



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

ISSN: 0123-3432

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Alarcón Hernández, Paola; Díaz Larenas, Claudio;
Venegas Carrasco, Carolina; Vásquez Bustos, Víctor

**La metáfora conceptual de los profesores en formación
sobre el proceso de planificación de la enseñanza * ****

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 23, núm. 1, 2018, Enero-Abril, pp. 65-81
Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a06>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255055383006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA METÁFORA CONCEPTUAL DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN SOBRE EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

PRESERVICE TEACHERS' CONCEPTUAL METAPHORS ON THE LESSON PLANNING PROCESS

LA MÉTAPHORE CONCEPTUELLE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION SUR LE PROCESSUS DE PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

Paola Alarcón Hernández

Magíster en Artes, con mención en Lingüística, Universidad de Concepción. Doctora en Lingüística, Universidad de Concepción. Profesora asociada del Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile.

Mailing address: Departamento de Español, Universidad de Concepción, Casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile.

E-mail: palarco@udec.cl

Claudio Díaz Larenas

Magíster en Lingüística, Universidad de Concepción. Doctor en Educación, Universidad de Concepción. Profesor asociado del Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, y jefe de la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UnIDD) de la Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Chile.

Mailing address: Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.

Edmundo Larenas 64. Barrio Universitario. Concepción, Chile.

E-mail: claudiódiaz@udec.cl

Carolina Venegas Carrasco

Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción, Chile. Psicóloga,

RESUMEN

El objetivo de esta investigación cualitativa es analizar las conceptualizaciones de futuros docentes con respecto a la planificación de la enseñanza. El marco teórico es la metáfora conceptual, tal como se entiende en lingüística cognitiva. Se elaboró un instrumento con la forma de entradas escritas para motivar la producción de expresiones metafóricas. El instrumento se aplicó a 125 estudiantes de 5.º año de pedagogía en inglés de tres universidades chilenas. Los datos se estudiaron mediante un análisis de contenido para la metáfora. Se obtuvieron seis categorías de metáforas conceptuales que configuran principalmente la planificación de la enseñanza como una ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: metáfora conceptual, estudiantes de pedagogía, planificación de la enseñanza, análisis de contenido, lingüística cognitiva

ABSTRACT

The aim of this qualitative research is to analyze teacher candidates' views on lesson planning. The theoretical framework is based on conceptual metaphors as they are understood by Cognitive Linguistics. A written prompt instrument was created to trigger the production of metaphoric expressions. The instrument was run on 125 fifth year teacher candidates from English Language Teaching Programs in three Chilean universities. The data were analyzed through content analysis to elicit metaphors from the data. Six conceptual metaphor categories were defined to mainly describe lesson planning as a help for the teaching and learning process.

Keywords: conceptual metaphor, teacher candidates, lesson planning, content analysis, Cognitive Linguistics

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche qualitative est d'analyser les conceptualisations de futurs enseignants en ce qui concerne la planification de l'enseignement. Le cadre théorique est la métaphore conceptuelle, telle qu'elle est comprise dans

Universidad de Concepción. Profesora asistente, Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.
Mailing address: Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chacabuco, esquina Janequeo S/N, Concepción, Chile.
E-mail: carovenegasc@udec.cl

Víctor Vásquez Bustos

Maestrando en Lingüística Aplicada, Universidad de Concepción.
Profesor de Español, Universidad de Concepción, Chile.
Mailing address: Departamento de Español, Universidad de Concepción, Casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile.
E-mail: vicvasquez@udec.cl

la Linguistique Cognitive. Un instrument sous la forme d'entrées écrites a été développé pour encourager la production d'expressions métaphoriques. L'instrument a été appliqué à 125 étudiants de 5e année en formation pédagogique en anglais de trois universités chiliennes. Les résultats ont été analysés par une analyse du contenu de la métaphore. Six catégories de métaphores conceptuelles ont été obtenues qui configurent principalement la planification de l'enseignement comme une aide au processus d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés : métaphore conceptuelle, étudiants en pédagogie, planification de l'enseignement, analyse de contenu, Linguistique Cognitive

Este estudio ha sido financiado por los proyectos: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) de Iniciación N.º 11130482: "La metáfora conceptual como herramienta de análisis de creencias docentes en profesores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción" (2013-2016); y Fondecyt Regular N.º 1150889: "Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógicos en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía en inglés" (2015-2017).

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo es analizar, por medio de la metáfora conceptual, las conceptualizaciones de futuros docentes con respecto a la planificación de la enseñanza (PE). Los profesores enfrentan diferentes realidades que pueden dar lugar a diversas concepciones sobre su quehacer profesional. Por ello, como profesionales de la educación, deberían ser sujetos reflexivos, capacitados con una serie de estrategias y herramientas que les permitan diseñar, implementar y evaluar la enseñanza para lograr aprendizajes en los estudiantes.

En Chile ha existido una fuerte crítica del profesorado respecto del uso de la planificación como un mecanismo de control y supervisión de lo que el profesor realiza en el aula. Se plantea que no necesariamente promueve espacios colaborativos de trabajo docente que se orienten a impactar positivamente la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La crítica radica en el hecho de que, en una cantidad importante de establecimientos educacionales, la PE es una exigencia que se ha transformado en una carga más para el docente, lo que ha conducido a perder el foco central: asegurar el aprendizaje y orientar la enseñanza hacia un proceso de mejoramiento continuo.

Estudios anteriores muestran que la *metáfora conceptual* es una valiosa herramienta para la obtención de creencias del profesorado sobre su rol profesional. En particular, las metáforas conceptuales revelan un conjunto de creencias y valoraciones sobre la PE, donde sobresalen dos tendencias: por una parte, la planificación se conceptualiza positivamente como un apoyo al trabajo docente y, por otra, como una tarea inútil, que solo contribuye al agobio laboral (Alarcón, Díaz, Vásquez, Tagle e Inostroza, en evaluación).

Dada la importancia de la PE en el desempeño docente, se consideró relevante identificar las creencias sobre esta en estudiantes de pedagogía, quienes ya han realizado prácticas profesionales en

establecimientos educacionales. De este modo, se pretende conocer las formas en que conciben esta tarea antes de comenzar su ejercicio profesional.

En el marco teórico se exponen las principales características de la metáfora conceptual y su contribución, desde la lingüística, al ámbito de la educación. Luego, se describe la metodología cualitativa mediante la cual se llevó a cabo la investigación, para después exponer el análisis de los resultados y las conclusiones.

Marco teórico

La metáfora conceptual

Una de las áreas más prolíficas de investigación en lingüística cognitiva (LC) es la *metáfora conceptual*. La LC es un marco amplio que incluye una variedad de objetos de estudio, enfoques y metodologías, unificados por los principios de que nuestras habilidades lingüísticas están arraigadas en nuestras habilidades cognitivas generales, que el significado es esencialmente conceptualización y que la gramática está moldeada por el uso (Dabrowska y Divjak, 2015; Geeraerts y Cuypkens, 2007; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012). En LC se asume que:

El lenguaje representa patrones de pensamiento. Por lo tanto, estudiar el lenguaje desde esta perspectiva es estudiar los patrones de conceptualización. El lenguaje ofrece una ventana a la función cognitiva, proporcionando un conocimiento sobre la naturaleza, estructura y organización de los pensamientos e ideas (Evans y Green, 2006, p. 5).¹

En este marco se sostiene que la metáfora es una parte fundamental de nuestro sistema conceptual y desempeña un papel no solo en el lenguaje, sino también en el plano del razonamiento y las

1 El original dice: "Language reflects patterns of thought. Therefore, to study language from this perspective is to study patterns of conceptualisation. Language offers a window into cognitive function, providing insights into the nature, structure and organisation of thoughts and ideas" (Traducción de los autores).

actitudes (Lakoff y Johnson, 1980). Este enfoque ha adquirido un desarrollo notable, que se ha manifestado en investigaciones que aplican la metáfora conceptual a diversos ámbitos, como la psicología, la enseñanza de lenguas y la antropología, entre otros (Gibbs, 2008; Landau, Robinson y Meier, 2014).

Esta concepción contrasta con la visión clásica de la metáfora, descrita por Zoltán Kövecses (2010) mediante cinco características comúnmente aceptadas: 1) la metáfora es una propiedad de las palabras, es decir, un fenómeno lingüístico; 2) es usada para propósitos artísticos o retóricos; 3) está basada en la semejanza entre dos entidades que son comparadas; 4) su uso es consciente y deliberado, por lo que se requiere cierto talento para construirlas, y, como consecuencia de las anteriores, 5) se puede prescindir de ella, dado que es una figura del discurso creada deliberadamente para propósitos artísticos. Según esta característica, la metáfora no sería una parte inevitable de la comunicación ni del razonamiento.

En cambio, desde la LC, autores como Lakoff y Johnson (1980), Grady (2007), Soriano (2012) e Ibarretxe-Antuñano (2013) desafían esta concepción y postulan lo que Kövecses sintetiza, como:

1) La metáfora es una propiedad de los conceptos y no de las palabras; 2) la función de la metáfora es comprender, de mejor forma, ciertos conceptos, y no es solo para un propósito artístico o estético; 3) la metáfora frecuentemente no se basa en la similitud; 4) la metáfora se usa, sin mayor esfuerzo, en la vida cotidiana de los seres humanos, y no solo por parte de las personas talentosas; y 5) la metáfora, lejos de ser un adorno lingüístico superfluo aunque agradable, es un proceso inevitable del pensamiento y razonamiento humano (2010, p. x).²

2 El original dice: "1) Metaphor is a property of concepts, and not of words; 2) the function of metaphor is to better understand certain concepts, and not just some artistic or esthetic purpose; 3) metaphor is often not based on similarity; 4) metaphor is used effortlessly in everyday life by ordinary people, not just by special talented people; and 5) metaphor, far from being a superfluous though pleasing linguistic ornament, is an

De acuerdo con la LC, un *dominio conceptual* es la representación o conocimiento de cualquier segmento coherente de la experiencia (Kövecses, 2010). La metáfora consiste en la proyección de elementos, propiedades y principios lógicos de un dominio más anclado en la experiencia —dominio fuente— a otro dominio más abstracto —dominio meta— (Ibarretxe-Antuñano, 2013; Kövecses, 2010; Soriano, 2012). Este conjunto de proyecciones o correspondencias entre ambos dominios define el carácter conceptual de la metáfora. Por ejemplo, en una expresión tomada en el contexto de las investigaciones en las que se inscribe el presente estudio (Fondecyt Regular N.º 1150889; Fondecyt Iniciación N.º 11130482), un sujeto responde que, para él,

El profesor/a es una niñera, porque los padres chilenos buscan una persona que se encargue de sus hijos mientras ellos trabajan o se dedican a otras cosas. Buscan que sus hijos sean educados y cuidados, siendo que parte de su educación solo puede ser recibida en casa.

En este caso, los elementos del dominio meta ESCUELA se conceptualizan en términos del dominio fuente GUARDERÍA. A través de la correspondencia *el docente es una niñera*, el papel de este se restringe a cuidar a los niños mientras los padres trabajan; como consecuencia, se desperfila el papel profesional de educador.

Kövecses (2015) señala que la definición de metáfora conceptual debe incorporar el contexto, para dar cuenta acabada de la producción de las metáforas y del significado de las construcciones metafóricas, como muestran los estudios sobre el discurso metafórico (Musolff y Zinken, 2009; Semino, 2008). Desde la perspectiva sociocognitiva, Gibbs (2014, p. 30) plantea que aunque los conceptos metafóricos sean esenciales para ciertos aspectos del pensamiento abstracto, típicamente emergen en contextos específicos en los cuales las personas pretenden coordinar mejor sus propias acciones y sus interacciones con otras.

inevitable process of human thought and reasoning" (Traducción de los autores).

Metáfora y cognición docente

La metáfora conceptual permite examinar la cognición docente, entendida como “La dimensión no observable de la enseñanza —lo que los profesores conocen, creen y piensan” (Borg, 2003, p. 81).³ Se pretende que comprender la estructura de las creencias de los docentes es fundamental para mejorar su desempeño profesional (Freeman, 2002, p. 3). En la cognición docente, una *creencia* es una proposición que se sostiene de forma consciente o inconsciente, es evaluativa en el sentido de que es aceptada como verdadera y genera compromiso afectivo; además, sirve como guía para el pensamiento y la conducta (Borg, 2003). Este modo de definir las creencias es afín a lo que en LC se entiende como *conceptualización*, la cual engloba una manera de entender la realidad, que comprende, además, una carga tanto emocional como evaluativa.

Si, como se pretende en la LC, al expresarse mediante metáforas, las personas revelan las formas en que comprenden sus experiencias, el análisis de las metáforas permite acceder a las conceptualizaciones de los sujetos que las emiten. El lenguaje metafórico puede ayudar, entonces, a los investigadores en educación a comprender el pensamiento profesional de los docentes, ya que se puede utilizar como un instrumento de recolección de datos y también como una herramienta de análisis.

Las investigaciones que usan la metáfora se han orientado a indagar respecto a: la identidad profesional de docentes en ejercicio o en formación (Guerrero y Villamil, 2002; Saban, 2004, 2006, 2010; Saban, Kocbeker y Saban, 2007); la evolución de estas creencias de acuerdo con los años de experiencia laboral (Thomas y Beauchamp, 2011), y la incidencia de factores contextuales en la configuración de la identidad profesional (Ben-Peretz, Mendelson y Kron, 2003; Leavy, McSorley

y Boté, 2007). Se debe mencionar, sin embargo, que no se encontraron estudios sobre las metáforas conceptuales relativas a la PE, a excepción del trabajo realizado por los autores del presente artículo (Alarcón *et al.*, en evaluación).

Con respecto a los estudios del uso de la metáfora en estudiantes de pedagogía, Saban *et al.* (2007) analizaron las metáforas referidas a la imagen del docente en 1.142 estudiantes de la Facultad de Educación de la Selcuk University, de Turquía. Se identificaron 64 metáforas, agrupadas en 10 categorías conceptuales. Se estableció la influencia de los factores sociodemográficos, en particular, el género y el tipo de programa específico de estudio. Saban (2010) identifica las metáforas sobre la figura del estudiante emitidas por 2.947 futuros profesores pertenecientes a la misma Facultad de Educación. Se identificaron en total 98 metáforas conceptuales, las cuales se organizaron en 12 categorías, entre las que destacan, como más frecuentes, “Materia prima” y “Recipientes vacíos”, y como las menos frecuentes “Constructor de conocimiento” y “Capital social”. Se determinó también la influencia de variables como género, tipo de especialidad y nivel de avance dentro del programa de formación inicial docente. Según el autor, las creencias de los sujetos pueden variar en el transcurso de la formación inicial docente, como efecto de “métodos y prácticas docentes seguidas en la institución normalista específica en la que se realizó el presente estudio” (Saban, 2010, p. 3010).⁴

A partir de estos y otros trabajos (Saban, 2004, 2006), Saban (2010) revisa las principales funciones de la metáfora en el campo de la educación. Dentro de estas, y para efectos del presente estudio, destacamos la función de la metáfora como un facilitador de la reflexión. De acuerdo con este autor, la metáfora es

3 El original dice: “the non-observable dimension of teaching —what teachers know, believe, and think” (Traducción de los autores).

4 El original dice: “teaching methods and practices that are modelled in the specific teacher education institution in which this study was carry [sic] out” (Traducción de los autores).

Una poderosa herramienta cognitiva para los educadores que están en la búsqueda de significado y conciencia de sí mismos. La construcción de la metáfora puede ser una experiencia liberadora para los educadores, puesto que los ayuda a comprender las circunstancias profesionales en las que actualmente se encuentran involucrados (2010, p. 291).⁵

Esto, evidentemente, posee una serie de implicancias que podrían otorgar beneficios al desempeño de los profesores. Por ejemplo, Black y Halliwell destacan que “tomar conciencia de ‘imágenes’ activadas por situaciones de enseñanza prácticas es un catalizador para el crecimiento profesional” (2000, p. 104).⁶

La metáfora puede facilitar cambios en la filosofía personal sobre la enseñanza de los educadores (Saban, 2006, p. 311). En este sentido, Gillis y Johnson sostienen que

La metáfora puede ayudar a comprender el yo interior único en el que queremos convertirnos [...] los yo internos que hemos sido y aquellos yo de los que nos hemos escapado de ser... [como también] esos yo que somos capaces de ser (2002, p. 311).⁷

Si un docente debe hacer un cambio pedagógico que esté en consonancia con sus metas docentes, creencias y filosofía, debe primero “hacer un balance”, y la metáfora parece ser un punto de partida ideal a considerar (Saban, 2006).

En síntesis, 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.

La planificación de la enseñanza

Esta siempre ha sido objeto de debate, puesto que en muchas ocasiones la literatura sugiere modelos simplistas que no dan cuenta de lo que efectivamente ocurre en el aula o no reflejan lo que realmente hacen los profesores más experimentados (Crookes, 2003). No obstante, constituye una herramienta pedagógica primordial para contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen ciertos componentes que conforman la planificación orientada a la concreción de un objetivo. Brown (2008) distingue tres componentes: “objetivos, materiales y las actividades” (p. 28).⁸ Si bien tener en cuenta estos tres componentes es necesario, ello no asegura que la planificación sea finalmente efectiva, puesto que existen otras variables del estudiantado que el profesor tiene que manejar: “conocimientos previos, antecedentes socioculturales, edad, motivación, ansiedad, personalidad, creencias e inclusive estilos de aprendizaje, entre varias otras” (Brown, 2008, p. 30).⁹

Adicionalmente, Kilic (2010) sugiere que existen ciertas consideraciones prácticas que el docente debe tener en cuenta al momento de planificar. En lo que respecta al ritmo de la clase, se debería evaluar la duración y la variedad de las actividades, por ejemplo, en términos de su progresión lógica y complejidad para los estudiantes. Además, en el caso de evidenciar dificultades de aprendizaje en los estudiantes, el docente debería tener claridad respecto a la entrega de instrucciones y la activación de los conocimientos previos. El tiempo se presenta como un elemento esencial para ejecutar las actividades de manera organizada, respetando

5 El original dice: “a powerful cognitive tool for educators in search of meaning and sense of self. Metaphor construction can be a liberating experience for educators by helping them understand the professional circumstances that they are currently involved in” (Traducción de los autores).

6 El original dice: “becoming conscious of ‘images’ activated by practical teaching situations is a catalyst for professional growth” (Traducción de los autores).

7 El original dice: “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 are able to become” (Traducción de los autores).

8 Traducción de los autores.

9 Traducción de los autores.

cada etapa de la clase. En el plano del equilibrio entre el trabajo de monitoreo con el estudiante y el discurso del profesor, se debería priorizar que el tiempo de la clase genere espacios de interacción entre profesor y estudiante, y entre pares, de tal modo que lo que se enseña se comunique efectivamente, se explique, modele y finalmente repase.

En el contexto de la enseñanza en Chile, el Ministerio de Educación provee un marco curricular con contenidos mínimos obligatorios y resultados de aprendizaje que se deben alcanzar tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria (República de Chile, Ministerio de Educación, 2009). Esto se concreta en planes y programas que cada establecimiento educacional aborda desde el diseño de la enseñanza, mediante planificaciones clase a clase o por unidad de aprendizaje. Al planificar, los docentes deben identificar los resultados de aprendizaje y los contenidos que se hallan en el marco curricular, y buscar estrategias didácticas, actividades, materiales y formas de evaluación que permitan a los estudiantes lograr los aprendizajes requeridos.

El análisis empírico de lo que hacen los profesores cuando planifican, así como de sus concepciones hacia esta tarea, puede ser una contribución sustancial al desarrollo profesional y a la instalación de una cultura de la enseñanza más reflexiva. Dada la importancia de la planificación para el aprendizaje, en el presente estudio se ha juzgado relevante explorar las conceptualizaciones metafóricas que tienen futuros profesores sobre esta valiosa herramienta.

Método

Diseño

Esta investigación cualitativa tiene un diseño fenomenológico, pues se focaliza en las experiencias individuales de los participantes (Creswell, 2007). Este diseño permite comprender y analizar los significados e interpretaciones acerca de la

planificación que emiten los futuros docentes en las metáforas conceptuales.

Instrumento de recolección de datos

Uno de los métodos usados en el estudio, mediante metáforas, de las creencias docentes son las *entradas escritas* (*written prompts*) (Alarcón, Díaz y Vergara, 2015; Alarcón, Vergara, Concha y Díaz, 2014a; Saban, 2010; Nikitina y Furuoka, 2008; Seung, Park y Jung, 2015; Wan, Low y Li, 2011), que consisten en motivar la generación de una expresión metafórica por medio de frases incompletas con la forma “X es Y, porque...”, donde X es el dominio meta que se investiga, Y es el dominio fuente que deben entregar los sujetos.

La obtención de metáforas se ha propiciado también a través de otros métodos, como entrevistas (Thomas y Beauchamp, 2011), dibujos (Ben-Peretz *et al.*, 2003), encuestas (Alger, 2009; Saban, 2004), etc. No obstante, en este trabajo se optó por usar la entrada escrita, porque: 1) se ha aplicado a gran cantidad de sujetos; 2) los resultados muestran categorías recurrentes, y 3) permite comparar resultados entre grupos y con otros estudios.

Como consecuencia de los estudios previos sobre metáfora conceptual y creencias docentes efectuados por el equipo de investigación (Alarcón, 2012; Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos y Quintana, 2014b; 2014c; Alarcón *et al.*, 2014a; Alarcón *et al.*, 2015), se identificó un conjunto de requisitos a considerar en el diseño del instrumento de recolección de datos: en primer lugar, el instrumento debe ser capaz de recoger metáforas con una estructura conceptual tal que permita extraer inferencias válidas para la conceptualización del dominio meta del caso; en segundo lugar, debe permitir que los sujetos comprendan qué es una metáfora conceptual y que se comprometan a responder el cuestionario en forma adecuada; en tercer lugar, debe tener un formato que permita su aplicación masiva.

A diferencia de los estudios que se ocupan del uso cotidiano e inconsciente de la metáfora, las investigaciones tomadas como referencia trabajan con metáforas deliberadas, que requieren que los sujetos hagan una reflexión previa y señalen la que interprete de mejor manera la concepción que tienen sobre educación (Low, 2015).

Los instrumentos de recogida de datos fueron dos: un cuestionario, donde se solicitan datos que definen el perfil del grupo al cual se le aplicó el cuestionario con variables sociodemográficas que permitan organizar la información, y un instrumento de entrada escrita, que consta de las siguientes secciones:

- *Breve introducción:* se pide la colaboración para participar en una investigación sobre creencias docentes mediante análisis de metáfora; se explica el propósito de la investigación y la importancia de su participación. Se indica también que la información aportada será completamente anónima.
- *Explicación de la metáfora:* el instrumento de entrada escrita comienza con una breve definición de metáfora. Como se señaló, uno de los riesgos de este tipo de estudios es que los sujetos respondan con descripciones literales, que omitan su respuesta o que provean metáforas vagas o sin correspondencias identificables. Se presentan ejemplos de fuera del ámbito educacional: dos de metáforas bien construidas y dos de respuestas no válidas (una corresponde a una descripción literal, y la otra, si bien es una metáfora, su explicación es vaga).
- *Entrada a completar:* se les pide que completen el enunciado “La planificación de la enseñanza es... porque...”.

Una vez diseñado el instrumento, se sometió a juicio de expertos. Fue enviado a cinco profesores universitarios con posgrados en lingüística y con docencia en carreras de lenguaje y pedagogía. Estos profesores sugirieron algunas modificaciones para la mejor comprensión de la metáfora conceptual, las cuales fueron acogidas. Luego,

el instrumento se aplicó a un grupo de diez estudiantes de pedagogía para comprobar que efectivamente los participantes proveyeran respuestas metafóricas sobre la PE, lo cual arrojó un resultado de 90% de respuestas válidas, por lo que se procedió a la aplicación definitiva. La respuesta inválida fue “La planificación de la enseñanza es como una programación de lo que tenemos que hacer, porque organiza los contenidos y actividades”. Esta respuesta se descartó porque se trata de una descripción literal de la PE, es decir, no hay un dominio fuente involucrado.

Procedimiento de análisis

El análisis de las metáforas obtenidas mediante el instrumento de entrada escrita se basa en las propuestas de Moser (2000), Saban *et al.* (2007) y Saban (2010), a partir de las cuales se definieron las siguientes etapas para la investigación:

1. *Preanálisis:* se diseñan y definen las etapas específicas por medio de las cuales se examinarán los datos y se organizará el material a analizar.
2. *Etiquetado:* utilizando el programa Microsoft Excel, se elabora una lista preliminar de las metáforas suministradas por los participantes. Se codifica el nombre del dominio fuente (por ejemplo: RECETA, FARO). En el caso de que no haya respuesta, se etiqueta como “omisión”.
3. *Clasificación:* compuesta por dos fases: clarificación y eliminación. En la fase de *clarificación* se revisan nuevamente los datos y se identifican los componentes de las metáforas: 1) dominio meta, 2) dominio fuente y 3) correspondencias. El *dominio meta* es el concepto a ser metaforizado (en esta investigación, *planificación de la enseñanza*). El *dominio fuente* es el dominio que exporta elementos, propiedades y principios lógicos al dominio meta. Las correspondencias son las relaciones que se establecen entre ambos dominios. En esta etapa se consideró el contraste entre el significado básico (concreto) y el significado contextual, esto es, aquel que tiene en

el dominio de la educación (dominio meta), de acuerdo con un procedimiento de análisis usado en investigaciones sobre metáfora conceptual (Pragglejaz Group, 2007). Con todo esto, se pretende obtener partes analizables, para establecer las características prominentes de cada metáfora y los elementos comunes entre ellas, a fin de poder categorizarlas. En la fase de *eliminación* se excluyen del análisis: las omisiones; las respuestas que no son metáforas, sino descripciones literales; las metáforas mal estructuradas, es decir, aquellas en las que no hay consenso en la etiquetación ni categorización del dominio fuente; y las respuestas en las que la justificación de la metáfora no es coherente con el dominio fuente dado.

4. *Categorización*: consiste en la organización y la clasificación de las metáforas obtenidas. El criterio fundamental de categorización es semántico, es decir, se agrupan las unidades por similitudes en cuanto a su significado. De esta forma, luego de obtener las metáforas válidas, se revisan nuevamente los datos y se identifican las características más prominentes de ellas. Luego, se elabora un listado con estos atributos y se reúnen las metáforas en categorías que los compartan. En un documento Excel se codifica cada respuesta con las categorías establecidas, por ejemplo, *Carga*, *Guía*, *Base*, etc. Los cuatro miembros del equipo de investigación hicieron los análisis por separado. Como resultado, se obtuvieron seis categorías conceptuales que agrupan las metáforas según sus aspectos destacados.
5. *Juicio de pares*: a fin de cautelar la fiabilidad de los resultados obtenidos en las etapas anteriores, las categorizaciones se sometieron a discusiones grupales, donde se fueron confrontando los resultados. Por ejemplo, en las primeras sesiones de la fase de *categorización* se había propuesto la categoría *Recurso vital*. Luego de otras sesiones, las metáforas de esta categoría se incorporaron a la categoría *Base fundamental*, dadas las propiedades comunes asignadas a la planificación. Se pretendió con

ello lograr el nivel más alto posible de consenso, ya sea en las metáforas valoradas como válidas, en las metáforas eliminadas, así como en las categorías propuestas y las metáforas que las componen. Como lo evidencian los estudios previos realizados por el equipo, esta etapa toma tiempo, por lo que es recomendable dedicar sesiones por separado a los tres niveles de abstracción; así también, se deben discutir los casos problemáticos hasta llegar a un acuerdo.

6. *Juicio de externos*: finalmente, con el fin de disminuir la subjetividad de los miembros del grupo de investigación en el análisis y atendiendo a las indicaciones de Moser (2000), Saban *et al.* (2007) y Saban (2010), se solicitó la participación de cinco jueces externos, alumnos de posgrado y docentes, quienes agruparon las respuestas en las categorías definidas. Con esta etapa, se pretende despejar los casos dudosos y confirmar el trabajo de las etapas anteriores. Si bien no se efectuó un análisis de fiabilidad entre jueces, este es un paso recomendable que se incluirá en próximos estudios.

Participantes y aplicación del instrumento

En el estudio participaron 125 estudiantes de 5.º año de pedagogía en inglés de tres universidades chilenas, del norte, centro y sur de Chile. Estas instituciones forman parte del Consejo Nacional de Universidades Tradicionales.¹⁰ La totalidad de la muestra se encuentra en el rango etario de 20 a 27 años. El 67% pertenece al género femenino, y el 33%, al género masculino.

El requisito para participar en el estudio era ser alumno de 5.º año de Pedagogía. Se decidió seleccionar a estudiantes de pedagogía en inglés para

10 Agrupación de universidades chilenas, integrada por instituciones encargadas de entregar formación de pre y posgrado, y realizar investigación y vinculación con el medio. Es un Consejo reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de Chile.

obtener una muestra homogénea de participantes que permitiera una comprensión profunda y detallada de las metáforas según la especialidad, puesto que investigaciones anteriores evidencian la existencia de metáforas distintas según el área del conocimiento (Fojt, 2009).

Al ser un estudio cualitativo, consistente con la metodología de estudio de caso grupal, se estimó necesario indagar en las metáforas construidas por un grupo de participantes que comparten una formación similar de cinco años, con un fuerte énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas, pedagógicas, prácticas y transversales para la enseñanza del inglés en establecimientos educacionales.

El responsable de cada programa firmó una autorización y cada participante firmó un consentimiento informado, el cual cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de la institución responsable del estudio, así como de Fondecyt. El instrumento se aplicó entre mayo y octubre de 2016.

Resultados y discusión

El análisis consta de tres niveles de abstracción: un primer nivel es el de la expresión metafórica; el segundo, el de la metáfora conceptual (en versalitas); el tercero es el de las categorías de metáforas, donde se agrupan aquellas que comparten atributos comunes sobre la PE.

A partir del análisis de contenido se estableció que el número total de respuestas con expresiones metafóricas válidas es de 108. Las expresiones metafóricas se organizaron en metáforas conceptuales, las que, a su vez, se agruparon en seis categorías. En la Tabla 1 se exponen las categorías y los dominios fuente. Se debe aclarar que dado que el dominio meta es uno solo en este estudio (LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA), los dominios fuente dan lugar a la metáfora conceptual del caso, que se enuncia como sigue: EL DOMINIO META ES EL DOMINIO FUENTE, por

ejemplo, LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES UNA RECETA.

Categoría *Preparación*

Como se expuso en el “Marco teórico”, la PE responde, idealmente, a un proceso de reflexión en el que el docente toma decisiones respecto de las estrategias, los recursos y los contenidos que debe disponer para alcanzar los objetivos de aprendizaje, concepción que se manifiesta en la categoría *Preparación*.

En la tabla 1 se observa que esta categoría está constituida por dos metáforas conceptuales, con un total de 12 expresiones metafóricas. Esta categoría se centra en el proceso cognitivo de elaboración de la planificación. Sobre la base de los objetivos a cumplir, el docente debe seleccionar las actividades y los materiales que se adecuen tanto a los objetivos como al contexto y las particularidades de sus alumnos, como se expresa en la metáfora conceptual LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES PINTAR UN CUADRO, que tiene dos respuestas. Así, la PE es

[...] pintar un cuadro, porque para pintar un cuadro se requiere seguir una serie de procedimientos y secuencias. Primero se consigue la tela o el material en el cual se plasmará este. Luego, se escoge la temática del cuadro y los materiales a utilizar. Siguiendo, se comienza la obra tomando en cuenta conocimientos previos (como utilizar la pintura, qué colores mezclar, etc.), técnicas de pinturas y se ve el progreso de este. Mas no todo se basa en procedimientos: el pintor también debe ver y ser consciente si lo que ve es lo que quiere lograr. Si es así, continúa trabajando con convicción; si no, es libre de corregir su obra maestra, pulirla, embellecerla. Creo que el proceso de planificación es nuestra propia obra maestra. Esta refleja todo un trabajo y esfuerzo combinado con objetivos y conocimientos; mas si vemos que el resultado no se está ajustando a nuestras expectativas, siempre podemos variar y mejorar aquello que necesita ser cambiado (P 12).¹¹

11 Los participantes fueron identificados con un número correlativo según la codificación de los datos. La letra P corresponde a la abreviatura de “Participante”.

Tabla 1 Categorías y metáforas conceptuales sobre la planificación de la enseñanza

Categorías	Dominios fuente*
Preparación	COCINAR (10); PINTAR UN CUADRO (2)
Instructivo	RECETA (11); PLANO (3); BIBLIA (2); MANUAL (2); GUIÓN (2); PARTITURA (2); COMPOSICIÓN MUSICAL; ÁRBITRO; ÁBACO
Estructura coherente	ROMPECABEZAS (4); PLASTICINA (2); CUBO [DE] RUBIK; BOLSA DE VALORES; TRABAJO DE RELOJERÍA; ÓRGANOS DEL CUERPO; TELARAÑA; INFORMACIÓN GENÉTICA; BOLSO DE MAQUILLAJE; AGENDA
Guía	MAPA (9); ITINERARIO (4); GUÍA (2); CAMINO (2); HOJA DE RUTA (2); PASAJE; BOSQUEJO; BRÚJULA; BASTÓN PARA CIEGO; LABERINTO; CAMINAR; ESCALERA; FARO; LUZ; MAMÁ
Base fundamental	BASE DE UNA CASA (3); RAÍZ (2); CONSTRUCCIÓN DE UN EDIFICIO; COLUMNA VERTEBRAL; ESQUELETO; ANDAMIAJE; CEMENTO; OXÍGENO; AGUA; AIRE; REGADERA; BEBER AGUA; ENGRANAJE; MEDICAMENTO
Carga	TRÁMITE; VACUNA; MANUTENCIÓN MECÁNICA; HOMBRE; ENTRENAMIENTO FÍSICO; BRASIER; INYECCIÓN; PATITO FEO; TRABAJO EXTRA; OBSTÁCULO; CARRERA

* El número entre paréntesis indica la frecuencia de las expresiones/respuestas metafóricas.

En esta respuesta, el participante relaciona la planificación con el proceso de pintar un cuadro, donde el profesor es un pintor que toma decisiones al evaluar qué contenidos y objetivos revisar, sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos. Al mismo tiempo, este artista tiene la libertad para aplicar modificaciones si es que el contexto lo requiere.

La metáfora conceptual LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES COCINAR es la que obtiene el mayor número de respuestas de la categoría, diez en total. Por ejemplo, la PE es

[...] cocinar un pastel, porque no se puede cocinar un pastel sin tener todos los ingredientes. En este caso, en la planificación es necesario considerar todos los elementos de una clase, el contenido, el tipo de

estudiantes y sus características. Si una planificación incluye todos los factores mencionados, el resultado de la clase es exitoso (P 25).

Tal como en la cocina, en la PE se tienen que prever diversos factores que pueden afectar la clase, porque

[...] a veces las comidas que preparas no salen bien y tienes que ser ingenioso y preparar algo más (P 27).

De esta forma, esta categoría ofrece una perspectiva cognitiva de la PE, pues se la concibe como una serie de pequeños pasos o procesos mentales que controlan la ejecución de otros procesos, y es una práctica esencialmente humana que se emprende al enfrentar tareas nuevas o difíciles. Las respuestas coinciden con lo que señalan Costa y Garmston (1988), quienes indican que la planificación enfatiza los siguientes aspectos de la dimensión cognitiva: una descripción del aprendizaje estudiantil como resultado de la enseñanza, la identificación de las capacidades y los conocimientos de entrada de los estudiantes, la visualización de la secuencia de enseñanza que permitirá que los estudiantes aprendan y la anticipación de un método de evaluación de los resultados de aprendizaje.

Es importante señalar que cada institución educativa establece distintos procedimientos de la PE, con diferente espacio para la innovación. En algunos, son los propios docentes los encargados de planificar, de acuerdo con las exigencias de su colegio, y con un proceso de reflexión, donde ponderan los objetivos planteados desde el Ministerio de Educación con su propio análisis del contexto de desempeño, como muestra esta categoría. En otros establecimientos, en cambio, el docente recibe las planificaciones ya elaboradas y se remite a aplicarlas, como se observa a continuación.

Categoría *Instructivo*

Esta categoría configura la planificación como una serie de indicaciones que el profesor debe seguir. En la tabla 1 se observa que está constituida por 9

metáforas conceptuales, con un total de 25 expresiones metafóricas.

A diferencia de la categoría anterior, en las respuestas no se identifica una caracterización activa del rol docente en cuanto a la elaboración de las planificaciones, sino, más bien, las metáforas se centran en que el profesor debe seguir las indicaciones de acuerdo con el orden establecido. Además, se observan diferentes grados de autonomía e innovación del docente al seguir las instrucciones, incluso en respuestas que usan una misma metáfora conceptual.

Este contraste se observa en dos respuestas que corresponden a la metáfora LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES UNA RECETA. En un caso, la PE es

[...] una receta de cocina, porque las recetas de cocina y las planificaciones de clases, a pesar de estar previamente estructuradas, también pueden variar dependiendo del contexto en el que se encuentren. Ambas son flexibles (P 45).

Aquí se plantea que el profesor, aun siguiendo las instrucciones de la receta, es un cocinero que puede evaluar qué ingredientes usar. En el dominio meta, esto corresponde a decidir cómo distribuir y organizar contenidos, materiales y actividades para lograr el plato final, que corresponde al logro del aprendizaje en sus comensales, esto es, sus alumnos, de tal modo que hay espacio para la innovación y la toma de decisiones.

En otro caso, la PE es

[...] una receta de comida, porque en la receta se especifican todos los ingredientes que se utilizarán para conseguir el producto deseado, luego la preparación y sus procedimientos con todos los pasos a seguir. Lo mismo pasa con las planificaciones, las cuales poseen variadas estructuras; sin embargo, en todas se especifican lo que se necesita para realizar, las actividades a realizar, para finalmente crear un producto o demostrar habilidades, según el objetivo (P 43).

Esta última conceptualización es más coincidente con la metáfora LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES UN MANUAL, donde la PE

[...] entrega información de manera ordenada y específica para finalmente lograr entender o abarcar un todo, que sin esa guía hubiese resultado algo caótico e incoherente (P 50).

Cualquiera sea el caso, en esta categoría la planificación se vincula directamente con la ejecución de la clase, ya que otorga los lineamientos que el docente debe seguir en la realización de la misma. El resultado del proceso pedagógico dependerá de cuán bien se ciña el docente a las instrucciones, lo que repercutirá en el aprendizaje de los alumnos.

Categoría Estructura coherente

En esta categoría se identificaron 14 respuestas, clasificadas en 11 metáforas conceptuales (véase tabla 1). Estas metáforas focalizan la planificación como una estructura donde los contenidos, las actividades y los materiales deben ser organizados por el profesor, de acuerdo con objetivos definidos. Esto se observa al conceptualizar la PE como un ROMPECABEZAS,

[...] porque se debe partir desde una pieza, para luego buscar otras que encajen y tengan coherencia y se articulen de manera tal que cada una de ellas forman un todo, con sentido y dirección para el proceso de enseñanza-aprendizaje (P 55).

Al mismo tiempo, la PE es el resultado de un proceso donde el docente cuenta con cierta flexibilidad para tomar decisiones. Así, la PE es

[...] un cubo [de] Rubik, porque existen diferentes formas de armarlo, pero al final todas llevan al mismo proceso final. En un principio es difícil, complejo y motivante. Pero al descubrir la técnica puede volverse más divertido o aburrido, dependiendo de quién lo esté armando. Pero nunca hay que olvidar que se puede desarmar y volver a intentarlo (P 62).

Si bien el profesor sabe que tiene que lograr un objetivo, debe ir probando las maneras de encajar bien las piezas.

Esta categoría enfatiza que en la organización de la PE radica la efectividad de la clase. Por tanto, el profesor es quien debe conocer la lógica operacional

de la planificación, para organizar las clases de manera coherente y efectiva.

Categoría *Guía*

Esta categoría reúne 29 expresiones metafóricas, que corresponden a 15 metáforas conceptuales, como se aprecia en la tabla 1.

De acuerdo con esta categoría, la planificación orienta al docente en la ejecución de la clase para lograr los objetivos de aprendizaje. Esta forma de entender la planificación se inscribe en la metáfora conceptual EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ES UN VIAJE, la cual ya había sido registrada en estudios previos (Saban, 2004; Saban *et al.*, 2007).

Según las correspondencias entre el dominio fuente y el dominio meta, el docente es un guía del viaje, los alumnos son los viajeros, el logro de los aprendizajes es la meta del viaje y la planificación es un instrumento de orientación. Así, la PE es

[...] un faro, porque debe guiar a los profesores y alumnos a llegar a destino (un objetivo), pero también se debe reconocer que el aula es dinámica y diferentes situaciones surgen durante el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en el mar. Creo que la experiencia nos ayuda a reaccionar mejor frente a estas situaciones (P 70).

De esta forma, al planificar, el docente resguarda que la enseñanza sea organizada y orienta sus objetivos a través de actividades, metodologías y recursos didácticos que facilitan el aprendizaje. Al mismo tiempo, se reconoce que la PE es una orientación que da la libertad para que el docente tome las decisiones y se adapte a las necesidades de los estudiantes y a los distintos contextos socioeducativos.

Esto se corrobora en otras respuestas, especialmente en las incluidas en la metáfora conceptual LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES UN MAPA, que es la más numerosa de la categoría, con nueve respuestas. Así, para el Participante 76, la PE es

[...] un mapa, porque te dice dónde estás, hacia dónde quieres llegar, pero también te dice que hay más de un solo camino a seguir. Se debe estar preparado para cualquier eventualidad que pueda ocurrir, por lo que en el mapa debe haber atajos y salidas de emergencia; pero al final es solo una guía de cómo llegar al objetivo; en el mismo camino pueden aparecer rutas que en el mapa no estaban contempladas.

Estas metáforas enfatizan la funcionalidad de la planificación en el momento mismo de la ejecución de la clase.

Categoría *Base fundamental*

Aquí se identificaron 17 respuestas metafóricas, clasificadas en 14 metáforas conceptuales, las que proveen una evaluación positiva de la PE para el desempeño profesional del docente.

Esto se observa en la metáfora conceptual LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA ES LA BASE DE UNA CASA, que es la más numerosa de la categoría, con tres respuestas. Según esta metáfora, la PE es

[...] las bases de una casa, porque si las bases son sólidas, una casa puede resistir cualquier tempestad. Es lo mismo con las planificaciones, si se hacen bien tomando en cuenta todos los aspectos necesarios, a partir de ellas se podrá construir enseñanza (P 91).

La PE es un elemento fundamental para que sea efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para la labor del profesor. Así también, la siguiente respuesta valora la PE como un recurso imprescindible, pues afirma que es

[...] el oxígeno, porque la planificación es fundamental para que funcione el proceso de enseñanza y aprendizaje; al igual que el oxígeno es vital para los seres humanos. Sin una planificación de clases, el profesor se encuentra desorbitado y perdido, tal como se empieza a sentir una persona cuando le falta oxígeno (P 98).

Categoría *Carga*

Esta categoría presenta una visión diferente. Se identificaron siete metáforas donde la PE se caracteriza como una molestia, pero que, sin embargo,

es necesaria para la ejecución de la clase y para la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas metáforas son: TRÁMITE, VACUNA, MANUTENCIÓN MECÁNICA, HOMBRE, ENTRENAMIENTO FÍSICO, BRASIER, INYECCIÓN. Así, en las siguientes respuestas se señala que la PE es:

[...] el trámite que nadie quiere hacer, porque a pesar de que es necesario y realmente útil, este proceso ocupa tiempo del que el profesor no dispone y así es como se deja para hacerlo al final (P 105).

[...] una vacuna, porque es todo un proceso tedioso, molesto y que incluso nos puede llegar a enfermar, pero siempre al final nos hace más resilientes y mejor preparados (P 35).

Solo cuatro metáforas de la categoría —y de todo el corpus— ofrecen una visión claramente negativa de la PE: PATITO FEO, TRABAJO EXTRA, OBSTÁCULO, CARRERA. Por ejemplo, la PE es

[...] un obstáculo en una pista de atletismo, porque el profesor cuando está haciendo su clase está corriendo una maratón para que sus estudiantes logren aprender y se concentran en ello y a veces la planificación puede entorpecer y/o [sic] retardar este proceso, porque hay muchos imprevistos que pueden surgir en una clase que con la planificación no se pueden prevenir (P 13).

En lugar de valorarla como una ayuda imprescindible, se la concibe como una imposición y un impedimento para la labor docente, ya que demanda una dedicación que podría destinarse a otras actividades.

El bajo número de metáforas que valoran de manera abiertamente negativa la PE contrasta con los resultados de otra investigación que aborda el mismo objeto de estudio en profesores en ejercicio (Alarcón *et al.*, en evaluación), donde hay un alto número de respuestas que caracterizan a la planificación como una tarea gravosa al trabajo docente, lo cual, incluso, contribuiría al agobio laboral. Este contraste coincide con los resultados de estudios de metáfora que muestran que las conceptualizaciones de los docentes cambian a lo largo de su formación inicial y en el ejercicio

profesional (Alger, 2009; Saban, 2010; Thomas y Beauchamp, 2011).

Conclusiones

La PE permite que el profesor despliegue su conocimiento profesional en términos de las estrategias pedagógicas y contenidos que va a enseñar. En este estudio se tiene como supuesto que sus propias concepciones desempeñan un papel fundamental de manera consciente o inconsciente sobre la enseñanza y el aprendizaje. Además, se considera que la metáfora conceptual es una valiosa herramienta para acceder a estas concepciones de los sujetos. Para tal efecto se realizó una investigación cualitativa en la que, mediante el análisis de contenido, se identificaron seis categorías que dan cuenta del concepto de PE en futuros docentes. Los resultados permiten constatar que las metáforas conceptuales reflejan creencias y valoraciones por medio de las cuales los futuros profesores conciben la PE.

Como se ha indicado, las creencias de los futuros docentes varían a lo largo de su trayectoria profesional. Es probable que las conceptualizaciones de los estudiantes de pedagogía del presente estudio estén motivadas, en alguna medida, por sus experiencias iniciales de práctica docente y por sus cursos formativos de didáctica. Es muy probable también que cambien con la experiencia profesional, especialmente cuando se ha mostrado cómo influye el contexto de desempeño en las conceptualizaciones metafóricas de los sujetos (Ben-Peretz *et al.*, 2003; Leavy *et al.*, 2007). Todo ello, sin duda, debe verificarse a través de estudios empíricos.

En cualquier caso, las categorías dan cuenta de diferentes concepciones sobre la PE. Por una parte, la PE puede ser vista como un proceso complejo de elaboración de la organización de contenidos, materiales y actividades que orientan al docente al logro de objetivos de aprendizaje. Por otra parte, puede abordarse como el resultado de este proceso reflexivo, que puede ser realizado por el mismo docente o que puede provenir de otros. De esta forma, el proceso de enseñanza y

aprendizaje se configura como un producto al que se llega a través de un conjunto de instrucciones que el docente debe seguir. Además, las categorías permiten observar distintos grados de flexibilidad y de participación activa del docente. Al mismo tiempo, las metáforas caracterizan mayoritariamente a la PE como una ayuda y orientación al trabajo docente, y destacan su importancia e incluso la estiman como imprescindible, como se observa en la categoría *Base fundamental*.

En los últimos años, la PE se ha vuelto un punto de discusión importante en Chile, en el contexto de las discusiones sobre el agobio laboral docente. Ello explica la frecuencia de metáforas que valoran negativamente la PE en estudio con profesores en ejercicio (Alarcón *et al.*, en evaluación). Por ello, se debe destacar la baja frecuencia de estas metáforas en el caso de los estudiantes de pedagogía.

Finalmente, desde la perspectiva del desarrollo profesional, este tipo de estudios permite que los participantes se distancien del ejercicio profesional para reflexionar sobre él. En el caso de los estudiantes de pedagogía, los resultados de estas investigaciones pueden contribuir a la formación profesional, brindando evidencia acerca de cómo los sujetos conciben y valoran las diferentes dimensiones de su desempeño profesional futuro.

Referencias

- Alarcón, P. (2012, julio). Chilean student-teachers' metaphors about the role of teachers as professionals. En *9th International Conference on Researching and Applying Metaphor (RaAM9)*. Lancaster University, Reino Unido.
- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., y Quintana, M. (2014a). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-31.
- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., y Quintana, M. (2014b). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 27-44.
- Alarcón, P., Díaz, C., Vásquez, V., Tagle, T., e Inostroza, M. [En evaluación]. Map, foundations, recipe, burden: Conceptual metaphors on lesson planning. *Linguistics and Education*.
- Alarcón, P., Díaz, C., y Vergara, J. (2015). Chilean preservice teachers' metaphors about the role of teachers as professionals. En W. Wan y G. Low (Eds.), *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (pp. 289-314). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Alarcón, P., Vergara, J., Concha, R., y Díaz, C. (2014a). ¿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(5), 743-751.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., y Kron, F. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Black, A. L., y Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? why? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 103-115.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Brown, J. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators' Journal*, 94(5), 30-35.
- Costa, A., y Garmston, R. (1988). *Cognitive Coaching Manual*. Stanford, CA: Institute for Instructional Behaviour.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches*. Londres: Sage.
- Crookes, G. (2003). *A Practicum in TESOL. Professional Development through Teaching Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabrowska, E., y Divjak, D. (Eds.). (2015). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Evans V., y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd.
- Fojt, T. (2009). *The Construction of Scientific Knowledge through Metaphors*. Torun: Wydawnictwo Naukowe.

- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Geeraerts, D., y Cuyckens, H. (2007). Introducing cognitive linguistics. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 3-21). Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, R. (2008). Metaphor and Thought. The State of the Art. En R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2014). Conceptual metaphor in thought and social action. En M. Landau, M. D. Robinson y B. P. Meier (Eds.), *The Power of Metaphor: Examining its Influence on Social Life* (pp. 17-40). Washington, DC, US: APA.
- Gillis, C., y Johnson, Ch. (2002). Metaphor as renewal: Re-imagining our professional selves. *English Journal*, 91(6), 37-43.
- Grady, J. E. (2007). *Metaphor*. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 188-213). Oxford: Oxford University Press.
- Guerrero, M. C. M., y Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 26, 245-266.
- Ibarretxe-Antuñano, I., y Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 13-38). Barcelona: Anthropos.
- Kilic, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kövecses, Z. (2010 [2002]). *Metaphor: A Practical Introduction* (2.^a ed.). Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come from*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landau, M., Robinson, M. D., y Meier, B. P. (Eds.) (2014). *The Power of Metaphor: Examining its Influence on Social Life*. Washington, DC, US: APA.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Low, 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.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology—Method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1090/2387>
- Musolff, A., y Zinken, J. (Eds.) (2009). *Metaphor and Discourse*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Nikitina, L., y Furuoka, F. (2008). A language teacher is like...: Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- República de Chile, Ministerio de Educación (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_13.pdf
- 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(2), 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.

- Semino, E. 2008. *Metaphor in Discourse*. Cambridge: University Press.
- 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). Ámsterdam: John Benjamins.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coords.), *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(4), 762-769.
- Wan, W., Low, G., y Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39(3), 403-415.

How to reference this article: Alarcón Hernández, P., Díaz Larenas, C., Venegas Carrasco, C., y Vásquez Bustos, C. (2018). La metáfora conceptual de los profesores en formación sobre el proceso de planificación de la enseñanza. *íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 65-81. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a06