración y las realizan las personas.</p> <p>D) LAS RELACIONES SON COMO UNA MOTIVACIÓN. X ¿Por qué? porque nos da una razón para vivir.</p>

ya no podemos soportar y, por lo mismo, podemos sentirnos aliviados cuando dejamos de llevar sobre nuestros hombros ese peso que hemos arrastrado por años, etc.

RECUERDE QUE: Para que se produzca la metáfora tiene que haber correspondencias entre los elementos de dos ámbitos de la realidad. Así, en el ejemplo correcto (A), las personas son como los viajeros, los problemas de la relación son obstáculos en el camino, distanciarse emocionalmente es ir por caminos diferentes, etc. En el ejemplo incorrecto (C), al decir solamente que las relaciones son como viajes porque tienen duración se da solo una característica de las relaciones y, aunque puede ser una correspondencia (tanto las relaciones como los viajes tienen duración), ella es demasiado general, dejando de lado correspondencias más específicas de esa metáfora. El ejemplo (D) es incorrecto porque la motivación es un concepto que es parte de las relaciones, no es un concepto que pertenezca a otro dominio de la realidad, por lo que al decir que las relaciones son como motivaciones simplemente estamos describiendo las relaciones. Los ejemplos correctos (A y B) nos muestran, además, que para un mismo concepto (las relaciones) puede haber más de una metáfora, cada una con sus correspondencias específicas.

Observe que una respuesta como “el profesor/a es como el responsable de la educación de los niños” no es metafórica, sino que es una descripción literal del rol docente.

III. Después de haber revisado y leído los ejemplos, complete los siguientes enunciados y justifique cada una de sus respuestas. Observe que la primera pregunta es acerca de cómo cree usted que son vistos - metafóricamente- los profesores por la sociedad. Las otras preguntas corresponden a cómo usted ve metafóricamente cada uno de los aspectos preguntados.

1. **En la sociedad chilena**, el profesor/la profesora en cuanto profesional de la educación es visto/a como...

¿Por qué?...

2. **Yo mismo/a**, en cuanto profesor/a me veo como...

¿Por qué?...

3. En el proceso de enseñanza-aprendizaje **los/las estudiantes** son como...

¿Por qué?...

4. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, **la planificación** de clases es como...

¿Por qué?...

CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA DOCENTE

INSTRUCCIONES: Este cuestionario está diseñado para lograr una mejor comprensión de los factores que dificultan las actividades de los docentes en el aula. Por favor, indique su opinión sobre cada uno de los enunciados de la tabla. Su respuesta será completamente confidencial.

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Muchísimo
	1	2	3	4	5
1. ¿Cuánto puedes hacer para controlar la indisciplina en la sala de clases?					
2. ¿Cuánto puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés por el trabajo escolar?					
3. ¿Cuánto puedes hacer para convencer a los estudiantes de que puede irles bien con el trabajo escolar?					
4. ¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes valoren el aprendizaje?					
5. ¿Hasta qué punto puedes generar buenas preguntas en tus estudiantes?					
6. ¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes sigan las reglas de la clase?					
7. ¿Cuánto puedes hacer para calmar a los estudiantes que son disruptivos o ruidosos?					
8. ¿Cuán bien puedes implementar un sistema de manejo del aula con cada grupo de estudiantes?					
9. ¿Cuánto puedes hacer para implementar variedad de estrategias evaluativas?					

10. ¿Hasta qué punto puedes entregarles una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?					
11. ¿Cuánto puedes hacer para ayudar a las familias a que apoyen a sus propios hijos, con el fin de que les vaya bien en la escuela?					
12. ¿Cuán bien puedes implementar estrategias alternativas en clases?					

