

Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje.

Personal metaphors of Psychopædagoogy students on the teacher and learning

(1)Lucía Mellado, (2)María Rosa Luengo, (2)Juan Luis de la Montaña, (3)A. Belén Borrachero, (4)María Luisa Bermejo

(1) Dto. Economía de La Empresa y Contabilidad. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UNED, Madrid.

(2) Dto. Didáctica Ciencias Sociales y de las Lenguas y Literaturas. Universidad de Extremadura, Badajoz.

(3) Dto. Didáctica Ciencias Experimentales y Matemáticas. Universidad de Extremadura, Badajoz.

(4) Dto. Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura, Badajoz.

Fecha de recepción: 05-06-2014. Fecha de aceptación: 16-10-2014

Resumen.

En este estudio se analizan las metáforas globales personales y emocionales sobre la figura del profesor y sobre el aprendizaje del alumnado. La muestra está formada por 45 estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de 5º año de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, durante el curso 2012/2013. El procedimiento de recogida de datos fue un cuestionario abierto. Para el análisis, las metáforas se encuadraron en las cuatro categorías de Leavy, McSorley y Boté (2007): conductistas-transmisivas, cognitivas-constructivistas, situadas y autorreferenciadas.

Los resultados indican que existe coherencia entre las metáforas generales sobre el profesor y las del aprendizaje. En ambos casos el mayor número de metáforas pertenecen a la categoría cognitiva/constructivista, y el menor a las situadas. En las emocionales el mayor número de metáforas del profesor pertenecen a la categoría autorreferenciada, seguidas de las cognitivas/constructivistas, invirtiéndose el orden de estas dos categorías para las metáforas emocionales sobre el aprendizaje.

Palabras Clave: Metáforas, emociones, formación del profesorado, psicopedagogía.

Summary.

In this study the global and personal emotional metaphors about themselves as teachers and student learning are discussed. The sample consists of 45 students of Psycho-

pedagogy degree in 5th year from the Faculty of Education, University of Extremadura, during the year 2012/2013. The method of data collection was an open questionnaire. For analysis, the metaphors are framed in the four categories of Leavy, McSorley and Boté (2007): transmissive behavioral, cognitive-constructivist, situated, and self-referential.

The results indicate that there is coherence between general metaphors for the teacher and learning. In both cases the greatest number of metaphors belong to the cognitive / constructivist category, and situated at the lower. In the emotional the greatest number of metaphors belong to the self-referential category, followed by cognitive / constructivist, reversing the order of these two categories for emotional learning metaphors.

Keywords: *Metaphors, emotions, teacher education, psychopedagogy.*

1. INTRODUCCIÓN

Una metáfora es la sustitución o transposición de una idea o concepto por otro que tenga con él una cierta relación de semejanza objetiva o subjetiva para el emisor (Marcos, 1993). Para Lakoff y Johnson (1986) lo esencial de la metáfora es comprender y experimentar una cosa en términos de otra. Aristóteles se refiere a la metáfora como “*la aplicación a una cosa de un nombre que es propio de otra*” (Aristóteles. Poética. Cit. Por De Bustos, 2000, p. 14).

Para su definición el Diccionario de la RAE propone dos acepciones: 1. Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación táctica y 2. Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación y facilitar su comprensión.

Las metáforas se han utilizado como un recurso expresivo en la literatura, en la oratoria, en la música y en numerosas expresiones artísticas y de comunicación. Nos sirven de imágenes para recrear el mundo real. Como decía Federico García Lorca, en 1927 en la conferencia sobre la imagen poética en Luis de Góngora: la metáfora es un gesto que “*une dos mundos antagónicos por medio de un salto ecuestre que da la imaginación*” (Martín, 2000, p. 262).

La aproximación literaria considera la metáfora como anomalía ornamental. Sin embargo, la aproximación lingüística la estudia desde dos vertientes: la semántica que profundiza en el concepto de anomalía léxica y la pragmática que considera la metáfora como actos de habla. La

pragmática trata de explicar la influencia que tienen las metáforas en el comportamiento de los hablantes y el papel que desempeñan los mecanismos heurísticos en las estructuras mentales, el papel en las disciplinas cognitivas y los mecanismos creadores de la metáfora así como su relevancia en el lenguaje (Velasco-Sacristán, 2002). Desde la psicolingüística se estudia la correlación entre comportamiento lingüístico y procesos psicológicos subyacentes por lo que la metáfora sería un mecanismo heurístico que se manifiesta lingüísticamente. Las metáforas lingüísticas serían sólo la punta del iceberg de procesos cognitivos más básicos (De Bustos, 2000).

Las metáforas no son sólo un recurso expresivo, sino que tienen un significado más profundo ya que constituyen un mecanismo esencial de la mente, que estructura gran parte del sistema conceptual por medio de relaciones metafóricas, y son un principio fundamental del pensamiento y la acción (Lakoff y Johnson, 1986). Las metáforas son como lentes, pantallas o filtros de lo que somos y de cómo nos vemos en determinada situación (Saban, 2010). Para Duffé (2004) las metáforas actúan como un código de valores compartidos por otros miembros de la comunidad cultural y lingüística y constituyen un medio de comprender el mundo.

De Bustos (2000) destaca el sentido cognitivo de la metáfora, tanto en la perspectiva constructivista, porque construyen y reorganizan una realidad, como en la perspectiva realista, porque descubren nuevos elementos o relaciones previamente existentes con la realidad. Las metáforas están presentes en el contexto del descubrimiento científico (Pramling,

2009), y en el contexto de su justificación y comunicación (Kinouchi, Kinouchi y Mandra, 2012), ya que son un componente esencial del razonamiento, la argumentación y la inferencia científica, que son procesos fundamentalmente analógicos (De Bustos, 2000). Para Lakoff y Johnson (1986) la teoría cognitiva de la metáfora explica como el individuo es capaz de construir conceptos abstractos a partir de imágenes esquemáticas y de conceptos directamente ligados a la experiencia. Las metáforas son como semillas que germinan en nuevas ideas y conocimientos (Tobin y Tippins, 1996).

La metáfora es esencial a la comprensión humana y un mecanismo para crear nuevo significado y nuevas realidades en nuestras vidas. El propio Aristóteles (Retórica, Citado por Lakoff y Johnson, 1986, p. 223) ya consideraba que *“las palabras corrientes comunican sólo lo que ya sabemos; solamente por medio de las metáforas podemos obtener algo nuevo”*.

2. LAS METÁFORAS PERSONALES DEL PROFESORADO

El estudio de las metáforas en la investigación educativa ha sido defendido como una potente herramienta que estimula y potencia la reflexión de los profesores (Mellado, Bermejo y Mellado, 2012; Paavola y Hakkarainen, 2005). Hay metáforas para describir los paradigmas educativos, la formación del profesorado, el grupo clase, el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la evaluación, etc. (Mellado, 2001). Hijazo-Gascón (2011) habla de inteligencia metafórica y considera que su adquisición podría ser muy útil para desarrollar distintas es-

trategias en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Cada profesor elabora un pensamiento práctico profesional idiosincrásico, a partir de su experiencia personal y de la interacción social con el entorno que le rodea. A este pensamiento es difícil acceder y dotar de significados, ya que éste tiene unas percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que les resultan difíciles de articular y de expresar de una forma estructurada. El lenguaje que utiliza el docente para hablar de sus concepciones, roles y de su actividad profesional no suele ser literal y estructurado, sino más bien simbólico y de carácter metafórico.

Para Lakoff y Johnson (1986), las metáforas personales ayudan a la auto-comprensión y a hacer coherentes nuestro pasado, nuestras actividades presentes y nuestros objetivos futuros. *“Una gran parte de la autocomprensión consiste en la búsqueda de metáforas personales apropiadas que den sentido a nuestras vidas”* (Lakoff y Johnson, 1986, p. 277).

Las metáforas personales del profesorado dan una visión holística de la vida del aula y son un medio para articular el pensamiento y para establecer puentes entre las concepciones, el conocimiento práctico y la narrativa que describe la vida del aula (Buaraphan, 2011; Korthagen, 2010; René y Stofflett, 1996; Zhao, Coombs y Zhou, 2011). Las metáforas permiten averiguar los referentes implícitos que sustentan las concepciones, e influyen poderosamente en la conducta docente en el aula de los profesores (Bou-Jaoude, 2000; Gurney, 1995).

Los profesores construyen sus metáforas a partir de sus antecedentes escolares y de su propia experiencia personal

(Ben-Peretz, Mendelson y Kron, 2003), por lo que tienen un fuerte componente afectivo (Tobin y Tippins, 1996). Para De Bustos (2000) las metáforas tienen efectos causales e inducen implicaciones que expresan actitudes. Sirven de puente para unir el mundo cognitivo y afectivo y pueden ayudar a los profesores a tomar conciencia de sus sentimientos y emociones (Rebollo, Jiménez, Sabuco y Vega, 2013).

En la enseñanza hay aspectos emocionales, irracionales desde el punto de vista cognitivo, que influyen en las acciones y en la toma de decisiones de los profesores (Otero, 2006). Sin embargo los dominios cognitivos y afectivos están relacionados y el segundo ejerce una poderosa influencia sobre el primero (Day y Leich, 2001). Las emociones son muy importantes para todos los profesores, pero especialmente para los profesores en formación (Hargreaves, 2005; Zembylas, 2004). Las primeras experiencias de enseñanza durante el Practicum están llenas de tomas de decisiones, son emocionalmente muy fuertes y pueden ser traumáticas para los futuros profesores, que en esta etapa son especialmente vulnerables, generándoles emociones negativas como ansiedad, inseguridad, irritación o decepción. Estas emociones negativas pueden fijar estrategias conductistas, dirigidas hacia el control y la supervivencia, que son muy resistentes al cambio en el futuro. Además en los futuros profesores el recuerdo de las emociones del aprendizaje de cada materia en su etapa de estudiantes de secundaria se transfiere en gran parte a lo que sienten como futuros docentes de estas materias (Brígido, Borrachero, Bermejo y Mellado, 2013).

Desde la década de los 90 contamos con importantes estudios sobre las metáforas de los profesores (Ritchie, 1994; Tobin et al., 1994). Sin embargo coincidimos con Shaw, Barry y Mahlios (2008) en que las metáforas deben seguir siendo objeto de investigación en aspectos menos tratados. En trabajos anteriores se han analizado las metáforas personales sobre sí mismos como profesores de distintas muestras de futuros profesores de infantil, primaria y secundaria (Mellado et al., 2012, 2013a, 2013b y 2014). Sin embargo nos parece importante, para determinar la coherencia de las creencias que sustentan los modelos, comparar las metáforas sobre el profesor y sobre el aprendizaje, así como ampliar los procedimientos de recogida de datos incorporando la expresión gráfica de las metáforas.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este artículo analizamos las metáforas, y su componente emocional, de estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía. Los objetivos de este estudio son:

1. Averiguar las metáforas personales sobre su figura como profesores y sobre el aprendizaje del alumnado de una muestra de estudiantes del último curso de Psicopedagogía.
2. Clasificar las metáforas de la muestra dentro de las categorías: conductista-transmisiva, cognitiva-construccionista, situadas y auto-referenciadas.
3. Analizar las metáforas emocionales y compararlas con las generales.

4. Analizar la representación gráfica de las metáforas a través de los dibujos.

4. METODOLOGÍA

La investigación se ha realizado durante el curso 2012-13 en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. La muestra la componen 45 estudiantes de 5º curso de la Licenciatura de Psicopedagogía, de los cuales 41 son mujeres y 4 hombres. El predominio de mujeres en la muestra refleja la feminización de las profesiones relacionadas con la educación y quizás también la relación entre la elección de la carrera y los estereotipos de género asociados a la profesión (Gutiérrez y Luengo, 2003).

El procedimiento de recogida de datos ha sido un cuestionario anónimo en el que además del sexo y la edad y otros datos académicos se hacen cinco preguntas abiertas:

1. Cuándo impartas clases en un aula, ¿con qué metáforas te identificarías?
2. Explica las razones que te llevan a identificarte con esas metáforas.
3. ¿Con qué metáforas identificarías a los alumnos en relación al aprendizaje?
4. Explica las razones por las que identificas el aprendizaje con esas metáforas?
5. Haz un dibujo que represente tus metáforas como profesor/a y la relación con el proceso de aprendizaje de tus alumnos

Antes de pasar el cuestionario se les informó sobre el significado y la importancia de las metáforas en educación, pero no se les dio ningún ejemplo de me-

táforas personales para no condicionar sus respuestas.

Hemos incluido también algunos proverbios, sintagmas convencionales o modismos expresados por los profesores. Los modismos son frases cortas y fijas con sentido privativo, cuyo significado conjunto está asumido por el colectivo cultural y lingüístico, pero que no se deduce literalmente de las palabras que lo forman. Para Gibbs, 1992 (citado por Duffé, 2004) los modismos son como “metáforas cristalizadas” que encierran significados muy arraigados en una comunidad.

Existen distintas propuestas de modelos para clasificar las metáforas personales del profesorado. Martínez, Sauleda y Huber (2001) categorizaron las metáforas en tres categorías: conductistas/empiristas; cognitivas/constructivistas; y situadas o sociohistóricas. Leavy, McSorley y Boté (2007) mantienen las categorías de Martínez et al. (2001), pero encuentran que algunas metáforas son difíciles de clasificar en las categorías propuestas por lo que añaden una cuarta categoría: la autorreferencial.

En nuestro estudio adaptamos las cuatro categorías de Leavy et al. (2007): la conductista-transmisiva (el alumno como un aprendiz pasivo y el profesor como un transmisor de información), que tiene además la característica de ser una clase centrada en el profesor y el contenido; la cognitiva-constructivista (el alumno como un agente activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento y el profesor como un facilitador del proceso); la situada o de aprendizaje social (con similares características de la anterior, pero haciendo más hincapié en el aprendizaje social que en el individual),

estando ambas centradas en el alumno y el aprendizaje; las autorreferenciadas, que tienen un componente egocéntrico, cuyo significado es necesario analizar en cada caso. Estos modelos nos permiten utilizar las metáforas personales de los profesores para determinar las concepciones y los modelos implícitos de enseñanza asociados a las mismas.

Los dibujos para representar las metáforas se han utilizado en trabajos anteriores (Buaraphan, 2011) y son un complemento gráfico de gran potencia expresiva que permite comparar las metáforas verbales con las representaciones gráficas.

Las investigaciones pasadas se han centrado más en los aspectos cognitivos que en los emocionales (Mellado et al., 2012). Uno de los objetivos de este artículo es analizar las metáforas emocionales de los profesores y determinar si su distribución en modelos presenta diferencias con las metáforas personales generales. Con respecto a las emociones, en nuestro estudio clasificamos las emociones en primarias o sociales (Bisquerra, 2005; Damasio, 2010) y en positivas, negativas o neutras (Brígido et al., 2009 y 2013; Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001). Todas las emociones analizadas han sido reconocidas como tales por varios autores (Borrachero et al., 2014; Bisquerra, 2005; Brígido et al., 2013; Damasio, 2010; Goleman, 1996).

Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias en cada grupo y categoría y se

discutieron las razones por las que identifican con las metáforas, contrastando los resultados con anteriores estudios.

5. RESULTADOS

5.1. Metáforas totales sobre el profesor y sobre el aprendizaje

Todos los estudiantes de Psicopedagogía fueron capaces de expresar sus roles en términos de metáforas. Para encuadrar las metáforas en una categoría se ha analizado el significado dado por el participante, pues una misma metáfora puede tener distintas interpretaciones y sustentarse en diferentes creencias (Ritchie, Aubusson y Harrison, 2006).

El número total de metáforas expresadas fue de 57 para el profesor y 51 para el aprendizaje. Para el profesor el 40.4% de las metáforas pertenecen a la categoría cognitiva/ constructivista, un 26.3% a la autorreferenciada, un 22.8% a la conductista/ transmisiva y un 10.5% a la situada. Para el aprendizaje del alumnado un 39.2% pertenecen a la categoría cognitiva/ constructivista, un 27.4% a la conductista/ transmisiva, un 25.5% a la autorreferenciada, y un 7.9% a la situada. En el gráfico 1 se representan los porcentajes de estas metáforas en las cuatro categorías de análisis.

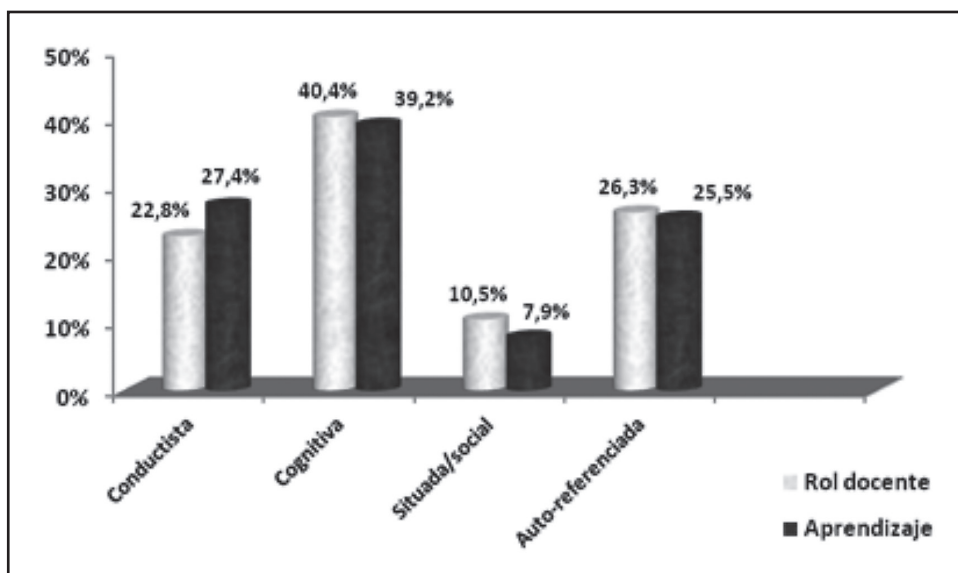


Gráfico 1. Tipos de metáforas generales para el profesor y para el aprendizaje del alumnado.

Destacamos que tanto para el profesor como para el aprendizaje el mayor número de metáforas son cognitivas/constructivistas, siendo los resultados muy parecidos, un 40,4% y un 39,2%, respectivamente para el profesor y para el aprendizaje. En estas metáforas el profesor se considera un educador y facilitador, y el alumno un aprendiz activo que construye poco a poco un aprendizaje significativo (Boujaoude, 2000). Muchas metáforas cognitivas para el rol del profesor están relacionadas con fenómenos de la naturaleza (Buaraphan, 2011) que nos acoge y es la casa de todos (el sol que da luz y calor, el agua para regar, un jardín con flores, una encina sólida y arraigada, un río que fluye, el mar y los océanos); otras ayudan a vivir (el corazón que late, el pilar de la vida); con la siembra, los cultivos o el riego (de conocimientos, valores, sueños,

etc.); educadores (solidarios, las manos unidas, etc.). Muchas de las anteriores se corresponden con metáforas para el aprendizaje que ven a los alumnos como los peces del río, las diferentes plantas y flores del jardín (Saban, 2010), los frutos, los huevos a punto de eclosionar, las semillas, etc. La metáfora del jardinero con el significado cognitivo dado por los participantes del profesor que ayuda al crecimiento ha sido analizada en varios estudios (Patchen y Crawford, 2011; Saban, 2010), siendo en el trabajo de Buaraphan (2011) la más utilizada por profesores en formación. En la figura 1 se muestra la representación del jardinero de uno de los estudiantes de psicopedagogía que riega y cuida, para que la planta crezca y se haga adulta. Además los corazones del dibujo muestran que es una metáfora emocional que representa el amor.

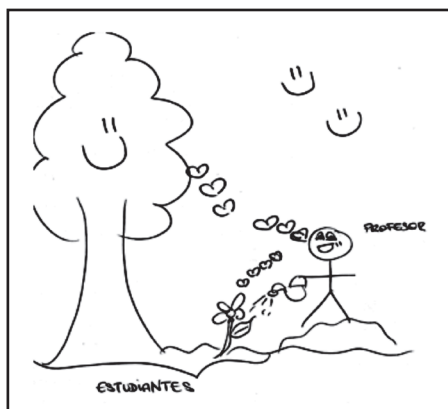


Figura 1. Metáfora del profesor como jardinero.

Otras de esta categoría para el profesor son la sonrisa de los niños, un andamio para sostener, un cometa para volar alto y alcanzar los sueños, o una cebolla para mostrar la creatividad y las distintas competencias del profesor. Uno de los participantes expresa el papel central del alumno en el aprendizaje señalando que “no hay que darles el pez, sino la caña de pescar”. Este mismo estudiante representa en el dibujo de la figura 2 al maestro ayudando a una alumna a montar en bicicleta, para que después sea la propia alumna la que “camine por la vida” de forma autónoma.

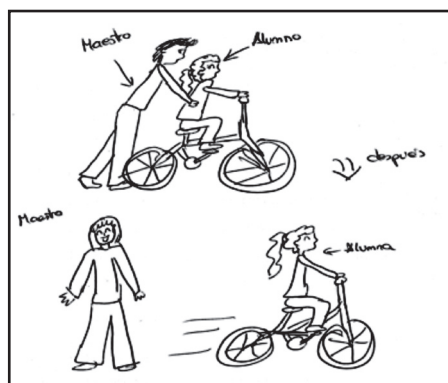


Figura 2. Metáfora de enseñar a montar en bicicleta.

En la categoría conductista/transmisiva, la metáfora dominante es la del profesor como trasmisor de conocimientos y la del alumno como receptor pasivo de estos conocimientos (Levy et al., 2007; Martínez et al., 2001; Seung, Park y Narayan, 2011). Esto se expresa en el aprendizaje cuando señalan metáforas como la esponja, un cajón vacío (Saban, 2010). Para el rol del profesor hay varias metáforas que expresan un liderazgo fuerte (el líder, el empresario, recta como una regla), o en otros casos un liderazgo más protector como la gallina del corral, que se corresponde con los pollitos que aprenden de la gallina. Otra metáfora representa al alumno como la arcilla que es moldeada por el profesor (Crawford, 2000). En la figura 3 se muestra un dibujo que representa al alumno como “un baúl vacío completamente al llegar al colegio”, que el profesor va llenando al cabo del tiempo (Saban, 2010). Esta metáfora es opuesta a las teorías constructivista que consideran que el alumno tiene ideas y concepciones y el aprendizaje debe partir de ellos para reconstruir los conocimientos.

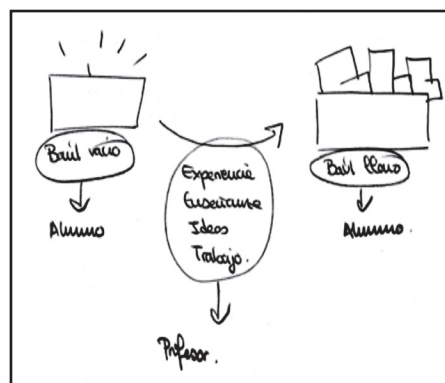


Figura 3. Metáfora del alumno como un baúl vacío.

Muchas de las metáforas que están encuadradas en la categoría auto-referenciadas representan a animales. Estas metáforas permiten comunicar en pocas palabras contenidos de gran complejidad, tanto para el profesor: la rapidez del leopardo, la persistencia de la hormiga, la fortaleza del león o la felicidad de la perdiz, o en menor medida para el aprendizaje de los estudiantes: inteligentes como un delfín, cotorras con criterio propio (semejante a la del loro recogida por Saban, 2010), palomas mensajeras, etc. Otras expresadas para el rol del profesor son la simpatía del payaso, o la dulzura del melón. Para el rol del estudiante y del aprendizaje en esta categoría han señalado metáforas como la de disfrutar como lluvia fresca en primavera, una hoguera en un campamento de verano, la alegría de la huerta, la fuerza de un volcán, una caja de sorpresas, libro lleno de historias. En la figura 4 se muestra el dibujo del estudiante de psicopedagogía que se identifica con un león que es fuerte y el rey de la sabana; sin embargo en el dibujo se identifica con un pez con los alumnos en la boca, y no queda claro en el texto si representa la protección del profesor o el dominio sobre los alumnos. Como señalan (Ritchie et al., 2006) las metáforas son como espadas de doble filo que, según el significado del que las exprese, pueden tener interpretaciones opuestas.

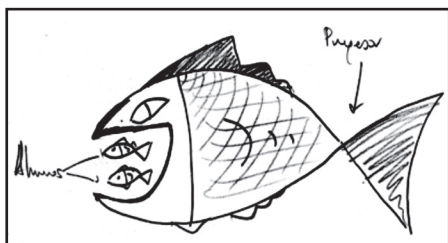


Figura 4. Metáfora del pez.

Otro resultado es el pequeño porcentaje de metáforas situadas, identificadas como iluminación, viaje, trayecto, descubrimiento, exploración, búsqueda, guía, etc. (Gurney, 1995; Leavy et al., 2007; Ritchie, 1994; Whitcomb, Borko y Liston, 2008). En algunos casos puede ser debido a que son más difíciles de expresar y por otro a que los estudiantes asumen un aprendizaje más individualizado, en detrimento de las metáforas que hacen referencia a una enseñanza social y colaborativa. Entre las expresadas por los participantes para el rol del profesor en esta categoría están la del río que lleva, la del entrenador del equipo (Saban, 2010), la de la brújula o la luz para guiar el camino, con su correspondencia en el aprendizaje. En la figura 5 se representa el dibujo del barco en el que el capitán es el profesor y los tripulantes los alumnos (Buaraphan, 2011; Thomas y Beauchamp, 2011), en el que todos viajan y trabajan juntos para alcanzar la meta.

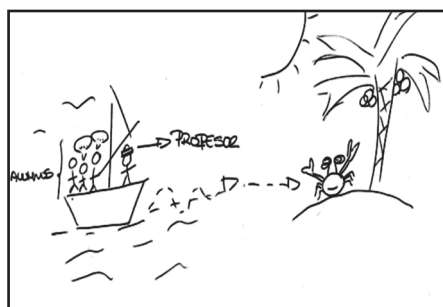


Figura 5. Metáfora del barco: el profesor el capitán y los alumnos la tripulación.

5.2. Metáforas relacionadas con las emociones

El número total de metáforas emocionales sobre el rol del profesor y sobre el

aprendizaje son 33 y 36, respectivamente. Para el profesor el mayor porcentaje de metáforas emocionales (39.4%) corresponde la categoría autorreferenciada, seguida de la cognitiva (27.3%), de la situada (18.2%) y de la conductista (15.1%). En cambio para el aprendizaje el mayor porcentaje de metáforas emocionales

(41.6%) corresponde a la categoría cognitiva, seguido de la autorreferenciada (39.4%), la conductista (13.9%) y la situada (11.1%). En las metáforas emocionales hay menos correspondencia que entre las totales entre las del rol del profesor y las del aprendizaje (Gráfico 2).

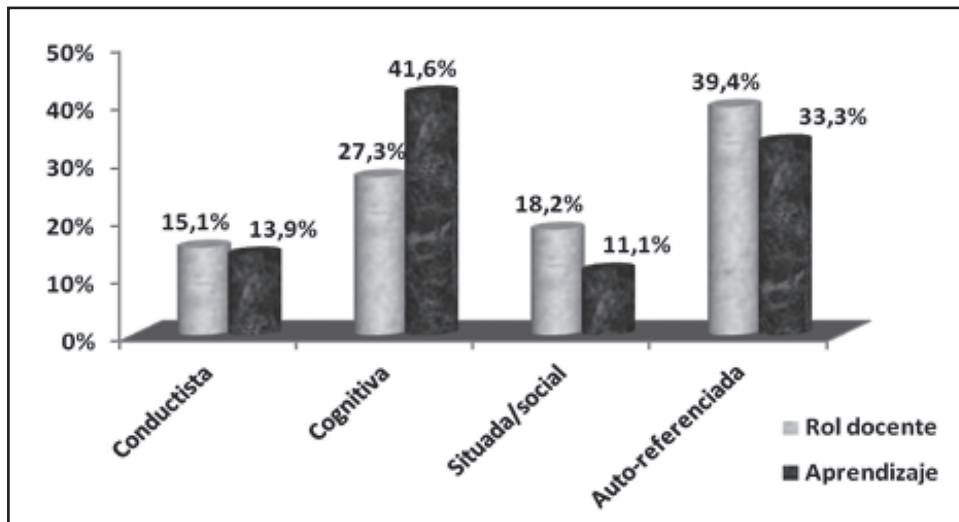


Gráfico 2. Metáforas emocionales para el profesor y para el aprendizaje del alumnado.

A continuación, mostraremos algunas de las metáforas emocionales más significativas de los tres grupos, según las razones que los participantes han dado para identificarse con estas metáforas.

a) Metáforas que reflejan emociones primarias positivas

Felicidad/alegría: Entre las metáforas que identificamos con la felicidad para el rol del profesor están las sensoriales de la naturaleza como el sol que da luz y calor, o el río que inspire con música el aprendizaje, o una alegría tan grande como el

mar. Estas se corresponden con metáforas del aprendizaje como las flores del jardín (Saban, 2010) o los frutos. Hay metáforas que indican felicidad y que se identifican con animales, como felices como una perdiz. Para el aprendizaje expresan felicidad metáforas como la esponja, o directamente expresado “la alegría de la huerta” o “sonreír hasta morir” o “construir sonrisas cada día”.

b) Metáforas que reflejan emociones positivas sociales

Entusiasmo: un futuro psicopedago-

go se considera un chorro de agua, por el entusiasmo en su labor. La metáfora del artesano modelando la arcilla expresa entusiasmo, pero también puede considerar al estudiante como materia prima (Buaraphan, 2011). También hay metáforas de animales como la rapidez del leopardo para el profesor o la inteligencia del delfín para los alumnos. Dos futuros profesores con formación previa de Maestros de Educación Física expresan la metáfora del movimiento para representar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Diversión: Estas se diferencian de las que hemos encuadrado en la felicidad, en que tienen un significado más social. El payaso, gracioso y divertido se encuadra en esta categoría.

Seguridad: Hay metáforas familiares de padre/hermano mayor que expresan seguridad. También la de la gallina y los pollitos expresa protección y seguridad. Una metáfora que puede encuadrarse en esta categoría es la de la hoguera en un campamento de verano.

Adaptación/flexibilidad: La metáfora del profesor que se mueve como pez en el agua expresa la necesidad de adaptación.

Estímulo/motivación: Las metáforas de la luz que ilumina el camino (Gurney, 1995; Thomas y Beauchamp, 2011; Tobin et al., 1994), la de la brújula, la del Sol para inspirarlos y acompañarlos en el camino (Buaraphan, 2011), o la del agua expresan motivación y estímulo y son comunes en profesores con orientación cognitiva/constructivista. También se encuadran aquí las metáforas de piloto de avión, capitán de barco y entrenador. Para el aprendizaje señalan la metáfora del volcán, para referirse a la fuerza y motivación de los alumnos.

Generosidad: La frase “nadie es más que nadie” manifiestan la necesidad de atender a cada uno de los alumnos según sus necesidades y sus posibilidades.

Perseverancia/paciencia: En esta emoción se encuadran las metáforas de la encina y de la hormiga, lentas pero perseverantes.

Orgullo: Se sienten orgullosos y respetables de la profesión, como el león. La metáfora del rey león ha sido utilizada por profesores en formación en otros estudios con el significado de cuidar y proteger a los niños (Seung et al., 2011).

Competencia: Una cebolla con sus capas representa las distintas competencias que tiene que tener el profesor.

Amor/cariño: Entre las metáforas que expresan amor y afecto destacamos para el rol del profesor la del “corazón que late” y la de “la educación es vida”, junto a otras relacionadas con lo dulce (Thomas y Beauchamp, 2011) como la tarta o dulce como un melón.

c) Metáforas que reflejan emociones neutras

Estas metáforas representan emociones como asombro y sorpresa. Un futuro psicopedagogo se representa a sí mismo como el navegante de un barco donde cada día es sorprendente; otro identifica a los niños con una caja de sorpresas; y otro expresa que los niños son un libro lleno de historias. Una metáfora neutra de tipo social relacionada con el aprendizaje es la de una rosa y las razones que aduce es que considera a los alumnos frágiles y delicados

d) Metáforas que reflejan emociones primarias negativas. Un participante se

refiere al camino para ir a la escuela como un camino suburbial, recordado con angustia y como algo trágico.

e) No se han encontrado metáforas que reflejan emociones sociales negativas.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

La mayoría de los participantes han sido capaces de conceptualizar su roles en forma de metáforas. Algunos de ellos han expresado metáforas correspondientes a más de una categoría, en algunos casos con significados muy distintos.

La mayoría de las metáforas totales, tanto para el rol del profesor como para el aprendizaje, se encuadran en la categoría cognitiva/constructivista, seguida de la autorreferenciada y las conductista/transmisiva, siendo la situada la de menor número de metáforas. En las metáforas totales hay una gran coherencia entre los porcentajes de las cuatro categorías, en el rol del profesor y en el aprendizaje. Al contrastar estos resultados con trabajos previos con estudiantes de Psicopedagogía (Martínez et al., 2001; Mellado et al., 2013b), destacamos el mayor porcentaje de metáforas cognitivas/constructivistas que se da en nuestro actual estudio.

Otro resultado significativo, coincidente con anteriores estudios (Mahlios, Massengill-Shaw y Barry, 2010; Mellado et al., 2012), es que las metáforas no están asociadas a contenidos concretos, sino que son expresión de una visión general de la enseñanza y del rol del profesor, formada de sus propias experiencias como alumnos y de sus experiencias de enseñanza.

En las metáforas emocionales del profesor, respecto a las totales, sube el porcentaje de metáforas de las categorías situada y autorreferenciada, y baja en las categorías conductista/transmisiva y cognitiva/constructivista. Para el aprendizaje en las metáforas emocionales sube el porcentaje de metáforas de las categorías cognitiva/constructivista, autorreferenciada y situada y baja en la categoría conductista/transmisiva. En las emocionales hay menor correspondencia que en las totales en cada categoría entre el porcentaje de metáforas para el rol del profesor y para el aprendizaje.

La mayoría de los participantes expresan en sus metáforas emociones positivas, algunos la emoción primaria de felicidad, y la mayoría emociones positivas sociales como entusiasmo, diversión, seguridad, adaptación, estímulo, competencia, perseverancia, orgullo o amor. Dos presentan emociones sociales neutras como la sorpresa, y sólo uno expresa en la metáfora una emoción primaria negativa como el miedo. En la muestra analizada no hay emociones negativas sociales. Estos resultados indican que los futuros profesores de nuestra muestra tienen una visión idealizada de la enseñanza (Hong, 2010) y aún no sienten las emociones negativas que llevan a algunos de sus colegas con mayor experiencia a sufrir el desgaste profesional.

Con respecto a las implicaciones, las metáforas se pueden convertir en una herramienta potente para que los futuros profesores reflexionen sobre sus concepciones, actitudes, emociones y roles. Numerosos trabajos han mostrado que los profesores realizan cambios en sus concepciones y en su práctica en el aula

cuando son capaces de elaborar nuevas metáforas compatibles con tales cambios (Martínez et al., 2001; Pinnegar, Mangelson, Reed y Groves, 2011; Thomas y Beauchamp, 2011; Tobin et al., 1994). Las metáforas pueden crear realidades sociales y convertirse en guía para las acciones futuras que se ajustarán a la metáfora. En palabras de Lakoff y Johnson, (1986, p. 198), *“las metáforas pueden ser profecías que se cumplen”*.

Sin embargo Mahlios et al. (2010) señalan la dificultad que tienen los profesores en formación inicial para cambiar sus metáforas, que están en gran parte determinadas por sus largos años de escolaridad como alumnos. Tobin y Fraser (1989) abogan por introducir durante la formación inicial una variedad de metáforas, lo cual permitiría a estos profesores comprender su potencial, reflexionar sobre sus propias metáforas y elaborar nuevas metáforas consistentes con los modelos de enseñanza que quieren implementar.

Las metáforas usadas durante las prácticas son un catalizador para la reflexión y pueden ayudar al profesorado a comprender y autorregular sus roles (Leavy et al.,

2007). Si como indican numerosos trabajos (Otero, 2006), las emociones tienen una influencia decisiva en las acciones y toma de decisiones de los profesores, el análisis de las metáforas, y en particular de las emocionales, durante las prácticas de enseñanza, un periodo decisivo en el que se consolidan rutinas de enseñanza y en el que los futuros profesores están sometidos a una fuerte presión emocional, puede ser un excelente recurso que contribuya a la formación cognitiva y emocional de estos profesores. Los futuros profesores tienen que ser conscientes de sus propias metáforas, de su relación con sus concepciones, actitudes y sentimientos y de su práctica en el aula, para que a través de procesos metacognitivos y metaemocionales, puedan controlar y autorregular los cambios en sus propias metáforas (Seung et al., 2011).

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación EDU2012-34140 del Ministerio de Economía y Competitividad y el Gobierno de Extremadura.

REFERENCIAS

- BEN-PERETZ, M., MENDELSON, N., KRON, F.W. How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19(2), 277-290.
- BISQUERRA, R. La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005, 19(3), 95-114.
- BORRACHERO, A. B., BRÍGIDO, M., MELLADO, L., COSTILLO, E., MELLADO, V. Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. *Research in Science & Technological Education*, 2014, 32(2), 182-215.
- BOUJAOUDE, S. Conceptions of science teaching revealed by metaphors and answers to open-ended questions. *Journal of Science Teacher Education*, 2000, 11(2), 173-186.
- BRÍGIDO, M., CABALLERO A., BERMEJO, M. L., CONDE, M. C., MELLADO, V. Las emociones en ciencias de Maestros de Educación Primaria en Prácticas. *Campo Abierto*, 2009, 28(2), 153-177.
- BRÍGIDO, M., BORRACHERO, A. B., BERMEJO, M. L., MELLADO, V. Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 2013, 36(2), 200-217.
- BUARAPHAN, K. Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education*, 2011, 33(11), 1571-1595.
- CRAWFORD, B.A. Embracing the essence of inquiry: New roles for science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, 39(7), 916-937.
- DAMASIO, A. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino, 2010.
- DAY, CH., LEICH, R. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(4), 403-415.
- DE BUSTOS, E. *La metáfora. Ensayos Transdisciplinares*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- DUFFÉ, A. L. Reflexiones psicolingüísticas y didácticas sobre el estudio de metáforas y modismos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2004, 16, 33-44.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E., MARTÍN, M., DOMÍNGUEZ, J. *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001.
- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.
- GURNEY, B. F. Tugboats and tennis games: Preservice conceptions of teaching and learning revealed through metaphors. *Journal of Research in Science Teaching*, 1995, 32(6), 569-583.
- GUTIÉRREZ, P., LUENGO, R. Orientación vocacional y género. *Campo Abierto*, 2003, 23(1), 85-98.
- HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(8), 967-983.
- HIJAZO-GASCÓN, A. Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 2011, 94(1), 142-154.

- HONG, J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(8), 1530-1543.
- KINOUCI, O., KINOUCI, J.M., MANDRA, A.A. Metáforas científicas no discurso jornalístico. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 2012, 34(4), ref. 4402.
- KORTHAGEN, F.A. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2010, 68, 83-101.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1986.
- LEAVY, A. M., MCSORLEY, F. A., BOTÉ, L. A. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23, 1217-1233.
- MAHLIOS, M., MASSENGILL-SHAW, D., BARRY, A. Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2010, 16(1), 49-71.
- MARCOS, F. *Diccionario básico de recursos expresivos*. Badajoz: Universitas Editorial, 1993.
- MARTÍN, G. *Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Editorial Paraninfo, 2000.
- MARTÍNEZ, M.A., SAULEDA, N., HUBER, G. H. Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(8), 965-977.
- MELLADO, L., BERMEJO, M. L., FAJARDO, M. I., BORRACHERO, A. B. Las metáforas emocionales de los estudiantes de educación primaria y educación infantil. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2013a, 25(1), 281-289.
- MELLADO, L., BERMEJO, M. L., FAJARDO, M. I., LUENGO, M. R. Las emociones en las metáforas personales de futuros profesores de Ciencias, de Economía y de Psicopedagogía. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J. Cárdenas (eds.): *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas*, Vol.II (pp. 415-436). Badajoz: DEPROFE.UEX, 2013b.
- MELLADO, L., BERMEJO, M.L., MELLADO, V. Personal metaphors of prospective secondary economics and science teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 2012, 40(4), 395-408.
- MELLADO, L., DE LA MONTAÑA, J. L., BORRACHERO, A. B., BERMEJO, M. L. Las emociones en las metáforas personales de futuros profesores de educación de educación primaria y educación secundaria de economía. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2014, 26(2), 223-232.
- MELLADO, V. ¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2001, 40, 17-30.
- OTERO, M.R. Emotions, feelings, and reasoning in science education. *Revista Electrónica de Investigación en Educación de las Ciencias*, 2006, 1(1), 24-53.
- PAAVOLA, S., HAKKARAINEN, K. The knowledge creation metaphor. An emergent epistemological approach to learning. *Science and Education*, 2005, 14, 535-557.

- PATCHEN, T., CRAWFORD, T. From Gardeners to Tour Guides: The Epistemological Struggle Revealed in Teacher-Generated Metaphors of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 2011, 62, 286-298.
- PINNEGAR, S., MANGELSON, J., REED, M., GROVES, S. Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27, 639-647.
- PRAMLING, N. The Role of Metaphor in Darwin and the Implications for Teaching Evolution. *Science Education*, 2009, 93(3), 535-547.
- REBOLLO, M.A., JIMÉNEZ, R., SABUCO, A., VEGA, L. Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2013, 17(1), 43-56.
- RENÉ, T., STOFFLETT, R. T. Metaphor development by secondary teachers enrolled in graduate teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1996, 12(6), 577-589.
- RITCHIE, S.M. Metaphor as a tool for constructivist science teaching. *International Journal of Science Education*, 1994, 16(3), 293-303.
- RITCHIE, S. M., AUBUSSON, P. J., HARRISON, A. G. Metaphorically thinking, In P. J. Aubusson, A. G. Harrison y S. T. Ritchie (eds.), *Metaphor and analogy in science education*. Dordrecht: Springer, 2006, pp. 189-195.
- SABAN, A. Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(2), 290-305.
- SEUNG, E., PARK, S., NARAYAN, R. Exploring elementary pre-service teachers' beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *Journal of Science Education and Technology*, 2011, 20(6), 703-714
- SHAW, D. M., BARRY, A., MAHLIOS, M. Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Thomas, L. C. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 27(4), 762-769.
- TOBIN, K., FRASER, B. J. Barriers to higher-level cognitive learning high school science. *Science Education*, 1989, 73 (6), 659-582.
- TOBIN, K., TIPPINS, D.J. Metaphors as seeds for conceptual change and the improvement of science education. *Science Education*, 1996, 80(6), 711-730.
- TOBIN, K., TIPPINS, D.J. , GALLARD, A.J. Research on instructional strategies for teaching science. In D. Gabel (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan, 1994, pp. 3-44.
- VELASCO-SACRISTÁN, M. S. Publicidad y género: Propuesta, diseño y aplicación de un modelo de análisis de las metáforas de género en la publicidad impresa en lengua inglesa. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid. 2002.
- VOLKMANN, M. J., ANDERSON, M. A. Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 1998, 82(3), 293-310.
- WHITCOMB, J. A., BORKO, H., LISTON, D. Why Teach? *Journal of Teacher Education*, 59(1), 3-9, 2008
- ZEMBYLAS, M. Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 2004, 88(3), 301-324.

ZHAO, H., COOMBS, S., ZHOU, X. Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 2011, 14(3), 381-395.