

**Universidad de Extremadura**

**Facultad de Educación**



**LAS METÁFORAS PERSONALES DE MAESTROS/AS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA EN ACTIVO QUE IMPARTEN  
CIENCIAS SOCIALES Y SUS CAUSAS**

**Trabajo fin de Máster**

Máster Universitario de Investigación Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias  
Experimentales, Sociales y Matemáticas  
(Especialidad Ciencias Sociales)

**Clara Tamara Hernández Torrescusa**

Director:

Dr. D. Juan Luis de la Montaña Conchiña

Badajoz, Junio de 2016

## ÍNDICE

	Página
RESUMEN .....	4
PALABRAS CLAVE .....	4
INTRODUCCIÓN .....	5
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	8
OBJETIVOS .....	8
- Objetivo general .....	8
- Objetivos específicos .....	8
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO .....	9
1.1. Las concepciones .....	10
1.1.1. Las concepciones en la investigación educativa .....	10
1.1.2. Concepciones del profesorado .....	12
1.1.3. Concepciones del profesorado en Ciencias Sociales .....	13
1.2. Las metáforas .....	15
1.2.1. Concepto de metáfora .....	15
1.2.2. ¿Qué utilidad ofrece el estudio de las metáforas en el ámbito educativo? ..	16
1.2.3. Las metáforas personales del profesorado .....	16
1.2.4. Clasificaciones de las metáforas del profesorado .....	18
1.2.5. Resultados de investigaciones sobre las metáforas del profesorado .....	20
1.3. Área de Ciencias Sociales en Educación Primaria .....	22
1.3.1. Evolución del área en España .....	22
1.3.2. Estado actual del área .....	23
1.3.3. Composición del área .....	24
1.4. Relación entre formación del profesorado y metáforas .....	25
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA .....	27
2.1. Diseño de la investigación .....	28
2.2. Muestra .....	28
2.3. Instrumento de recogida de información .....	29

2.3.1. El cuestionario .....	29
2.3.2. Estructura del cuestionario .....	31
2.4. Recogida y análisis de datos .....	32
CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	33
3.1. Resultados descriptivos de la muestra .....	34
3.2. Resultados obtenidos del análisis de las metáforas personales .....	37
3.2.1. Análisis de las metáforas .....	38
3.2.2. Análisis de los dibujos representados por los maestros/as .....	41
3.2.3. Metáforas analizadas y distribuidas en las cuatro categorías de Leavy et. al (2007) .....	46
3.2.3. Tipos de metáforas según el sexo .....	48
3.2.4. Tipos de metáforas según la edad .....	40
3.2.5. Tipos de metáforas según los años de experiencia como maestros/as ..	50
3.3. Análisis de las causas .....	52
3.3.1. Análisis general de las causas .....	52
3.3.2. Análisis de las causas relacionadas con las Ciencias Sociales .....	54
3.4. Conclusiones y discusión de los resultados obtenidos .....	58
LIMITACIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....	62
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65
ANEXOS .....	69

# **Las metáforas personales de maestros/as de Educación Primaria en activo que imparten Ciencias Sociales y sus causas**

## **RESUMEN**

En esta investigación se presentan los resultados de un estudio que explora cuales son las metáforas personales de maestros y maestras de Educación Primaria en activo sobre la práctica docente y las Ciencias Sociales y las causas a las que atribuyen la posesión de esas metáforas. La muestra está conformada por un grupo de 20 maestros/as pertenecientes a cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Badajoz los cuales rellenaron un cuestionario que hemos adaptado del utilizado por Mellado, Luengo, De la Montaña y Bermejo en sus últimos estudios sobre las metáforas personales del profesorado de secundaria en Ciencias Sociales (Economía) en 2016. Tras el análisis de los datos los resultados obtenidos han sido que los maestros/as de Educación Primaria que imparten en sus centros el área de Ciencias Sociales poseen sus propias metáforas personales, que estas tienden a encuadrarse dentro de la categoría “Conductista-transmisiva” de las cuatro categorías propuestas por Leavy, McSorley y Boté (2007), y que la mitad de ellos las consideran consecuencia de aspectos propios del área de Ciencias Sociales.

## **PALABRAS CLAVE**

Metáforas, maestros, Educación Primaria, Ciencias Sociales, causas.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia al estudio de las metáforas personales que tienen maestros y maestras de Educación Primaria en activo sobre la práctica docente y las Ciencias Sociales.

El interés que nos ha llevado a realizar este trabajo ha sido en primer lugar el descubrimiento de las metáforas como expresión de las concepciones que pueden tener los docentes sobre diversos aspectos educativos, algo que desconocíamos que se utilizara en la investigación educativa. Esto despertó nuestra atención y motivación para dirigir el estudio. Además unido al enfoque que queríamos darle hacia las Ciencias Sociales hizo que encontrásemos la conjunción perfecta para nuestro trabajo.

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, al que es difícil acceder y dotar de significados, pues 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 (Lakoff & Johnson, 1986).

A través de las metáforas se encontró un método con el que puede vincular el mundo de lo afectivo y lo cognitivo, configurándose estas como un poderoso elemento. Los códigos simbólicos empleados en las metáforas facilitarán la reflexión y la comprensión de la propia práctica docente y será necesario que estas cuenten con una adecuada coherencia en el orden conceptual y experiencial en el que se desarrollan (Mellado, De la Montaña & Bermejo, 2016)

La creación de una metáfora es un proceso complejo que implica interacción, interpretación y construcción intelectual y en la que tienen que intervenir necesariamente al menos dos personas: una que la expresa y al menos otro que la escucha y se puede considerar que se establece diferentes diálogos, en primer lugar, el autor consigo mismo y en segundo lugar se puede considerar que al exponerla, compartirla se está estableciendo un diálogo social.

En este sentido las metáforas pueden ser consideradas un código de valores compartidos por diferentes personas que forman una comunidad cultural y lingüística y pueden considerarse como un medio para comprender el mundo.

En el campo educativo las metáforas y su estudio han sido consideradas una potente herramienta que ayudarán a la reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente. A través de ella los profesionales de la educación han reflexionado sobre sus concepciones, roles y práctica educativa de ahí que en nuestro estudio comencemos hablando como antesala del estudio de las metáforas, de las concepciones y su importancia en la investigación educativa.

Por todo lo expuesto, las metáforas en educación han ido adquiriendo un interés creciente en los últimos diez años en el campo de lo educativo en general.

Las metáforas, como posteriormente veremos, podrán ser referidas a muy diversos aspectos relativos a la educación como pueden ser: La formación del profesorado, relación con el aprendizaje de los alumnos, relación con la enseñanza del docente, etc. De la misma manera que tendrán unas causas y orígenes muy diversos e interesantes puesto que la profesión de maestro es una de esas, que cuando se llega a ser docente ya se tiene un importante bagaje sobre el tema. Antes de ser docentes hemos sido prácticamente toda nuestra vida discente con toda la carga emocional e influencia que esto implica. Todo el mundo tiene en su recuerdo al maestro o maestra que influyó muy directamente en su vida personal y profesional, tanto de manera positiva como negativa. Por ello las metáforas personales que cada uno de nosotros posee tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje se ven claramente influenciadas por las experiencias educativas vividas previamente. Por todo ello se considera fundamental la reflexión y análisis de las propias concepciones y modelos didácticos, de tal manera que puedan hacerse consciente y así valorar y buscar posibles alternativas.

La mayoría de los estudios que nos hemos encontrado sobre las metáforas personales del profesorado se centran en investigar sobre todo a maestros y profesores en formación. Esto también nos llevó a preguntarnos el porqué, admitiendo que es comprensible que se quiera hacer reflexionar a los profesores y maestros antes de que empiecen a impartir docencia y por lo tanto puedan orientar su enseñanza hacia el camino que quieren. Aun así, no podemos dar por perdidos a aquellos que actualmente se encuentran en las aulas. Resulta fundamental también hacerles reflexionar y que puedan reestructurar su visión de ellos mismos como docentes si consideran que no están desarrollando su trabajo como deben pues como demuestran diferentes investigaciones los docentes son capaces de realizar cambios en su propia práctica docente, cuando tienen la capacidad de construir nuevas metáforas compatibles con tales cambios.

A estas razones añadimos la clara escasez de investigaciones sobre el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular del profesorado como agente fundamental, otro motivo por el que decidimos estudiar las metáforas personales de los maestros/as que imparten el área de Ciencias Sociales en sus centros de trabajo.

Este estudio se divide en una serie de apartados, en primer lugar, nos encontramos con el planteamiento del problema y los objetivos que nos marcamos. Seguidamente comienza en CAPÍTULO 1 de este trabajo, el cual contiene el marco teórico con el que contamos como referente de lo que se va a investigar. Este consta de tres grandes apartados referidos a las concepciones, las metáforas y al Área de Ciencias Sociales en Primaria. Una vez completado el marco teórico podemos encontrar la descripción de la metodología de este estudio en el CAPÍTULO 2 donde explicamos el diseño de la investigación, la muestra con la que hemos contado y el instrumento de recogida de información que hemos utilizado.

Tras este apartado comienza el CAPÍTULO 3, donde quedan reflejados los resultados de los análisis tanto cuantitativos como cualitativos que hemos llevado a cabo. Finalizaremos con unas conclusiones y discusión de resultados, una reflexión sobre las limitaciones e implicaciones didácticas de este estudio y unas futuras líneas de investigación para terminar con la bibliografía utilizada y los anexos.

Así comienza nuestra investigación, espero les resulte interesante.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para este trabajo nos planteamos analizar las metáforas de los maestros/as que imparten Ciencias Sociales en centros de Educación Primaria y las causas por las que se identifican con esas metáforas. Queremos conocer a través de las metáforas y sus dibujos qué concepciones tienen los maestros de Primaria sobre el ejercicio docente y sobre las Ciencias Sociales y a qué causas las atribuyen.

## OBJETIVOS

### **Objetivo general**

Para la presente investigación nos planteamos un objetivo general que engloba la finalidad para la cual este trabajo se ha llevado a cabo.

- Conocer y analizar las metáforas personales de una muestra de maestros/as de Educación Primaria que imparten en sus centros el área de Ciencias Sociales y las causas a las que las atribuyen.

### **Objetivos específicos**

Para poder alcanzar nuestro objetivo general nos planteamos una serie de objetivos específicos.

1. Clasificar las metáforas personales de la muestra dentro de las categorías: conductista-transmisiva, cognitiva constructivista, situadas y autorreferenciadas.
2. Conocer las razones y explicaciones que aportan para identificarse con tales metáforas.
3. Conocer las causas que han llevado a los maestros a tener esas metáforas y la relación de estas causas con las Ciencias Sociales.

# CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

### 1.1. LAS CONCEPCIONES

¿Qué son las metáforas personales más que concepciones de los docentes sobre su propia práctica? La metáfora de la que hablaremos con más detenimiento posteriormente se considera una estrategia de investigación cualitativa para explorar las concepciones del profesorado, de ahí que comencemos analizando e indagando lo que son las concepciones y lo que han supuesto en las investigaciones a nivel educativo.

#### 1.1.1. Las concepciones en la investigación educativa

Partimos de la idea de concepciones como los marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma en que afrontamos las tareas (Ponte, 1994). Concepciones y creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no. La concepción se considerará como “sistema organizado de creencias”, basado en las definiciones que al respecto han formulado autores como Thompson (1992).

Thompson (1992) asume el concepto de sistema de creencias como una metáfora para explicar la forma cómo se organizan las creencias del individuo. Considera que estos sistemas son de naturaleza dinámica, que cambian y se reestructuran a medida que los individuos evalúan sus creencias contrastándolas con sus experiencias. Diferencia explícitamente las creencias de las concepciones, cuando asume estas últimas como una estructura mental más general, compuesta de creencias y otras representaciones.

Por su parte Green (1971) detecta tres dimensiones de los sistemas de creencias con respecto a la forma como se relacionan entre sí dentro del sistema:

- a) Estructura cuasilógica, con unas creencias primarias y otras derivadas, en el sentido de que una creencia nunca se mantiene con total independencia de todas las demás.

b) Fuerza psicológica de la creencia, que hace referencia al grado de convicción con la que se arraiga la creencia. De acuerdo con esto, hay creencias centrales y creencias periféricas.

c) Las creencias se mantienen en agrupaciones, más o menos aisladas de otras agrupaciones y protegidas de cualquier relación con otras series de creencias. Esto explica según este autor que se puedan mantener conjuntos contradictorios de creencias.

Las creencias y concepciones de un profesor influyen en sus prácticas de enseñanza, se debe aclarar que entre estos aspectos no existe una relación sencilla de causa - efecto, sino que la relación es más compleja, y en ella aparecen otros aspectos que también son importantes. Existe una clara tendencia del profesor a reflexionar sobre sus acciones, sus creencias y concepciones, sus estudiantes, la materia y por supuesto, sobre el contexto específico de la enseñanza. La reflexión le permitirá desarrollar fundamentos coherentes para sus puntos de vista, suposiciones y acciones.

Uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza es el de teorías implícitas, las cuales se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las mismas tienen una función descriptiva o predictiva de los acontecimientos, pero escasamente explicativa. Dada su naturaleza de representaciones implícitas, no serían accesibles a la reflexión consciente (Pozo, 2001). Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p. 245) definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales”. En esta definición marcan la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

### 1.1.2. Concepciones del profesorado

Para concretar este tema en el área en la que queremos hacer este análisis, las Ciencias Sociales, vamos a indagar en primer lugar sobre la importancia que han tenido las concepciones de los profesores en la educación para pasar más tarde al área en la que nos centramos en esta investigación.

Tomando como referencia el Paradigma del pensamiento del profesor, el cual entiende por docente al sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (Marcelo, 1993) citado por (Muñoz, López & Cañizares, 2008), este paradigma, según estos autores, ha dirigido con el tiempo el foco de análisis desde la conducta del profesor a los conocimientos y creencias que la guían.

Porlán y Rivero (1998) diferenciaron tres tipos de estudios sobre las concepciones científicas y didácticas del profesorado. Por un lado, los que se centran en las ideas de los profesores acerca de las concepciones sobre la ciencia (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambios, etc.). Otros, los que se refieren a las creencias pedagógicas que incluyen un amplio repertorio de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar. En estos estudios se identifican tres categorías:

1. Un enfoque cientifista, el cual busca la generalización de resultados obtenidos, con muestras grandes, cuestionarios proposicionales y enfoques metodológicos cuantitativos.
2. Un enfoque interpretativo, el cual profundiza en las creencias que tienen muestras muy reducidas, con enfoques cualitativos como entrevistas, estudios biográficos-narrativos, cuestionarios de preguntas abiertas, diarios, observaciones de clase, etc.
3. Un enfoque crítico, el cual utiliza la investigación como ayuda para transformar la práctica de los profesores, estudiando por ejemplo las teorías implícitas de los profesores.

La tercera perspectiva de los tres tipos de estudios que mencionamos anteriormente, fue defendida por Schön (1998) citado por Porlán y Rivero (1998) y supuso un avance en la

compresión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Durante la acción educativa, los profesores adquieren una serie de concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que guían su práctica a lo largo de su ejercicio profesional.

Pozo (2006) entiende las concepciones como teorías implícitas que comportan la idea de que estas son representaciones complejas y muestran diferentes aspectos, según la mirada y el tipo de indagación que se realice. A lo largo de su ejercicio profesional, el docente define y establece los saberes que conforman su práctica diaria. Estos saberes incluyen información relativa a la enseñanza que le ha sido significativa durante su formación académica y sirven para resolver los problemas que surgen a lo largo del ejercicio profesional, por lo que dan sentido a las situaciones de trabajo que le son propias.

La profesión de enseñar exige la puesta en práctica de estos saberes, de esas concepciones, por parte del docente y ellas le servirán para estructurar y orientar su actividad profesional. De esta forma, podemos encontrar saberes que se relacionan con la capacidad organizativa del docente o, en palabras de Mercado (1991), con saber organizar al grupo en un trabajo común. Otros saberes remiten a los recursos que utiliza para captar el interés de los alumnos en el trabajo o a los relacionados con la actividad individual de los alumnos. Asimismo, la observación, la descripción y el análisis de los saberes docentes previos, es decir, de las concepciones son posibles a través de la investigación pertinente a ese objeto de conocimiento, lo que implica una conceptualización que presuponga su existencia.

### **1.1.3. Concepciones del profesorado en Ciencias Sociales**

Concretando el tema en la rama de Ciencias Sociales destacamos lo que Labraña en 2006 explicaba, las peculiaridades del Profesor de Historia y Ciencias Sociales, expresando que este vive en un continuo proceso de interacción con la sociedad de la cual forma parte. Esto hace que se conforme un sentido de pertenencia a un colectivo integrado por un conjunto de valores, creencias y normas socioculturales que conforman un imaginario colectivo que abarca los más diversos planos de la cultura, en una simbiosis que sin duda influye en la concepción que posee de su profesión y del rol que le corresponde en el imaginario sociocultural. Esta cuestión se traspasará claramente a sus estudiantes, quienes ven en sus profesores un referente para su actuación en la sociedad.

Ya Cuenca y Estepa en 2007 asociaban el concepto de desarrollo profesional a la evolución de las concepciones (y la coherencia entre las verbalizadas y las puestas en acción), como un elemento clave del conocimiento profesional y como la evolución en la reflexión sobre, en y para la práctica. Consideraban, de acuerdo con Climent (2005), citado por Cuenca y Estepa (2007), que la clave para la mejora del profesorado es por un lado la toma de conciencia de sus concepciones, de su actuación, de su manera de entender la profesión, su conocimiento y sus necesidades; y por otro lado, la implicación en el cuestionamiento continuo de su práctica.

Volviendo a la teoría de Porlán y Rivero (1998) la cual diferenciaba tres tipos de estudios sobre las concepciones científicas y didácticas del profesorado y centrándonos en el primer tipo, el cual analiza las ideas de los profesores acerca de las concepciones sobre la ciencia de estudio (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambios, etc.) podemos decir que no hemos encontrado serias limitaciones para obtener información relativa a profesores de Ciencias Sociales.

Entre estos escasos hallazgos nos hemos encontrado que la importancia de indagar respecto a la visión que poseen los profesores de Ciencias Sociales sobre su profesión ya la destacaba Labraña (2006), incidiendo en que dicho profesional no sólo forma parte del conjunto de docentes que conforman los profesionales que tienen a su cargo la formación de los niños y jóvenes, sino que además por la naturaleza de la disciplina que enseñan, se constituye como un actor clave en los procesos de formación de los futuros ciudadanos, ciudadanos que sean capaces de traspasar a las nuevas generaciones una visión de mundo que sobre todo respete la diversidad, promueva la reflexión y la participación, desarrolle las habilidades sociales y potencie el sentido de identidad y pertenencia.

Si nos remontamos a las investigaciones presentadas por Fuentes y González Sanmamed (1989) citados por Fuentes (1998), las cuales tenían por objetivo básico detectar las necesidades formativas y las concepciones curriculares del profesorado de Ciencias Sociales de la provincia de Orense, en las que participaron profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales y que en su momento impartían docencia en la segunda etapa de EGB (Fuentes, 1998), nos encontramos con expresiones como “Las Ciencias Sociales supone, sobre todo, memorizar una serie de datos que con el tiempo se irán olvidando” (Fuentes, 1998, p. 125), de una de las profesoras participantes. Se extrajeron conclusiones como ésta, la cual afirma que los docentes se sentían desorientados para adaptar los procesos de

enseñanza a la consecución de los objetivos deseables y se percibe un estado general de desánimo ante la situación de la enseñanza del área.

En estas investigaciones los mayores problemas se detectaron en torno al "cómo enseñar". Junto a las críticas sobre los modelos formales de programación, se consideraba como problemática la ausencia de recursos y la deficiente formación acerca del "medio" para el desarrollo de una metodología de investigación y la labor del docente como guía y facilitador del aprendizaje. También estos docentes manifestaron una sensación de aislamiento y una baja consideración del área de las Ciencias Sociales y del profesorado que la imparte, tanto por parte de los padres de sus alumnos, como de los compañeros y de la propia Administración Educativa.

## 1.2. LAS METÁFORAS

### 1.2.1. Concepto de metáfora

La palabra metáfora es original de latín "metaphora" y se puede definir como una figura retórica que consiste en denominar, describir o calificar una palabra a través de sus semejanzas o analogía con otra palabra. La RAE define la palabra metáfora: 1. Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado en virtud de una comparación táctica. 2. Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación y facilitar su comprensión. Nosotros vamos a partir del concepto de metáfora como 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 o como un mecanismo esencial de la mente, que estructura gran parte del sistema conceptual (Lakoff & Johnson, 1980).

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. 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, por tanto, 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 & Johnson, 1980).

### **1.2.2 ¿Qué utilidad ofrece el estudio de las metáforas en el ámbito educativo?**

La metáfora ofrece una visión de las posibilidades múltiples de entender y analizar un fenómeno cualquiera, especialmente aquellos complejos y cargados de valores como son los hechos educativos. A su vez, las metáforas constituyen un poderoso elemento que vincula el mundo cognitivo y el afectivo. Lo que resulta de mayor importancia en este planteamiento es la coherencia de las metáforas con el orden conceptual y experiencial en el que se desarrollan. Dado que el significado atribuido a los hechos y a las cosas se encuentra en las intenciones de las gentes y no en las palabras, los códigos simbólicos de las metáforas ayudan a comprender la forma en que se entiende la propia experiencia (Mellado, De la Montaña, Luego & Bermejo, 2016).

La metáfora existe porque alguien la expresa y el interlocutor que la escucha, establece la analogía en su intelecto (Fraser, 1986). Por tanto, es un proceso que implica interacción, interpretación y construcción intelectual. Sugiere también una dimensión de diálogo. En primer lugar, porque la formulación de la metáfora emerge de una conversación interior del autor consigo mismo. Segundo, porque una vez formulada, la metáfora se inserta en el diálogo social para compartirse y negociarse con otros. De esta manera, su significado se transforma en las transacciones con los interlocutores. La dimensión transaccional y creativa de la metáfora es tan poderosa que ésta no se limita a formular una comparación que existía previamente, sino que a menudo la crea (Black, 1962, p. 37).

### **1.2.3. Metáforas personales del profesorado**

En el campo educativo, el estudio de las metáforas ha sido defendido como una potente herramienta que estimula y potencia la reflexión del profesorado. El pensamiento metafórico ayuda a los profesores a reflexionar sobre sus concepciones, sus roles y su práctica, y a reconceptualizarlos en un proceso de autorregulación metacognitiva (Aubusson, Harrison & Ritchie, 2006). Por ello el estudio de las metáforas personales en educación ha ido adquiriendo un interés creciente en la última década en las ciencias sociales en general y en educación en particular.

En las décadas de los sesenta y setenta, ya los filósofos Scheffler (1960) y Petrie (1976) citados por Iturrondo (2017), analizaron el papel de las metáforas en la educación. En el libro *The language of education*, Scheffler señalaron que las metáforas educativas, más que estar atadas a procesos de verificación experimental y predicción, contribuyen a organizar el pensamiento social sobre las prácticas asociadas con la escuela; y a su vez, a reflexionar sobre éstas (Iturrondo, 2017).

En su investigación abundan los estudios que examinan las metáforas que construyen los docentes para representar y clarificar sus visiones de la educación, del aprendiz y del aprendizaje. Estos estudios de corte constructivista se caracterizan por examinar las concepciones de los maestros sobre la educación y los educandos, mediante la formulación y el análisis de metáforas originales. En el enfoque constructivista se atribuye un papel importante a las metáforas, tanto en el lenguaje como en el pensamiento. El constructivismo presume que el significado no se absorbe del ambiente pasivamente, sino que se construye interiormente de forma activa. En este sentido, las metáforas educativas como actos de atribución de significado, manifiestan una dimensión creativa que surge del vínculo misterioso entre el lenguaje no literal y el pensamiento. Pero, además, se construyen y se reconstruyen en interacción social (Iturrondo, 2017).

En la actualidad nos encontramos con una variedad de investigaciones que utilizan las metáforas como una herramienta útil para el estudio de los procesos educativos. Lakoff y Johnson (1980) introdujeron la idea de que gran parte de nuestro pensamiento tiene lugar a través del uso de metáforas conceptuales que construimos para dar sentido a nuestra experiencia y exploraron las formas en que las personas construyen significados de sus vidas a través del uso regular de metáforas como mecanismo para comprender su experiencia.

Por lo tanto, y como expresan Mellado, De la Montaña, Borrachero y García en 2016, el pensamiento metafórico ayuda al profesorado a reflexionar sobre sus concepciones, sus roles y su práctica, y muy importante también, pueden convertirse en guía para las acciones futuras que se ajustarán a la metáfora (Lakoff & Johnson, 1980). Tanto es así que podemos afirmar que las metáforas personales de los profesores influyen poderosamente en su conducta docente en el aula y es que, como han mostrado numerosos trabajos, los profesores realizan cambios en sus concepciones y en su práctica en el aula cuando son capaces de construir nuevos modelos en un proceso de reflexión crítica y al mismo tiempo

construyen nuevas metáforas compatibles con tales cambios.

Por otro lado, Iturrondo en 2017, expresa que el uso de la metáfora para analizar las visiones y las prácticas sobre la educación, podría ser indispensable también para encauzar la transformación de la educación inicial. Sin embargo, “El logro de la transformación dependerá, en parte, de la disposición del personal magisterial para reflexionar con honestidad, sobre las visiones personales en torno a la educación, la escuela, el aprendiz y el aprendizaje” (Iturrondo, 2017, p. 217). La voluntad de los docentes sería el primer paso para cambiar la manera de pensar sobre la educación y posteriormente, la manera de educar en la sala de clase. A largo plazo, este cambio podría ejercer una influencia contundente en la transformación de la educación pública y privada.

#### **1.2.4. Clasificaciones de las metáforas del profesorado**

Existen distintas propuestas de modelos para clasificar las metáforas personales del profesorado. Martínez, Sauleda y Huber (2001) citados por Leavy, McSorley y Boté (2007), categorizaron las metáforas en tres categorías: conductistas/empiristas (el aprendiz como recipiente pasivo, el profesor como transmisor de información y la motivación dependiente de refuerzos externos); cognitivas/constructivistas (el aprendiz como agente activo en la construcción de su conocimiento, el profesor como facilitador y la motivación intrínseca); y situadas o sociohistóricas (el aprendizaje es situado en el contexto social y la motivación en este caso surge del compromiso con la comunidad educativa).

Leavy et al., (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. Esta se refiere a aquellas metáforas de difícil clasificación y que tienen un componente egocéntrico, cuyo significado es necesario analizar en cada caso.

Las metáforas personales de los profesores pueden expresar con bastante claridad si una clase está centrada en los alumnos y el aprendizaje, o en el profesor y el contenido (Mellado et al., 2016). Estas serían las cuatro categorías de Leavy et.al., (2007).

1. **La conductista-transmisiva:** metáfora centrada en el profesor y el contenido.

2. **La cognitiva-constructivista:** centrada en los alumnos siendo el profesor un facilitador del proceso.
3. **La situada o de aprendizaje social:** centrada en el alumno y el aprendizaje.
4. **La autorreferenciada:** metáforas con componente egocéntrico.

Saban (2004), tras recoger un conjunto de metáforas sobre las imágenes metafóricas de los docentes a partir de un análisis de los artículos de revistas, agrupó las metáforas en 2 grandes perspectivas teóricas en educación, caracterizadas como: 1) perspectiva centrada en el profesor y orientada a la instrucción, y 2) perspectiva centrada en el estudiante y orientada al aprendizaje. El marco organizativo para la agrupación de las metáforas se basó en las relaciones entre el profesor, el estudiante y los objetivos de la educación. A partir de esta relación se levantaron diferentes categorías conceptuales que agrupan determinadas metáforas ejemplares, considerando sus aspectos destacados. Producto de esta categorización, Saban (2004, p. 625) establece que la perspectiva centrada en el profesor se enfoca más en la transmisión de conocimiento y la entrega de la instrucción; la perspectiva centrada en el estudiante, en cambio, se orienta más a la facilitación del aprendizaje y a la participación activa de los estudiantes. Para aquellas metáforas que no pertenecen al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, se propuso la categoría “Valoración social”.

Por otro lado, nos encontramos con las metáforas más comunes, cristalizadas como expresiones del lenguaje corriente, estas son contempladas como analizadores sociales (Lizcano, 1999). En este grupo se incluyen los modismos que Duffé (2004), citando a Gibbs (1992), identifica como metáforas cristalizadas. Para Lizcano nuestros discursos están poblados de metáforas vivas y metáforas zombies. Las primeras serían aquellas para las cuales el oyente es consciente de que está ante metáforas, no se ocultan las analogías que las hacen posibles. Las segundas no se perciben como tales metáforas puesto que no mantienen viva la ficción, pero, sin embargo, su potencia metafórica está reforzada por tratarse de analogías inconscientes. Este tipo de conceptos metafóricos imponen a nuestro discurso una lógica que nos es ajena y escapa a nuestro control.

Nosotros vamos a tomar como referencia la clasificación de Leavy et al., (2007), distinguiendo entre metáforas conductistas/empiristas, cognitivas/constructivistas, situadas o sociohistóricas y autorreferenciadas.

### **1.2.5. Resultados de investigaciones sobre las metáforas personales del profesorado.**

Para conocer el estado de la cuestión hemos recogido los resultados globales de algunos de los estudios sobre metáforas en Educación. Uno de estos estudios analizó las metáforas globales personales y emocionales sobre la figura del profesor y sobre el aprendizaje del alumnado en estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de 5º año de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (Mellado, Luengo, De la Montaña, Borrachero & Bermejo, 2015). Los resultados indicaron que el mayor número de metáforas pertenecían a la categoría cognitiva/ constructivista, y el menor a las situadas.

Por otro lado, en el estudio en el que se analizaron las metáforas personales relacionadas con las emociones de futuros maestros de Educación Primaria de la Facultad de Educación y de Educación Secundaria de la especialidad de Economía del máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Extremadura, los resultados también indicaron que en las metáforas generales, tanto en los maestros como en los profesores de secundaria, el mayor número se encuentran en la categoría conductista/transmisiva. (Mellado, Luengo, De la Montaña, Borrachero & Bermejo, 2016).

En el estudio de López-Luengo, Torrego-Egido y Vallés-Rapp, C. (2015) que tuvo como objetivo el conocer la influencia del paso por las aulas durante el periodo de Practicum, de los alumnos de Educación infantil y los posibles cambios de metáfora en función del contenido abordado en el aula y los modelos docentes implícitos, se extrajeron conclusiones como una baja influencia del periodo de Practicum en las metáforas personales posiblemente porque durante dicho periodo el alumnado no ha analizado sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, no ha reflexionado sobre sus metáforas poniéndolas en contraste con los modelos de enseñanza que se quieren implementar. Estos autores también concluyen que:

“Se observaron diferencias en las mismas entre los estudiantes de primer curso y los de tercero y cuarto, las metáforas generales del alumnado de primer curso fueron todas muy emocionales y expresan ilusión y alegría por la tarea a emprender más que el cómo abordarlo, en los otros dos cursos la emoción no es siempre tan evidente y aparecen metáforas de dirección, guía, cuidado y transformación” (López-Luengo et al., 2015, p. 49).

Por otro lado, en el estudio de Mellado et al.,(2016) donde se analiza la evolución de las metáforas personales de una muestra de profesores en formación de la especialidad de Economía del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, se obtuvo que al comparar las metáforas, antes y después de las prácticas de enseñanza, “se observa una gran disminución de las metáforas conductistas-transmisivas y un aumento de las cognitivas constructivistas y de las situadas, manteniéndose un porcentaje similar para las autorreferenciadas”(Mellado, et al.,2016, p. 49). Para los profesores en formación, la reflexión sobre sus propias metáforas, se mostraron como una buena herramienta para hacerlos conscientes de sus concepciones y de sus roles docentes, y para iniciar cambios en los mismos hacia modelos didácticos más centrados en el alumnado.

Los resultados fueron parecidos en el estudio de Mellado et al., (2016) sobre las metáforas personales relacionadas con las emociones de estudiantes del grado de maestro durante el primer año de estudios y de estudiantes de Psicopedagogía durante su último año, procedentes de la Facultad de Educación de Badajoz. En los maestros en formación el mayor número de metáforas totales pertenecían a la categoría conductista-transmisiva, seguidas de la cognitiva/constructivista, autorreferenciada y situada. En cambio, los estudiantes de psicopedagogía expresan el mismo número de metáforas de la categoría conductista/transmisiva que de la cognitiva/constructivista, seguidas de las situadas y autorreferenciadas.

Comúnmente las investigaciones que se han realizado sobre las metáforas del profesorado ha ido dirigidas a analizar las metáforas de docentes en formación o con únicamente la experiencia de las prácticas. Quizás los investigadores se han centrado en este colectivo porque uno de los principales objetivos de estos análisis es la reflexión previa a la puesta en práctica. Resulta de vital importancia introducir mejoras en la formación inicial del profesorado, pero ¿Qué hay de la formación de aquellos que ya están en activo? La formación permanente de los maestros y profesores les ayuda a reciclarse y mantenerse actualizados. Hoy es día es fundamental y especialmente en el mundo educativo, cuyos profesionales, además de estar al día en cuanto a conocimientos, deben hacer frente a situaciones que demandan atención. De ahí la importancia de analizar las metáforas que poseen los maestros en activo, para que estas como fruto de su reflexión les ayuden a reconducir su práctica.

No tenemos referencias de investigaciones sobre las metáforas personales de maestros de Educación Primaria en activo, y muchas menos de maestros en esta etapa que imparten el área de Ciencias Sociales en sus respectivos centros, de ahí nuestro interés en conocer con qué metáforas se identifican en relación con su rol como docentes y con el aprendizaje de sus alumnos. Estas metáforas al mismo tiempo nos pueden aportar información sobre la visión que tienen los maestros hacia las Ciencias Sociales. Cuáles han sido las causas que pueden haber afectado en la formación de esas metáforas fue algo sobre lo que también teníamos un gran desconocimiento y esto nos impulsó a indagar sobre ello.

### 1.3. ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

#### 1.3.1. Evolución del área en España

En este apartado vamos a hacer un breve resumen de la evolución del área de Ciencias Sociales en nuestro país puesto que es el área que imparten los maestros/as protagonistas de este trabajo.

Las Ciencias Sociales son un “Área escolar formada por una constelación de disciplinas muy variadas en las que hay una tradición y orden de antigüedad escolar. En la práctica, la historia y la geografía constituyen las [asignaturas astro], a una gran distancia, giran determinados temas -muy pocos- de algunas otras: historia del arte, economía, sociología, y poco más” (Gómez Rodríguez, 1997, p.283).

Gómez Rodríguez (1997) en su tesis doctoral analizó profundamente el estado y la evolución del área y expresaba que las Ciencias Sociales en ese momento era fruto de un proceso que había atravesado cuatro etapas. En la primera de ellas, desde mediados del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, el área se articulaba en torno a la enseñanza de las disciplinas y con una finalidad enciclopédica y culturalista que se confundían con la formación patriótica y moral del momento. Le siguió una segunda etapa, correspondiente con la larga etapa del franquismo donde el área fue afectada negativamente por la sobrecarga ideológica de los programas. Caracterizada por el adoctrinamiento en el nacionalcatolicismo. La tercera etapa comienza en 1970, año en el que se produce una gran ruptura con la etapa anterior. Se plantea la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva integrada y esta nueva visión que desean imponer el profesorado (organizado o no en Movimientos de Renovación), transforman la etapa en la de los nuevos enfoques didácticos y en la que da sentido y significado al área.

En su momento la cuarta etapa, se inició con la puesta en marcha de la Reforma educativa caracterizada por dos momentos sucesivos contradictorios. El primero, momento de apogeo de los grupos de renovación pedagógica y aparición de otros grupos menos organizados de profesores que quieren experimentar nuevos enfoques y currículos dentro de sus centros. Y por otro lado un segundo momento caracterizado por las críticas a los currículos oficiales y declive de los grupos innovadores, lo que hace pensar que los cambios profundos y generalizables en la enseñanza de las Ciencias Sociales son difíciles y lejanos.

Este autor apunta que “el núcleo articulador del currículum sigue siendo excesivamente epistemológico” y que “no se han tenido en cuenta los factores sociales y culturales actuales, de tanta trascendencia a la hora de concertar el contenido a enseñar” (Gómez Rodríguez, 1997, p. 233) aspectos que hoy en día se mantienen.

### **1.3.2. Estado actual del área**

Para acercarnos más al estado actual del área y centrarnos en la etapa en la que imparten docencia los maestros/as a los que vamos a analizar, nos remontamos a la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que en 1990 creó Conocimiento del Medio natural, social y cultural como materia para la etapa de Educación Primaria. Esta área, según expresaba dicha ley, englobaba distintos ámbitos del saber, respetando la coherencia de cada uno de ellos, atendiendo a sus procesos específicos de aprendizaje, y orientando los distintos saberes hacia un propósito coincidente: contribuir a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que constituyen el entorno humano. Por ello, el currículo del área poseía un carácter eminentemente interdisciplinar, que establecía relaciones orientadas a conseguir que los aprendizajes se apoyaran mutuamente y se favoreciera un aprendizaje significativo.

Este planteamiento globalizado, contextualizado e integrado de las interacciones individuo/sociedad, medio físico/medio social, naturaleza viva/inerte, naturaleza/cultura, en sus dimensiones espacial y temporal, se mantiene con la Ley Orgánica Educativa (LOE) de 2006 pero desaparece cuando la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2014 implanta en esta primera etapa educativa obligatoria, la división de esta área en dos materias, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, que comienzan a ser a partir del curso 2014/2015 dos asignaturas troncales (en esta ley nos encontramos materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica)diferenciadas e independientes.

Este hecho no conllevó un incremento en la carga horaria con respecto a la situación anterior con “Conocimiento del Medio”.

Por nuestro interés en los maestros que imparten Ciencias Sociales nos vamos a centrar en esta materia que actualmente está integrada por diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. Y cuyo objetivo en esta etapa es aprender a vivir y a convivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva, la multiculturalidad y la riqueza de las diferencias entre individuos y grupos.

### **1.3.3. Composición del área**

Esta área está compuesta por cuatro bloques de contenidos. En primer lugar, el Bloque 1, el cual establece las características del currículo básico común a toda el área y las técnicas de trabajo con las que afrontar el área, nos encontramos seguidamente con el Bloque 2, “El mundo en que vivimos”, donde se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno, que acerca al alumno a su realidad, como en medios más lejanos para que tenga una visión más global. El Bloque 3, “Vivir en sociedad”, donde es posible iniciar un proceso de comprensión acerca de las formas de reconocer las características de los distintos grupos sociales. Y por último el Bloque 4, “Las huellas del tiempo”, donde se trabajan la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.

Esta materia suele ser impartida por el tutor/a del curso con su correspondiente titulación, Diplomado en Magisterio de Educación Primaria o Graduado en Educación Primaria.

#### 1.4. RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y METÁFORAS

Después de nuestra revisión bibliográfica podemos llegar a la conclusión de que existe una clara escasez de investigaciones sobre el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular del profesorado como agente fundamental, y el deseo de potenciar la investigación, sobre todo de cara a conocer la práctica de aula y el papel del profesorado en el desarrollo del currículum.

Es mucha la responsabilidad que tiene la formación de futuros profesores en lo que respecta a la transmisión de conocimiento, en este caso de Ciencias Sociales, pues estos futuros profesores serán los que a través de unos métodos transmitan el contenido a sus alumnos. Como sabemos es un proceso que no debe dejarse en manos de la improvisación y por ello es importante analizar cómo es esa formación, cuáles son los aspectos importantes a tener en cuenta y cuáles son sus carencias. La formación del profesorado comienza mucho antes de que estos ingresen en las correspondientes facultades, es por eso que a través de esta formación inicial se tiene que producir un cambio que haga que estos no reproduzcan los modelos que han experimentado y que no son adecuados. El análisis de las metáforas y la discusión con los poseedores de esas metáforas, puede configurar uno de los procesos de reflexión que puede conducir al cambio, en caso de ser necesario.

Como señalan Gudmundsdóttir y Shulman (2005), se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos, lo que se conoce como “conocimiento de la materia”. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos. Al igual ocurre con el profesorado en activo sobre todo en los primeros años de experiencia en los que en el área de Ciencias Sociales los docentes primerizos no son capaces de redefinir la materia, no la adaptaban a sus alumnos y por lo tanto no podrán impartirla de la manera crítica y práctica.

Para De Zayas y Virginia (2002) el maestro o el profesor es la persona en quien la sociedad confía la función de educar y por ello esta profesión no puede resumirse en conocer una materia y transmitir estos conocimientos a los alumnos, es mucho más. El profesor debe ser el capaz de producir enseñanza y aprendizaje, debe ser creador y científico, capaz de emplear métodos para educar, pero también para investigar. Esta visión

de profesor no está integrada en la sociedad y es la que causa según De Zayas y Virginia (2002) de que ni la formación inicial ni la permanente sean las adecuadas. Tanto universidad como administración siguen ofreciendo un modelo en el que predomina lo teórico y no la enseñanza de métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza que constituirían el dominio profesional del docente, es decir, la formación del profesorado carece de contenidos pedagógicos.

En todo esto el análisis de las metáforas puede tener un papel esencial, Carter (1989) citado por Abarca (1997) puntualiza algunas de las funciones de las metáforas relacionadas con el trabajo docente y expresa que por medio de las metáforas se puede describir la actividad mental requerida en la docencia; actividad que es muy difícil comunicar por medios directos o literales. Por ejemplo, el análisis de la metáfora propia le permite al docente darse cuenta de la actividad intelectual que implica enseñar. Se pueden usar las metáforas para demostrar las concepciones acerca de la enseñanza que se expresan en las acciones de los docentes. Por ejemplo, si un educador indica que enseñar es: “plantar un nuevo jardín”, podemos preguntarle y discutir cómo se traduce esto en acciones concretas en el aula, qué hace, cómo lo hace, qué es lo que planta, etc. Por último, las metáforas ilustran el razonamiento de los docentes acerca de los problemas que se presentan en la vida cotidiana de las aulas.

Abarca (1997) a lo largo de la experiencia del trabajo con metáforas, se dio cuenta que muchas personas, al hacer consciente su sistema de creencias, comienzan a tachar, incorporar nuevos elementos, sustituir, agregar otras cosas. Se sigue, entonces, un proceso de construcción o reconstrucción de metáforas, con el fin de hacerlas más adecuadas a las características y necesidades del entorno en el cual se lleva a cabo una práctica concreta.

Los cambios en las metáforas llevan necesariamente a cambios de papeles, pues significa que las personas toman conciencia de aspectos que antes no tenían claros o sobre los que no habían reflexionado.

Todas estas suponen suficientes razones para seguir poniendo énfasis en el estudio de las metáforas del profesorado tanto en formación inicial como en activo pues va a proporcionar calidad a la enseñanza y mejoras en la práctica docente.

# CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

## CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

### 2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La selección de la metodología adecuada para nuestro estudio nos permitirá seleccionar las técnicas adecuadas para lograr los objetivos planteados a través de conocimientos seguros y fiables.

Este estudio es de carácter no experimental y transversal. En este caso la metodología utilizada será cualitativa. El cuestionario como instrumento nos permite la recogida de información y, por tanto, la construcción de textos y de hechos que serán objeto de cuestionamiento y análisis. A partir de aquí se trata de realizar una descripción cualitativa, pero también cuantificada en la medida en que algunos de los resultados serán numéricos, y con todo ello se esbozarán unos resultados que nos ayudarán a alcanzar los objetivos planteados.

Las variables principales de nuestro estudio son la edad, el género, los años de experiencia, las metáforas con las que se identifican con las razones que aportan y las causas a las que atribuyen la identificación con esas metáforas.

### 2.2. MUESTRA

Después de haber distribuido 15 cuestionarios a cada uno de los cuatro centros a los que hemos acudido, es decir, 60 cuestionarios en total, solo han colaborado con nosotros 20 maestros/as de estos centros.

Por lo tanto, la muestra se compone de 20 maestros/as de Educación Primaria de distintos centros de la Provincia de Badajoz, cuatro centros en concreto, que imparten entre otras materias el área de Ciencias Sociales en diferentes cursos de la etapa. Nos encontramos con las metáforas personales de 4 maestros y 16 maestras.

Se trata de una muestra elegida por conveniencia debido a la facilidad de acceso a maestros/as pertenecientes a centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

Según Chica y Costa (2006) el muestreo de conveniencia es también llamado fortuito o accidental y consiste, simplemente, en que el investigador selecciona los casos que están más disponibles. Es un muestreo fácil, rápido y barato, pero los resultados que se obtengan no pueden generalizarse más allá de los individuos que componen la muestra. Hacer alguna generalización a partir de dichas opiniones no posee ningún respaldo metodológico.

## 2.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

### 2.3.1. El cuestionario

Para la recogida de información hemos empleado como instrumento un cuestionario. El cuestionario (en cualquiera de sus versiones) es uno de los instrumentos empleados con mayor frecuencia porque por ser considerado una técnica versátil para una fase de aproximación y porque facilita la acumulación de información». El cuestionario según Arribas (2004), es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis, aunque también puede tener otras limitaciones que pueden restar valor a la investigación desarrollada. El cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información.

Tanto las entrevistas como los cuestionarios basan su información en la validez de la información verbal de percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado, información que, en muchos casos, es difícil de contrastar y traducir a un sistema de medida, a una puntuación. Es esta característica lo que hace tan complejo establecer los criterios de calidad de este tipo de instrumentos.

Para Chica y Costa (2006) la clave es tener muy claro el propósito del estudio. Esta observación no es en absoluto trivial, dado que garantiza que se va a preguntar aquello que es relevante para la investigación, y evitar el introducir cuestiones que son ajenas o secundarias a lo que realmente importa.

En la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, es uno de los instrumentos usados para la identificación de conocimientos previos o representaciones que poseen las personas alrededor de un concepto o hecho social.

En nuestro caso hemos utilizado un cuestionario anónimo en el que preguntamos a los participantes las siguientes cuestiones, (véase también en el ANEXO 1):

- Edad
- Sexo
- Años de experiencia como maestro/a
- Cinco preguntas abiertas relacionadas con las metáforas:
  1. Cuando impartes clases de Ciencias Sociales en un aula, ¿Con qué metáfora o metáforas te identificas como maestro o maestra? Explica las razones por las que te identificas con esas metáforas.
  2. ¿Cuál puede ser el origen o causa de esa/s metáfora/s como maestro? Haz una reflexión.
  3. ¿Dentro de esa metáfora o metáforas con la que te identificas, qué papel tienen los alumnos en relación a su aprendizaje en Ciencias Sociales? Explica las razones.
  4. ¿Cuál puede ser el origen o causa de que los alumnos representen ese papel en relación al proceso de aprendizaje?
  5. Por favor, intenta hacer un dibujo que represente tus metáforas en el proceso de enseñanza como maestro/a y el papel de tus alumnos en relación al aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Señala en el dibujo qué parte representa a los maestros y cual a los alumnos.

En la parte superior del cuestionario se encuentra una breve introducción sobre la importancia y el uso que tienen las metáforas en educación, además, antes de entregarles el cuestionario se les informó sobre estos mismos aspectos oralmente.

Dicho cuestionario ha sido elaborado y validado por expertos en el área del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura.

Esta herramienta ha sido adaptada de la utilizada con éxito por Mellado, Luengo, De la Montaña y Bermejo en sus últimos estudios sobre las metáforas personales de futuros profesores de economía de secundaria (2016).

### 2.3.2. Estructura del cuestionario

- **Recogida de datos personales**
  - Edad: variable cuantitativa que recoge el número de años que tiene el maestro/a en el momento de la realización del cuestionario. Los valores de esta variable serán de 20 a 40 años, de 40 a 60 años y mayores de 60.
  - Sexo: Variable cualitativa nominal cuyos valores serán Hombre y Mujer.
  - Años de experiencia como maestro/a: variable cuantitativa que dividiremos en diferentes valores. estos serán de 0 a 10 años de experiencia, de 10 a 20, de 20 a 30 y más de 30.
  
- **Preguntas abiertas sobre las metáforas con las que se identifican como docentes,** metáforas con las que identifican a los alumnos en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, las razones por las que atribuyen esas metáforas y las posibles causas por las que pueden tenerlas. Tendremos en cuenta las ventajas y desventajas que nos indican Chica y Costa (2006). Las ventajas de las preguntas abiertas son por un lado posibilidad que tiene el entrevistado de contestar libremente, de modo espontáneo, y según sus propias palabras. Son mucho más flexibles, de forma que en el caso que la respuesta sea poco clara, es posible pedir al entrevistado que la aclare o se extienda un poco más en ella. El plantear preguntas abiertas acerca más al entrevistador con el entrevistado, lo que favorece el completar todas las preguntas, así como que sean contestadas con mayor veracidad. A esta serie de ventajas se unen algunas desventajas. La primera de ellas, que son difíciles de contestar, y aún más difíciles de analizar. Es preciso crear una codificación para clasificar las diferentes respuestas, en cuyo proceso es preciso prescindir de los detalles y matices de la información que facilitó el entrevistado. Incluso puede darse alguna confusión sobre lo que el entrevistado quiso realmente decir.

## 2.4. Recogida y análisis de datos

Los cuestionarios fueron entregados a los maestros y maestras de los cuatro centros a los que hemos podido acceder, dejándoles unos días de margen para que lo rellenaran. Una de las limitaciones que hemos encontrado ha sido que, al dejarles esos días de margen, muchos maestros han decidido no colaborar pues expresaban que les costaba mucho pensar en una metáfora o que el cuestionario les llevaba un tiempo de realización del que no disponían.

Los análisis realizados han sido los siguientes:

- Análisis descriptivo de la muestra a través del programa SPSS 15.0
- Análisis cualitativo de las razones que aportan los maestros y de los dibujos realizados por los participantes los cuales nos han ayudado a determinar las categorías en las que encuadrar cada metáfora.
- Un análisis descriptivo de frecuencias en cada una de las cuatro categorías utilizadas por Mellado et al., (2013, pp. 422-423) extraídas de las categorías de Levy et al., (2007): **Conductita-transmisiva, Cognitiva-constructivista, Situada o aprendizaje social y Autorreferenciadas**. Cuyo antecedente se encuentra en Martínez et al., (2001). Análisis realizado a través del programa SPSS 15.0.
- Análisis cualitativo de las causas por las que se identifican con esas metáforas.

# CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### 3.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA

#### Sexo

La distribución de la muestra en relación al sexo se puede observar en la Figura 1. Como bien se observa los participantes se distribuyen en un 80% de mujeres y un 20% de hombres. Este dato nos parece normal pues en los centros, en general, el porcentaje de mujeres es mayor.

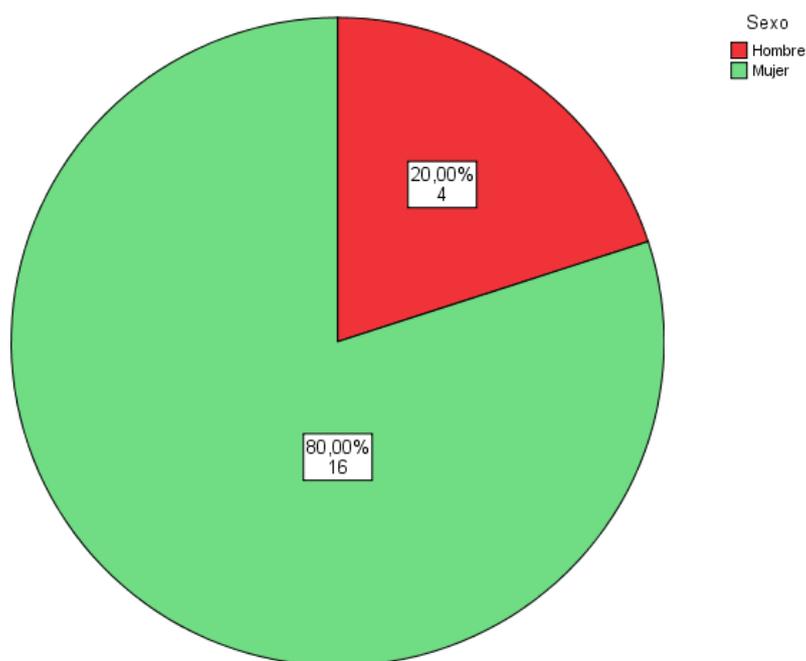


Figura 1: Distribución de la muestra según el sexo.

#### Edad

La distribución de la muestra según la edad de los maestros y maestras participantes en este estudio la podemos encontrar en la Figura 2 que se presenta a continuación. Nos encontramos con un porcentaje mayor, de un 50% de docentes entre 20-40 años, un 40 % de ellos entre 41-60 años y el porcentaje más bajo le corresponde a los mayores de 61 años con un 10%.

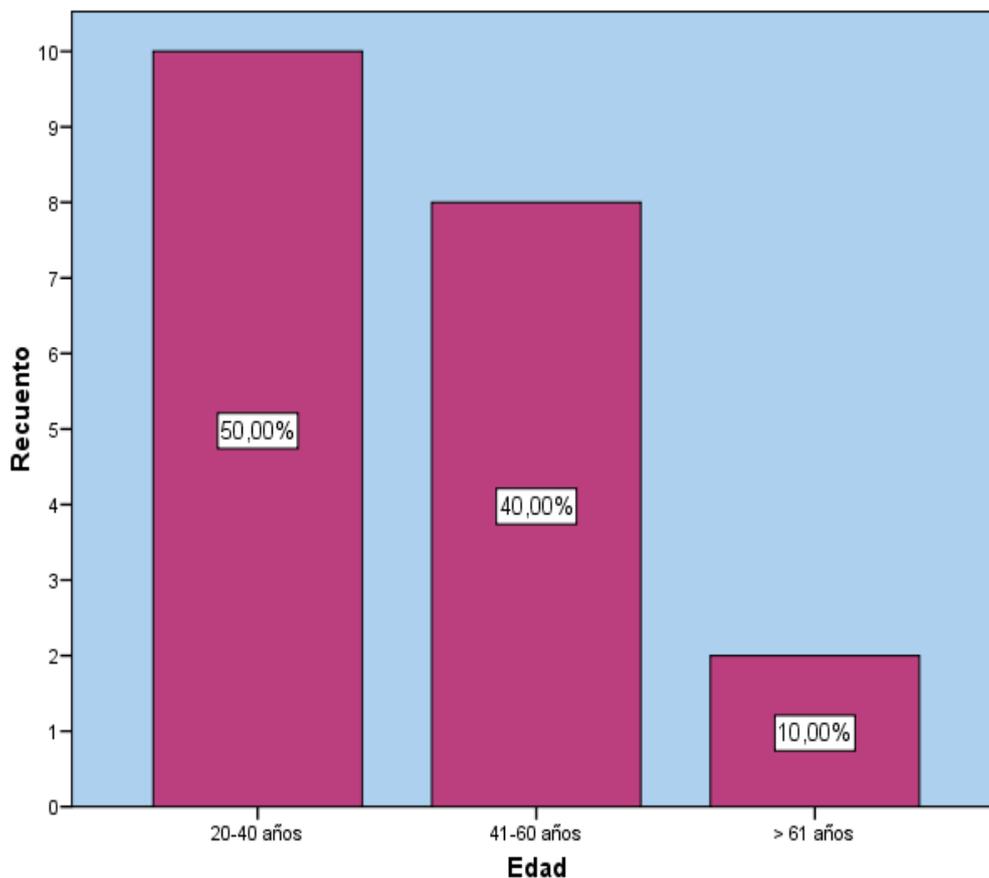


Figura 2: Distribución de la muestra según la Edad.

### Años de experiencia

Con respecto a los años de experiencia como docentes podemos observar en la Tabla 1 como el mayor porcentaje le corresponde a los maestros/as con 0-10 años de experiencia representados por un 35% y el menor porcentaje, con tan solo un 10% han colaborado con nosotros los maestros/as con una experiencia de entre 21 y 30 años.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-10 años	7	35,0	35,0	35,0
11-20 años	6	30,0	30,0	65,0
21- 30 años	2	10,0	10,0	75,0
> 31 años	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 1: Distribución de la muestra según los años de experiencia.

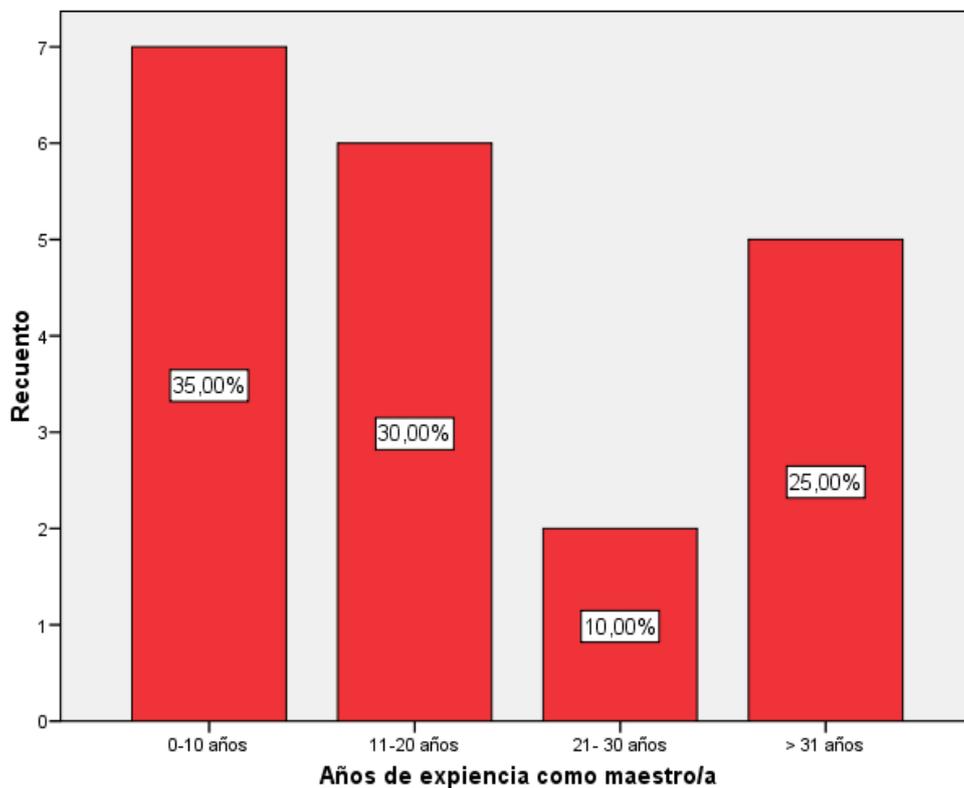


Figura 3: Distribución de la muestra según los años de experiencia como maestro/a

## 3.2. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE LAS METÁFORAS PERSONALES.

### 3.2.1. Análisis de las metáforas

Para analizar los datos obtenidos en los cuestionarios hemos elaborado una tabla donde recogemos pequeños fragmentos que expresan nuestros participantes y que nos ha ayudado a distribuir las metáforas en las categorías de Leavy et. al (2007). Hemos establecido unos códigos para identificar a cada maestro y a sus metáforas. A cada maestro le hemos puesto un número (Maestro 1: M01, maestro 2: M02, y así sucesivamente) Todo queda reflejado en la Tabla 2.

También hemos señalado con color rojo aquellas afirmaciones referidas al área de Ciencias Sociales las cuales nos servirán para los análisis posteriores.

	Metáforas/ papel de los alumnos	Razones como docente	Causas como docente	Razones del papel de los alumnos	Causas para alumnos
M01	Árbol / Pájaros	<i>“El árbol proporciona los frutos, alimentos a los pájaros”.</i>	<i>“Lo relaciono con el árbol de la Ciencia”.</i>	<i>“Los pájaros comen de los frutos del árbol y con ello crecen. A veces no comen de los frutos adecuados”</i>	<i>“Los alumnos aprenden de aciertos y errores”.</i>
M02	Árbol/ Frutos	<i>“Los docentes regamos día a día ese árbol para que crezca fuerte y sabio”.</i>	<i>“La vocación por la profesión”.</i>	<i>“Los frutos tienen la capacidad de crecer de forma autónoma pero también necesitan del agua y componentes del árbol”.</i>	<i>“Los maestros debemos hacerles ver lo importante que es esta materia para sus vidas”.</i>
M03	Disco rayado	<i>“Suelo repetir mucho aquello que veo que el alumnado no comprende”.</i>	<i>“Mi objetivo es que todos comprendan y aprendan. Utilizo diferentes herramientas en las explicaciones”.</i>	<i>No aporta</i>	<i>“En esta área es necesario memorizar contenidos pero prefiero que memoricen aquello que comprenden”.</i>
M04	Mamá gallina/ Pollitos que le siguen	<i>“Soy la mamá gallina que lleva a los pollitos de excursión”.</i>	<i>“Una manera cercana de que entiendan el proceso de la historia”.</i>	<i>“Los pollitos imitan a la gallina para prepararse para la vida”.</i>	<i>“Alumnos de 6/7 años. Les cuento la historia a modo de un cuento”.</i>
M05	Jardinero/Plantas del jardín	<i>“Planta sus semillas, las cuida y les da todo lo que necesitan”.</i>	<i>Los cuidas por igual pero a veces hay que personalizar como con los alumnos”.</i>	<i>“Las semillas no crecen todas por igual”.</i>	<i>“Unos alumnos crecen mucho y otro no tanto dependiendo de la asignatura”.</i>
M06	Policía	<i>“Vigila y controla”.</i>	<i>“Debo vigilar el cumplimiento de las normas de convivencia”.</i>	<i>No aporta</i>	<i>No aporta.</i>

M07	Alumno/Profesores	<i>“Aprendo de ellos”.</i>	<i>“No solo se enseña, también se aprende enseñando”.</i>	<i>“Los alumnos también enseñan”.</i>	<i>“Se enseñan entre ellos y me enseñan a mí”.</i>
M08	Despertador/Dormilones	<i>“Intento despertar su curiosidad”.</i>	<i>“En esta asignatura la curiosidad es muy importante”.</i>	<i>“Cada uno tiene su ritmo para despertar”.</i>	<i>“El objetivo es despertar a todos”.</i>
M09	Transmisor de espíritu científico/Investigadores-Científicos	<i>“Conectamos a los alumnos con la ciencia. Se la transmitimos”.</i>	<i>“Transmitimos espíritu científico, curiosidad por conocer lo nuevo”.</i>	<i>“Los alumnos son investigadores del entorno más cercano”.</i>	<i>“Los alumnos analizan, evalúan y comprueban”.</i>
M10	Granjero/Animales	<i>“Aporta la cantidad de alimento y tipo a cada animal, higiene, protección, etc.”.</i>	<i>“Atiendo a las necesidades de los diferentes animales”.</i>	<i>“Cada alumno es diferente igual que cada animal”.</i>	<i>“Cada uno aporta su experiencia, uno muge, otro ladra, cacarea, etc.”.</i>
M11	Faro/ Barco en alta mar	<i>“Que ilumina y guía el camino a seguir, ellos son los que hacen el recorrido”.</i>	<i>“Soy guía pues el área contiene conceptos difíciles de entender y asimilar por el alumnado de Primaria”.</i>	<i>“Algunos de pierden a la deriva, otros se hunden, otros salen a flote”.</i>	<i>“En las ciencias sociales hay variedad de conceptos que hacen que haya diferentes ritmos de aprendizaje”.</i>
M12	Sol/Planetas	<i>“El sol da luz, calor y vida a la tierra así como a otros planetas”.</i>	<i>“El maestro/a es el que aporta los conocimientos”.</i>	<i>“Reciben la luz de conocimientos y el calor que necesitan”.</i>	<i>“Adquieren los conocimientos para luego saberse desenvolver”.</i>
M13	Piezas de un puzle/Piezas	<i>“Tanto alumno como profesor necesitamos los unos de los otros para completar el puzle”.</i>	<i>“El maestro tiene que encajar con sus alumnos. Importante aprender haciendo, manipulando”.</i>	<i>“Partes igual de importantes que los maestros”.</i>	<i>“Cada pieza es diferente como los alumnos pero todas deben encajar entre ellos y con el maestro/a”.</i>
M14	Maquinista de un tren/Vagones	<i>“Papel fundamental para que el tren ande.”</i>	<i>No aporta</i>	<i>“Cada mañana emprenden un viaje y abren su mente a todo lo</i>	<i>“Los viajes y viajar están muy presentes en la sociedad en la que</i>

				que encuentran”.	vivimos”.
M15	Guía/Exploradores	“Dirijo la expedición para que no se pierdan”.	“Por si solos pueden confundir conocimientos”.	“Quieren en todo momento descubrir nuevos caminos pero necesitan una referencia”.	“Muchos muestran bastante interés por la asignatura”.
M16	Capitana/ Personal del barco.	“Intento dirigir el aula hacia diferentes puertos”.	“El barco nos lleva a diferentes fines y objetivos igual que esta asignatura”.	“Cocinero, limpiadores, suboficiales, todos colaboran en la marcha del barco”.	“Todos al igual que en el aula aportan lo que saben o saben hacer”.
M17	Jefe de obras/trabajadores	“El jefe de obras es el que dirige el trabajo que realizan todos los trabajadores”.	No aporta	“Todos los trabajadores son necesarios para que la obra salga adelante”.	“Todos somos importantes para entender el sentido general del área”.
M18	Remeros de una barca	“Todos manejamos los remos de la barca y hacemos que por igual la barca se mueva”.	“Todos los miembros del aula somos igual de importantes y contribuimos al proceso de enseñanza /aprendizaje”.	“El mismo”.	“Necesidad de cambiar el modelo de enseñanza directivo o tradicional”.
M19	Países de un mapa	“Profesor como uno de tantos países representados en el mapa”.	“Papel igualitario de alumnos y maestros en el aula. Aporto información igual que ellos también la aportan”.	“Restos de países del mapa, desempeñando una función igual de importante”.	“Esta materia no puede basarse únicamente en lo que pone en los libros. Se va construyendo entre todos”.
M20	Libro/Lectores	“El maestro transmite la información que los alumnos deben aprender”.	“Esto es debido a que es una asignatura extensa y con mucho contenido”.	“Reciben la información y la comprenden”.	“Para adquirir los conocimientos tienen que comprender y estudiar los contenidos”.

Tabla 2: Metáforas, razones y causas

### 3.2.2. Análisis de los dibujos representados por los maestros/as

De los 20 participantes en este estudio solo hemos obtenido los dibujos de 14 de ellos. Aquí vamos a plasmar los que más información nos han aportado sobre como reflejan su metáfora y la relación que le otorgan a las Ciencias Sociales.

#### Metáforas Conductistas- transmisivas

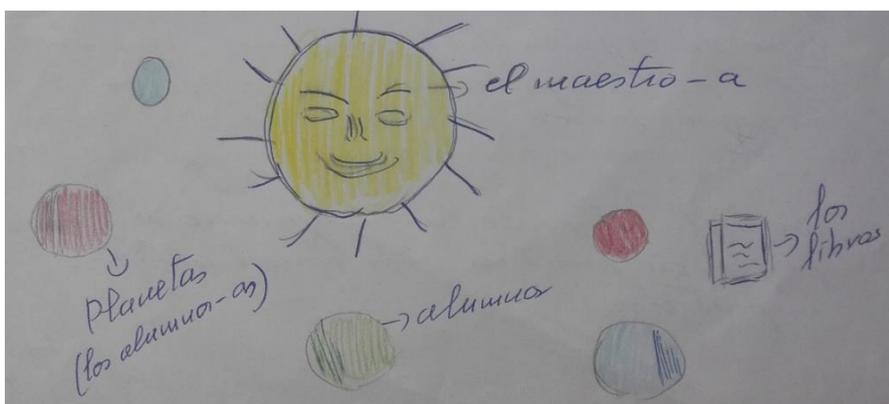


Figura 4: Metáfora del sol que da luz y vida (M12)



Figura 5: Metáfora del granjero (M10)

Ambas metáforas van a encontrarse dentro del grupo de las Conductistas-transmisivas pues como nos indican los dibujos, el papel del maestro representa el papel principal siendo los alumnos los agentes pasivos. Los papeles que se otorgan, en el primer caso (Figura 4) son como docente el sol y los alumnos los planetas que giran alrededor del sol, su autor/a expresa que *“El sol da luz, calor y vida a la tierra, así como a otros planetas”* (M12), mientras que los planetas, que serían los alumnos, *“Reciben la luz de*

*conocimientos y el calor que necesitan”* (M12). Claramente el papel del maestro supone la parte más importante pues sin esta figura los planetas no pueden vivir.

Nos encontramos también con la metáfora del granjero y los animales en la Figura 5 donde el granjero según el M10 *“Aporta la cantidad de alimento y tipo a cada animal, higiene, protección, etc.”*, los animales representan un papel secundario dependiente del principal para vivir. En este caso el autor o autora hace una mención a la diferencia entre unos animales y otros, *“Cada alumno es diferente igual que cada animal”* (M10). Este maestro/a atiende a las diferentes necesidades de sus alumnos. Estos dibujos nos han servido para clasificar dichas metáforas en su categoría correspondiente.

### Metáforas Cognitivas- constructivistas

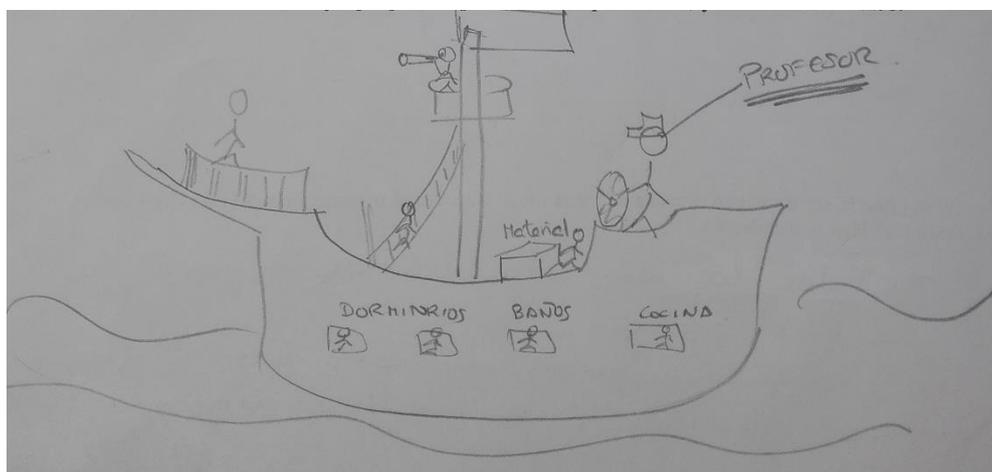


Figura 6: Metáfora del capitán del barco (M16)

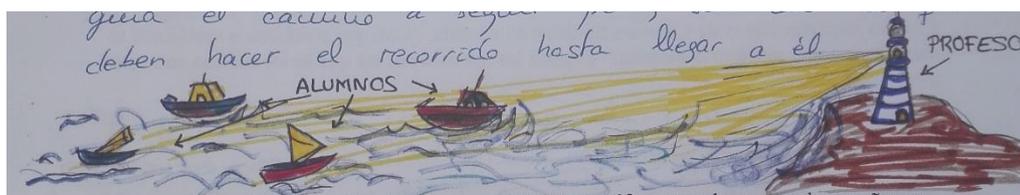


Figura 7: Metáfora del faro (M11)

En este caso nos encontramos con metáforas de la categoría Cognitiva-constructivista. En primer lugar, la metáfora del capitán del barco donde los alumnos representan los distintos trabajadores del mismo, este maestro/a piensa que todos son importantes dentro del barco, pero el capitán es quien les guía y orienta *“Intento dirigir el aula hacia diferentes puertos”* (M16). Aquí los alumnos tendrían un papel activo pues colaboran en el mantenimiento y funcionamiento del barco siendo *“Cocinero, limpiadores, suboficiales, todos colaboran en la marcha del barco”* (M16) pero necesitan ser guiados y ayudados.

Por otro lado, la metáfora del faro. Este maestro/a otorga un papel importante a los alumnos, estos representan los barcos que viajan por el mar y son iluminados y ayudados por el faro en su camino *“...Que ilumina y guía el camino a seguir, pero ellos son los que hacen el recorrido”* (M11). También refleja las diferencias que hay entre unos alumnos y otros con la frase *“Algunos de pierden a la deriva, otros se hunden, otros salen a flote”* (M11), algo de los que se siente en parte responsable.

### Metáforas Situadas o de aprendizaje social

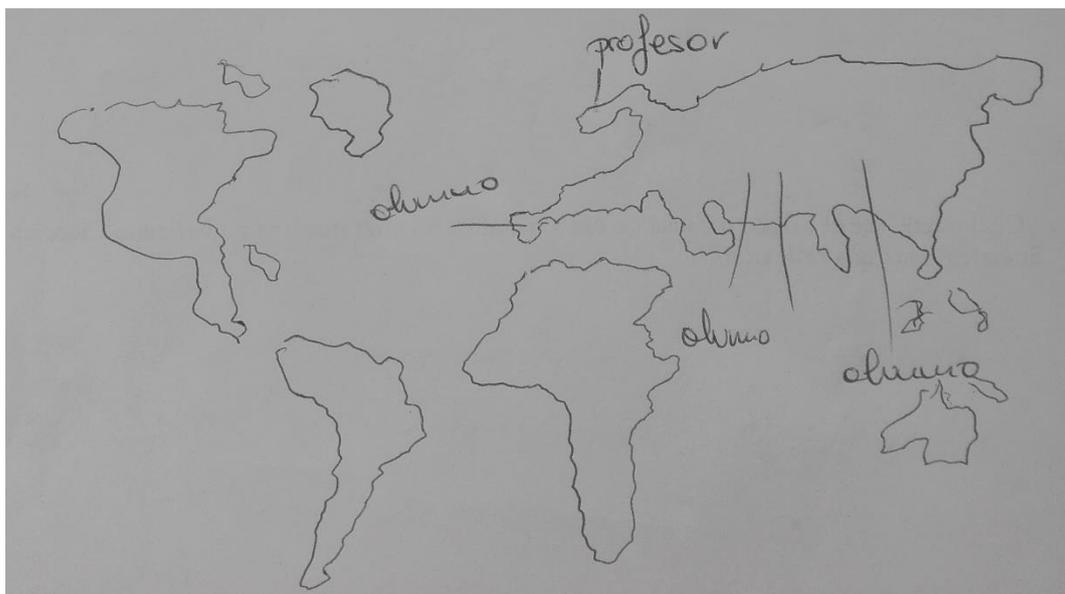


Figura 8: Metáfora del mapa (M19)

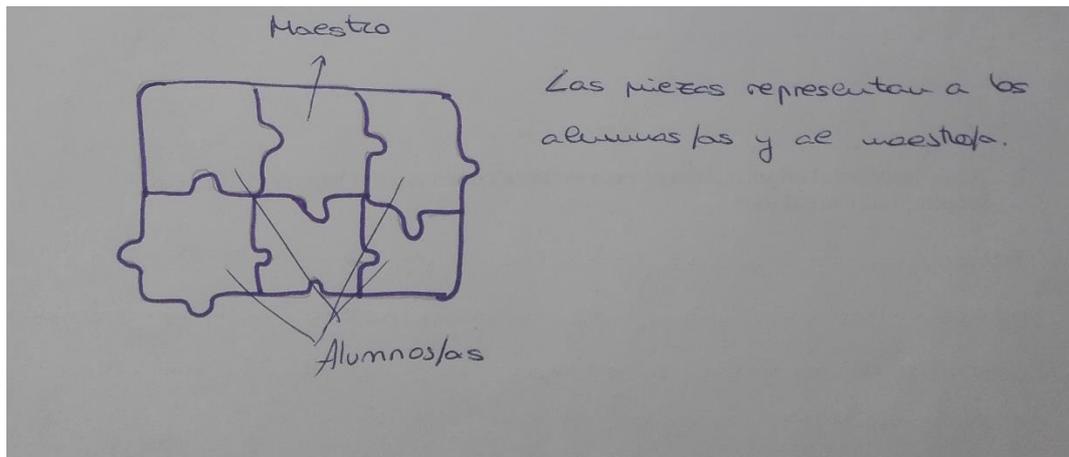


Figura 9: Metáfora del puzle (M13)

En esta categoría nos encontramos entre otras con estas dos metáforas que representan el papel igualitario que estos participantes otorgan a maestros y alumnos. No hay diferencia entre ellos, todos contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de la materia.

La metáfora del mapa tiene mucha relación con la materia de Ciencias Sociales, representa que este maestro piensa que esta materia se debe construir entre todos *“Profesor como uno de tantos países representados en el mapa”* los alumnos son el *“Resto de países del mapa, desempeñando una función igual de importante”* (M19).

Lo mismo ocurre en la metáfora del puzle, viene a representar prácticamente lo mismo *“Tanto alumno como profesor necesitamos los unos de los otros para completar el puzle”* (M13), destacando la importancia que un aprendizaje situado en el contexto social donde la motivación en este caso surge del compromiso con la comunidad educativa.

### Metáforas autorreferenciadas

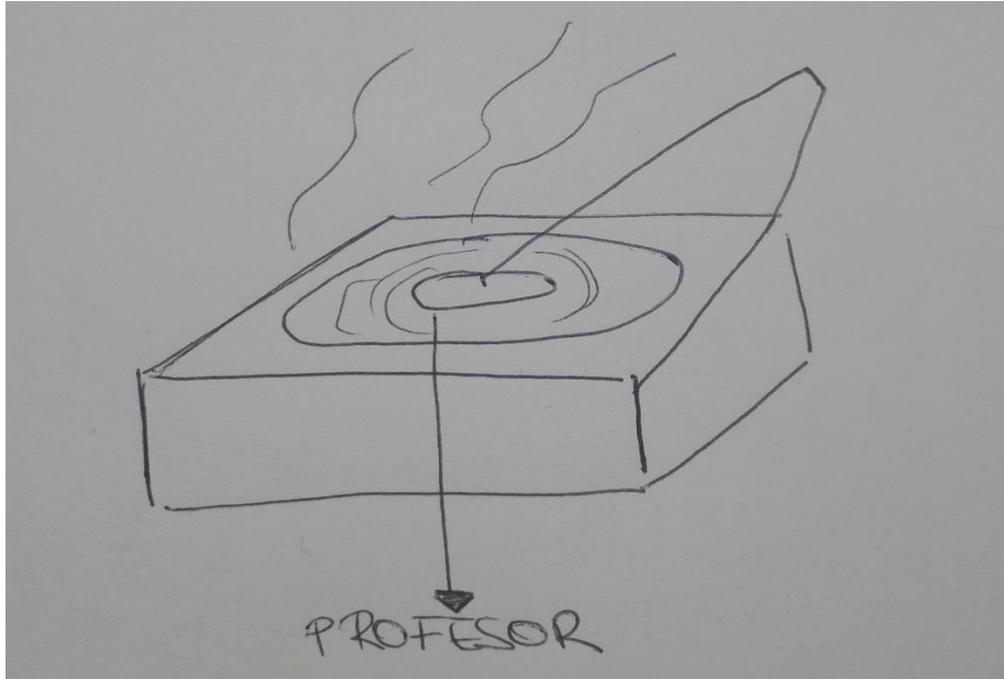


Figura 10: Metáfora del disco rayado (M03)

En esta categoría solo ha habido dos metáforas de las cuales solo una ha sido dibujada, es la metáfora del disco rayado. El maestro o maestra expresa que, en el aula, impartiendo Ciencias Sociales es como un disco que se repite para que los alumnos lleguen a entender lo que dice, “*Suelo repetir mucho aquello que veo que el alumnado no comprende*” (M03). No otorga ningún papel a los alumnos en su metáfora, de ahí que la encuadremos dentro de esta categoría donde las metáforas tienen un componente egocéntrico. Este participante solo ha pensado en su papel al representar la metáfora, en ningún momento ha reparado en qué representarían sus alumnos cuando ella les enseña, esto se podría traducir en que ella al impartir esta materia piensa mucho en su figura y en los contenidos olvidando a quien se los transmite.

### 3.2.3. Metáforas analizadas y distribuidas en las cuatro categorías de Leavy et al., (2007)

Las metáforas representadas por los maestros y maestras con las que se identifican impartiendo clase de Ciencias Sociales y el papel con el que identifican a los alumnos en relación al aprendizaje quedan reflejadas en esta tabla. Para esta clasificación hemos tenido en cuenta tanto la visión que tienen de ellos como docentes como el papel dentro de esa metáfora que otorgan al aprendizaje de los alumnos, las razones que han aportado y los dibujos que han representado. Atendiendo a todo eso las hemos clasificado dentro de una categoría u otra. Las categorías utilizadas han sido las de Levy et al., (2007).

	Metáforas de los maestros/as	Tipo de metáfora
M01	Maestro/a: Árbol con frutos Papel de alumnos/as: Pájaro que se alimenta de esos frutos	Cognitiva- constructivista
M02	Maestro/a: Árbol Papel de alumnos/as: Frutos del árbol	Conductista- transmisiva
M03	Maestro/a: Disco rayado Papel de alumnos/as: No aporta	Autorreferenciada
M04	Maestro/a: Mamá gallina Papel de Alumnos/as: Pollitos que le siguen	Conductista- transmisiva
M05	Maestro/a: Jardinero Papel de alumnos/as: Plantas del jardín	Conductista- transmisiva
M06	Maestro/a: Policía Papel de alumnos/as: No aporta	Autorreferenciada
M07	Maestro/a: Alumno Papel de alumnos/as: Profesores	Situada o Aprendizaje social
M08	Maestro/a: Despertador Papel de alumnos/as: Dormilones	Conductista- transmisiva
M09	Maestro/a: Transmisor de espíritu científico Papel de alumnos/as: Investigadores/Científicos	Cognitiva- constructivista
M10	Maestro/a: Granjero Papel de alumnos/as: Animales de la granja	Conductista- transmisiva
M11	Maestro/a: Faro que ilumina Papel de alumnos/as: Barco en alta mar haciendo su viaje	Cognitiva- constructivista
M12	Maestro/a: Sol que da luz y vida Papel de alumnos/as: Planetas que giran alrededor del sol	Conductista- transmisiva
M13	Maestro/a: Pieza de un puzle Papel de alumnos/as: Piezas de un puzle	Situada o Aprendizaje social
M14	Maestro/a: Maquinista de un tren Papel de alumnos/as: Vagones del tren	Conductista- transmisiva
M15	Maestro/a: Guía de una expedición Papel de alumnos/as: Exploradores	Cognitiva- constructivista

M16	Maestro/a: Capitana de un barco Papel de alumnos/as: Personal del barco	Cognitiva- constructivista
M17	Maestro/a: Jefe de obras Papel de alumnos/as: Albañiles, arquitectos, constructores, etc.	Cognitiva- constructivista
M18	Maestro/a: Remero de una barca Papel de alumnos/as: Remeros de una barca	Situada o Aprendizaje social
M19	Maestro/a: País de un mapa mundi Papel de alumnos/as: Países de un mapa mundi	Situada o Aprendizaje social
M20	Maestro/a: Libro que transmite información Papel de alumnos/as: Lectores	Conductista- transmisiva

Tabla 3: Metáforas y sus categorías

Como veremos a continuación tanto en la Tabla 4 como en la Figura 11 de manera general las metáforas “conductistas-transmisivas” ocupan el porcentaje mayor, con un 40% del total seguidas por las “cognitivas-constructivistas” (30%). Las metáforas encuadradas dentro de la categoría de “autorreferenciadas” ocupan el menor de los porcentajes, un 10%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	conductista-transmisiva	8	40,0	40,0	40,0
	cognitiva-constructivista	6	30,0	30,0	70,0
	situada o de aprendizaje social	4	20,0	20,0	90,0
	autorreferenciada	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 4: Distribución de las metáforas por categorías

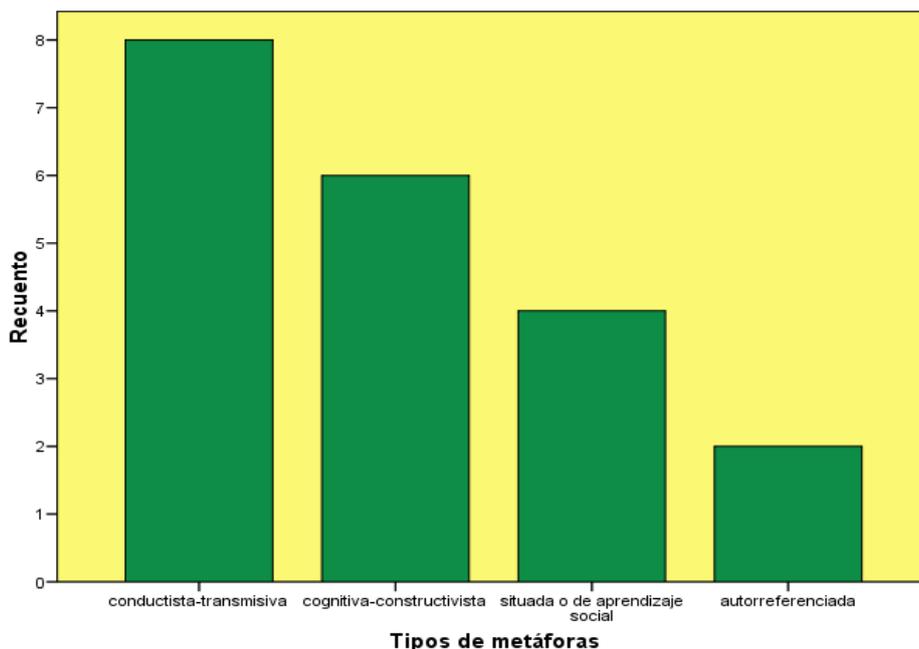


Figura 11: Distribución de las metáforas por categorías

### 3.2.3. Tipos de metáforas según el sexo

Si nos fijamos en la distribución por categorías de las metáforas en relación al género de los participantes podemos observar (Tabla 5 y Figura 12) como los Hombres solo representan metáforas de la categoría “Cognitiva-constructivista” (3) y “Autorreferenciada” (1), mientras que las mujeres representan metáforas de las cuatro categorías obteniendo un número mayor las “Conductistas- transmisivas” y tan solo 1 metáfora (al igual que los hombres) de tipo “Autorreferenciada”.

		Tipos de metáforas			
		conductista-transmisiva	cognitiva-constructivista	situada o de aprendizaje social	autorreferenciada
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Sexo	Hombre	0	3	0	1
	Mujer	8	3	4	1

Tabla 5: Tipos de metáforas y sexo

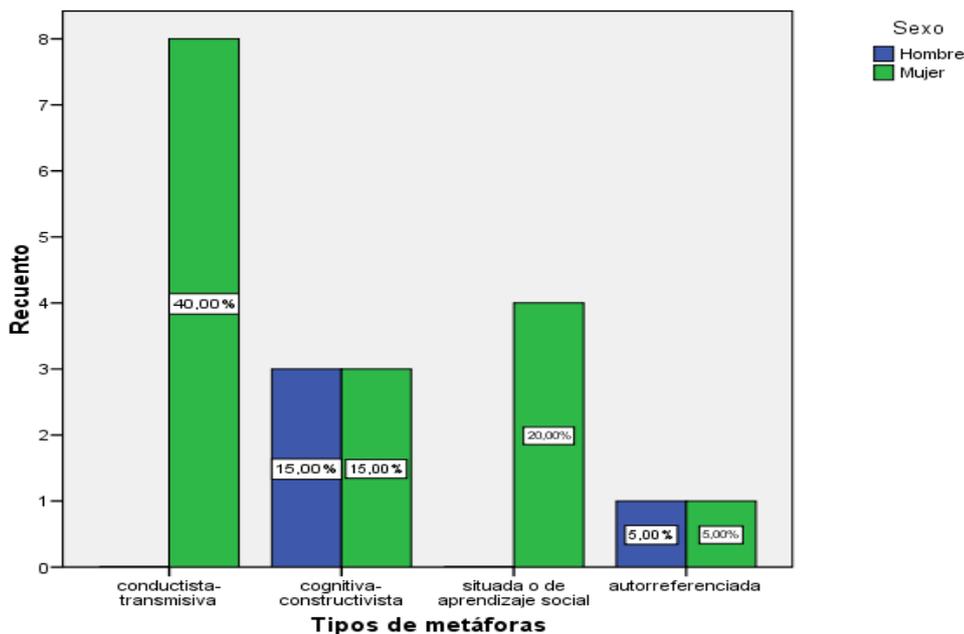


Figura 12: Tipos de metáforas y sexo

### 3.2.4. Tipos de metáforas según la edad

Con respecto a la distribución de las metáforas en sus categorías teniendo en cuenta la edad de los maestros/as, se observa cómo los participantes de entre 20-40 años de edad se inclinan hacia las metáforas de tipo “Cognitiva-constructivista”. Los maestros/as con una edad comprendida entre los 41-60 años dirigen; la mayoría; sus metáforas a la categoría “Conductista- transmisiva” mientras que los mayores de 61 años representan por igual metáforas “Conductista- transmisiva” (1) y “Cognitiva-constructivista”. Las metáforas de la categoría “Autorreferenciada” solo son representadas por participantes del grupo de 40 a 60 años. (Tabla 6 y Figura 13).

		Tipos de metáforas			
		conductista-transmisiva	cognitiva-constructivista	situada o de aprendizaje social	autorreferenciada
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Edad	20-40 años	3	4	3	0
	41-60 años	4	1	1	2
	> 61 años	1	1	0	0

Tabla 6: Tipos de metáforas y edad

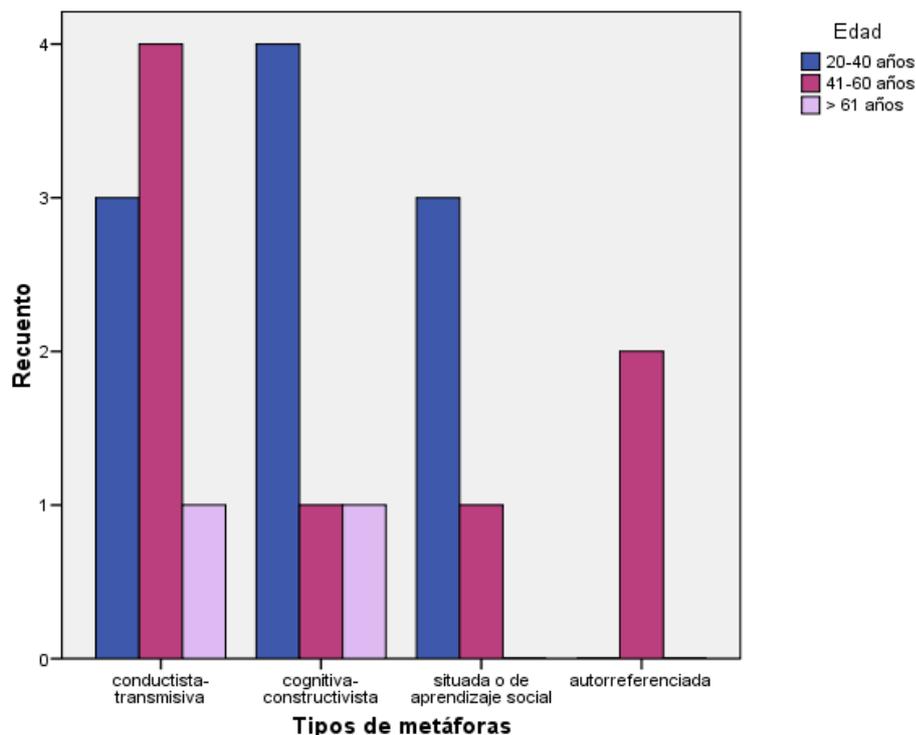


Figura 13: Tipos de metáforas y Edad

### 3.2.5. Tipos de metáforas según los años de experiencia como maestros/as

Como se puede observar en la Tabla 7 y Figura 14, el grupo de participantes de entre 0-10 años de experiencia como maestros/as se decanta ligeramente por las metáforas “Cognitivas- constructivistas” (3) no aportando ninguna “Autorreferenciada”. Con respecto a los maestros/as con 11-20 años de experiencia nos encontramos que representan el mismo número de metáforas “Conductistas- transmisivas” (2) y “Cognitivas- constructivistas” (2) aportando una en cada una de las categorías restantes.

Los docentes de entre 21-30 años de experiencia únicamente representan 2 metáforas, ambas de tipo “Conductista- transmisiva” y, por último, los maestros/as con más de 31 años de experiencia también se inclinan ligeramente a la categoría “Conductista-transmisiva” aunque representan una metáfora en cada una de las categorías restantes.

		Tipos de metáforas			
		conductista- transmisiva	cognitiva- constructivista	situada o de aprendizaje social	autorreferenciada
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Años de experiencia como maestro/a	0-10 años	2	3	2	0
	11-20 años	2	2	1	1
	21- 30 años	2	0	0	0
	> 31 años	2	1	1	1

Tabla 7: Tipos de metáforas y años de experiencia

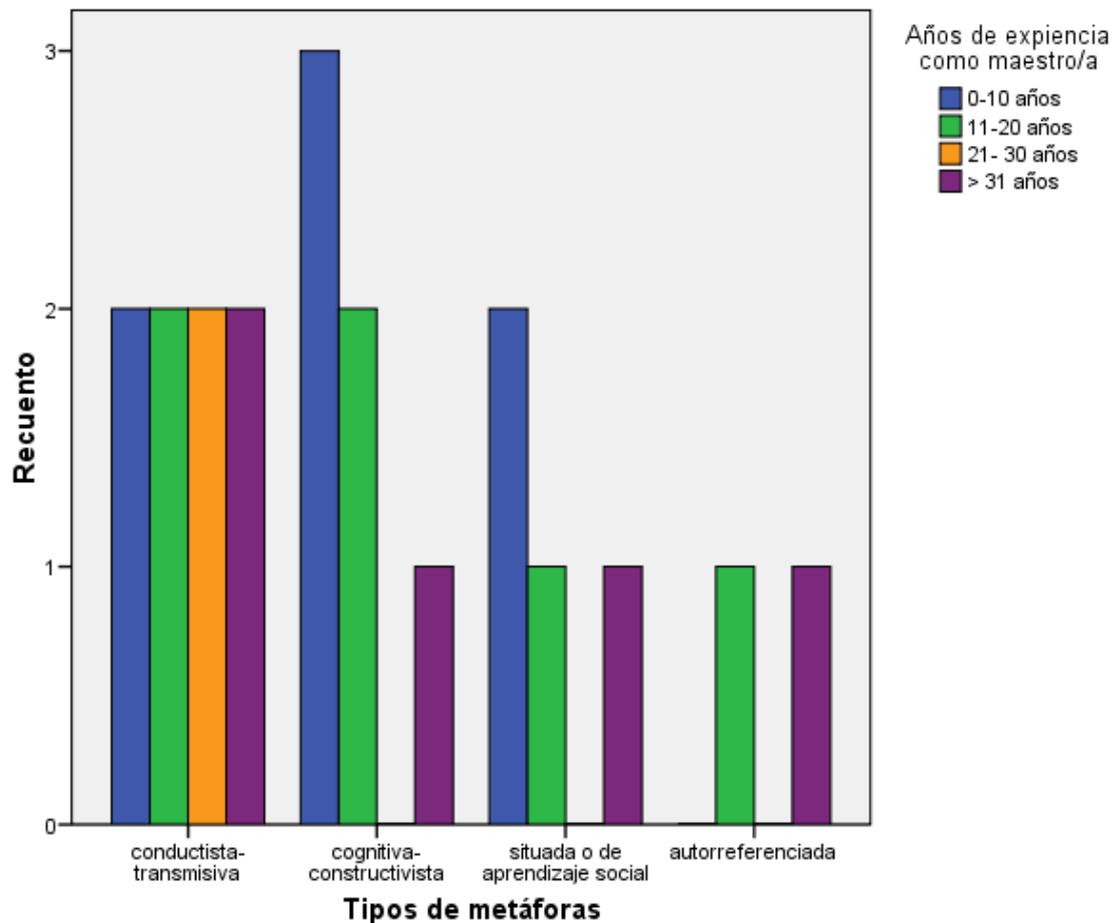


Figura 14: Tipos de metáforas y años de experiencia

### 3.3. ANÁLISIS DE LAS CAUSAS

#### 3.3.1. Análisis general de las causas

Todos los participantes han expresado de una manera o de otra las causas a las que ellos atribuyen poseer esas metáforas que han reflejado. A partir de todas estas causas hemos establecido cinco categorías para poder distribuir las y llegar a alguna conclusión.

Las categorías de agrupación han sido:

1. Papel de los maestros/as en el aula.
2. Metodología de los maestros/as.
3. Forma de aprender de los alumnos.
4. La materia.
5. Papel igual de importante de maestros y alumnos.

Las categorías con la distribución de las causas sería la siguiente:

<b>Papel de los maestros/as en el aula</b>	<b>Metodología de los maestros/as</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Los maestros debemos hacerles ver lo importante que es esta materia para sus vidas” (M02).</i></li> <li>▪ <i>“Mi objetivo es que todos comprendan y aprendan” (M03).</i></li> <li>▪ <i>“Debo vigilar el cumplimiento de las normas de convivencia” (M06).</i></li> <li>▪ <i>No solo se enseña, también se aprende enseñando (M07).</i></li> <li>▪ <i>El objetivo es despertar a todos (M08).</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Utilizo diferentes herramientas en las explicaciones” (M03).</i></li> <li>▪ <i>“Les cuento la historia a modo de un cuento” (M04).</i></li> <li>▪ <i>“Las cuidas por igual, pero a veces hay personalizar como en los alumnos” (M05).</i></li> <li>▪ <i>“Transmitimos espíritu científico, curiosidad por conocer lo nuevo” (M09).</i></li> <li>▪ <i>“Atiendo a las necesidades de los diferentes animales” (M10).</i></li> <li>▪ <i>“El maestro/a es el que aporta los conocimientos” (M12).</i></li> <li>▪ <i>“Importante aprender haciendo, manipulando” (M13).</i></li> <li>▪ <i>- “Necesidad de cambiar el modelo de enseñanza directivo o tradicional” (M18).</i></li> </ul>

<b>Forma de aprender de los alumnos/as</b>	<b>La materia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Los alumnos aprenden de aciertos y errores” (M01).</i></li> <li>▪ <i>“Los alumnos analizan, evalúan y comprueban” (M09).</i></li> <li>▪ <i>“Cada uno aporta su experiencia, uno muge, otro ladra, cacarea, etc.</i></li> <li>▪ <i>Adquieren los conocimientos para luego saberse desenvolver” (M12).</i></li> <li>▪ <i>“Todos igual que en el aula aportan lo que saben o saben hacer” (M16).</i></li> <li>▪ <i>“Para adquirir los conocimientos tienen que comprender y estudiar los contenidos” (M20).</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Unos alumnos crecen mucho y otro no tanto dependiendo de la asignatura” (M05).</i></li> <li>▪ <i>“En esta asignatura la curiosidad es muy importante” (M08).</i></li> <li>▪ <i>“Soy guía pues el área contiene conceptos difíciles de entender y asimilar por el alumnado de Primaria” (M11).</i></li> <li>▪ <i>“En las ciencias sociales hay variedad de conceptos que hacen que haya diferentes ritmos de aprendizaje” (M11).</i></li> <li>▪ <i>“Muchos muestran bastante interés por la asignatura” (M15).</i></li> <li>▪ <i>“Esto es debido a que es una asignatura extensa y con mucho contenido” (M20).</i></li> <li>▪ <i>“Esta materia no puede basarse únicamente en lo que pone en los libros. Se va construyendo entre todos” (M19).</i></li> </ul>
<b>Papel igual de importante de maestros y alumnos.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Todos somos importantes para entender el sentido general del área” (M17).</i></li> <li>▪ <i>“Papel igualitario de alumnos y maestros en el aula. Aporto información igual que ellos también la aportan” (M19).</i></li> </ul>	

Tabla 8: Categorías de las causas

Como puede observarse la categoría “Metodología de los maestros/as” es la que más se utiliza como causas de las metáforas personales que tienen. Esto querría decir que debido a la metodología que emplean en el aula tienen una concepción de sí mismos como docentes. Hay diversas perspectivas igual que tipos de metáforas, pero predomina la visión de que estos maestros intentan personalizar la enseñanza, buscar diferentes herramientas para llevar a cabo las materias como por ejemplo explicar los contenidos adaptándose a los alumnos y despertando la curiosidad de los mismos.

Casi al mismo nivel nos encontramos con las causas referidas a la “Materia”, encontrándonos comentarios de estos maestros que se refieren al hecho de que la asignatura va a influir en la metáfora que poseen como docentes. La materia influye en los resultados de los alumnos, en la curiosidad e interés que muestran en el aula y por otro lado esta materia (Ciencias Sociales) la consideran extensa y llena de conceptos difíciles de entender por los alumnos. Más tarde profundizaremos en la relación entre las metáforas personales y las Ciencias Sociales.

En el otro extremo nos encontramos con las causas referentes al “Papel igual de importante de maestros y alumnos” con tan solo tres aportaciones. Las tres corresponden a participantes cuya categoría de metáfora era la “Situada o de aprendizaje social” donde ellos como docentes de muestran como una parte igual de importante y necesaria que los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otras de las categorías en las que hemos agrupado otras causas han sido las atribuidas al “papel del maestro/as” en el aula y a la forma de aprender de los alumnos/as.

### **3.3.2. Análisis de las causas relacionadas con las Ciencias Sociales**

Tomando como referencia la Tabla 2 (pág. 38) en la hemos que señalamos de color rojo las aportaciones que hacían alguna referencia a las Ciencias Sociales, hemos analizado en primer lugar cuántos de los participantes aportaban motivos o causas de porqué poseen esas metáforas personales relacionadas con esta área, ya sea porque atribuyen esas metáforas a causas relacionadas con la materia o nombran aspectos referidos a las Ciencias Sociales. (Figura 15)

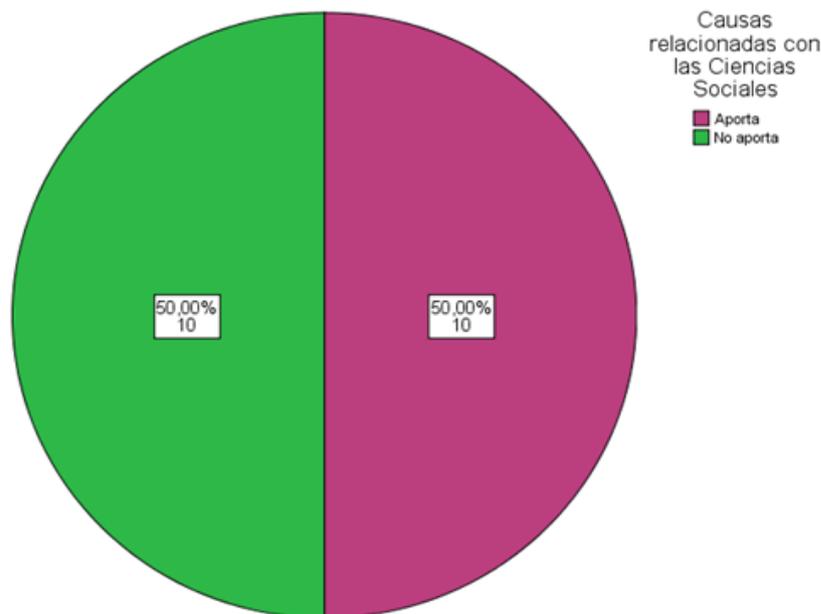


Figura 15: Causas relacionadas con las Ciencias Sociales.

Como se puede observar 10 participantes (50%) no aportan causas relacionadas con las Ciencias Sociales y otros 10 (50%) sí relacionan las causas y motivos para tener esas metáforas personales con el área de Ciencias Sociales aportando diversidad de las mismas las cuales analizaremos a continuación. Esto nos vendría a decir que la mitad de los participantes al pensar su metáfora no han dirigido sus pensamientos hacia el área de Ciencias Sociales o no lo han reflejado por escrito.

Con los datos extraídos de este análisis y contando ya únicamente con los tipos de metáforas que relacionan sus causas con las Ciencias Sociales, hemos configurado la siguiente tabla. (Tabla 9). Queremos observar también si la metáfora en sí y su categoría tienen alguna relación con las causas que aportan.

A continuación, hemos recogido todas esas causas relacionadas con las Ciencias Sociales en la tabla que se observa a continuación (Tabla 9).

<b>Metáfora personal</b>	<b>Tipo de metáfora</b>	<b>Causas relacionadas con las Ciencias Sociales</b>
Árbol/ Frutos	Conductista- transmisiva	<i>“Los maestros debemos hacerles ver lo importante que es esta materia para sus vidas” (M02).</i>
Disco rayado	Autorreferenciada	<i>“En esta área es necesario memorizar contenidos pero prefiero que memoricen aquello que comprenden” (M03).</i>
Mamá gallina/ Pollitos que le siguen	Conductista- transmisiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Una manera cercana de que entiendan el proceso de la historia” (M04).</i></li> <li>- <i>“Alumnos de 6/7 años. Les cuento la historia a modo de un cuento” (M04).</i></li> </ul>
Despertador/Dormilones	Conductista- transmisiva	<i>“En esta asignatura la curiosidad es muy importante” (M08).</i>
Jardinero/Plantas del jardín	Conductista- transmisiva	<i>“Unos alumnos crecen mucho y otros no tanto dependiendo de la asignatura” (M05).</i>
Faro/ Barco en alta mar	Cognitiva- constructivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Soy guía pues el área contiene conceptos difíciles de entender y asimilar por el alumnado de Primaria” (M11).</i></li> <li>- <i>“En las ciencias sociales hay variedad de conceptos que hacen que haya diferentes</i></li> </ul>

		<i>ritmos de aprendizaje”</i> (M11).
Guía/Exploradores	Cognitiva- constructivista	<i>“Muchos muestran bastante interés por la asignatura”</i> (M15).
Remeros de una barca	Situada o Aprendizaje social	<i>“Necesidad de cambiar el modelo de enseñanza directivo o tradicional”</i> (M18).
Países de un mapa	Situada o Aprendizaje social	<i>“Esta materia no puede basarse únicamente en lo que pone en los libros. Se va construyendo entre todos”</i> (M19).
Libro/Lectores	Situada o Aprendizaje social	<i>“Esto es debido a que es una asignatura extensa y con mucho contenido”</i> (M20).

Tabla 9: Causas relacionadas con las Ciencias Sociales.

Fijándonos en esta tabla llaman la atención algunos comentarios recogidos que nos hacen ver como los maestros/as perciben la materia de Ciencias Sociales. Algunos comentan la dificultad de la materia debido a sus contenidos, por ejemplo “... es una asignatura extensa y con mucho contenido” (M20), “... hay variedad de conceptos que hacen que haya diferentes ritmos de aprendizaje” (M11), “En esta área es necesario memorizar contenidos...” (M03). Otros la ven como una materia que despierta el interés de los alumnos y que se considera importante para la vida cotidiana: “Muchos muestran bastante interés por la asignatura” (M15), “Los maestros debemos hacerles ver lo importante que es esta materia para sus vidas” (M02).

Con respecto a cómo se enseña, algunos no están de acuerdo con el modelo que se suele llevar a cabo “Esta materia no puede basarse únicamente en lo que pone en los libros. Se va construyendo entre todos” (M19), o expresan que existe una “Necesidad de cambiar el modelo de enseñanza directivo o tradicional” (M18).

Analizando los datos de la tabla anterior, obtenemos lo siguiente:

Tipo de metáfora	Metáforas que aportan relación con las Ciencias Sociales	Porcentaje
Conductistas-transmisivas	4	40%
Cognitivas-constructivistas	2	20%
Situadas o Aprendizaje social	3	30%
Autorreferenciadas	1	10%
	10	100%

Tabla 10: Porcentajes por categorías de las metáforas que aportan relación con las Ciencias Sociales.

Podríamos decir que de esas 10 metáforas que se atribuyen a causas relacionadas con las Ciencias Sociales, el 40% pertenecen a metáforas “Conductistas- transmisivas”. Con el menor porcentaje, un 10% se encuentran las metáforas “Autorreferenciadas”. Con estos datos podríamos decir, evitando generalizar pues no lo pretendemos, que entre los participantes que relacionan sus metáforas con las Ciencias Sociales, predominan aquellos que tienen una visión Conductista- transmisiva de su papel como docentes.

### 3.4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En este apartado vamos a abordar las conclusiones de nuestra investigación retomando el objetivo, tanto general como específicos, que nos marcamos al comienzo de la misma y discutiremos los resultados obtenidos.

- **Con respecto al primer objetivo específico: Clasificar las metáforas personales de la muestra dentro de las categorías: conductista-transmisiva, cognitiva constructivista, situadas y autorreferenciadas**

Partiendo de los objetivos específicos que nos planteamos, concretamente el primero de ellos “Clasificar las metáforas personales de la muestra dentro de las categorías: conductista-transmisiva, cognitiva constructivista, situadas y autorreferenciadas” podemos concluir que, de la totalidad de las metáforas analizadas en este estudio, **las “conductistas-transmisivas” ocupan el porcentaje mayor, con un 40% del total. Las metáforas pertenecientes a la categoría “autorreferenciadas” ocupan el menor de los porcentajes, un 10%.**

Como expresamos anteriormente, no hemos encontrado referencias de investigaciones sobre las metáforas personales de maestros de Educación Primaria en activo por ello vamos a realizar la discusión de resultados con algunos estudios de maestros y profesores en formación.

Si nos remontamos al estudio que analizó las metáforas globales personales y emocionales sobre la figura del profesor y sobre el aprendizaje del alumnado en estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de 5º año de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura realizado por Mellado, Luengo, De la Montaña, Borrachero y Bermejo (2015), podemos observar que los resultados no coinciden con los nuestros. Estos indicaron que el mayor número de metáforas pertenecían a la categoría “cognitiva-constructivista”, y el menor a las “situadas o de aprendizaje social”.

Sin embargo estos mismos autores continuaron con esta línea de investigación y hemos podido observar como en estudios posteriores nuestros resultados sí coinciden en parte con los de estos autores, como aquel estudio en el que Mellado, Luengo, De la Montaña, Borrachero y Bermejo (2016) analizaron las metáforas personales relacionadas con las emociones de futuros maestros de Educación Primaria de la Facultad de Educación y de Educación Secundaria de la especialidad de Economía del máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Extremadura, donde los resultados también indicaron que en las metáforas generales, tanto en los maestros como en los profesores de secundaria, el mayor número se encontraron en la categoría conductista/ transmisiva. La causa puede ser el enfoque que se le da a ambos estudios hacia el área de las Ciencias Sociales (Economía) aunque sus participantes se encuentran en etapas diferentes, en nuestro caso maestros/as en activo.

Los resultados fueron parecidos en el estudio de Mellado, de la Montaña, Luengo y Bermejo (2016) sobre las metáforas personales relacionadas con las emociones de estudiantes del grado de maestro durante el primer año de estudios y de estudiantes de Psicopedagogía durante su último año, procedentes de la Facultad de Educación de Badajoz. En los maestros en formación el mayor número de metáforas totales pertenecían a la categoría conductista-transmisiva, seguidas de la cognitiva/constructivista, autorreferenciada y situada. En cambio, los estudiantes de psicopedagogía expresan el mismo número de metáforas de la categoría conductista/transmisiva que de la cognitiva/constructivista, seguidas de las situadas y autorreferenciadas. Esto nos podría llevar a pensar que tanto los maestros en formación como los maestros en activo recurren prácticamente al mismo tipo de metáforas sin influirles la experiencia que han adquirido en los años que llevan trabajando. Sin embargo, hay que decir que, en nuestro estudio, si relacionamos el tipo de metáfora con los años de experiencia, sí que podemos concluir que los maestros de entre 0-10 años de experiencia se decantan ligeramente por las metáforas “Cognitivas- constructivistas”. Este dato nos podría llevar a pensar que cuando los maestros empiezan a trabajar se apartan de ese modelo conductista que extraían como resultado estos autores y desvían sus concepciones hacia un modelo más constructivista. Esto coincide a su vez con el estudio de Mellado, de la Montaña, Luego y Bermejo (2016) donde se analiza la evolución de las metáforas personales de una muestra de profesores en formación de la especialidad de Economía del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria. Se obtuvo que al comparar las metáforas antes y después de las prácticas de enseñanza se observó una gran disminución de las metáforas “conductistas-transmisivas” y un aumento de las “cognitivas- constructivistas” y de las “situadas”, manteniéndose un porcentaje similar para las autorreferenciadas.

Por otra parte con respecto a otros factores analizados hemos extraído conclusiones como que los hombres representan mayoritariamente metáforas de la categoría “Cognitiva-constructivista”, mientras que las mujeres obtienen su mayor porcentaje de metáforas “Conductistas- transmisivas”.

Teniendo en cuenta la edad de los maestros/as, también hemos podido observar cómo los participantes de entre 20-40 años de edad se inclinan hacia las metáforas de tipo “Cognitiva-constructivista”, los maestros/as con una edad comprendida entre los 41-60 años dirigen la mayoría de sus metáforas a la categoría “Conductista- transmisiva” mientras que

los mayores de 61 años representan por igual metáforas “Conductista- transmisiva” y “Cognitiva-constructivista”.

Con respecto a los años de experiencia como hemos plasmado anteriormente entre 0-10 años de experiencia como maestros/as, estos se decantan ligeramente por las metáforas “Cognitivas- constructivistas”. Los maestros/as con 11-20 años de experiencia representan el mismo número de metáforas “Conductistas- transmisivas” que “Cognitivas-constructivistas”. Los docentes de entre 21-30 años de experiencia únicamente representan 2 metáforas, ambas de tipo “Conductista- transmisiva” y, por último, los maestros/as con más de 31 años de experiencia también se inclinan ligeramente a la categoría “Conductista-transmisiva”. En general los maestros con más años de experiencia tienen al modelo Conductista.

- **Con respecto al segundo objetivo específico: Conocer las razones y explicaciones que aportan para identificarse con tales metáforas.**

Con respecto a este objetivo podemos concluir que las razones y explicaciones que han aportado los maestros y maestras en este estudio nos han sido de gran ayuda para poder clasificar cada metáfora en su categoría correspondiente pues han sido complementarias a los dibujos y de gran valor para conocer las concepciones de los participantes sobre su visión como docente, su visión del aprendizaje y su percepción al impartir la materia de Ciencias Sociales en sus aulas.

- **Con respecto al tercer objetivo específico: Conocer las causas que han llevado a los maestros a tener esas metáforas y la relación de estas causas con las Ciencias Sociales.**

No hemos encontrado referencias bibliográficas sobre este aspecto, contamos únicamente con los resultados obtenidos en esta investigación.

Todos los participantes aportan causas de tener unas u otras metáforas. Nosotros al distribuir las en categorías encontramos que la “Metodología de los maestros/as” es la causa que más se repite. Esto querría decir que según la metodología que emplean en el aula poseen una u otra concepción de sí mismos como docentes. Casi al mismo nivel nos encontramos con las causas referidas a la “Materia”, encontrándonos comentarios de estos

maestros que se refieren al hecho de que la asignatura influye en su percepción como docentes y por lo tanto en la metáfora que poseen.

En el siguiente análisis que realizamos pudimos comprobar cómo un 50% de los participantes expresaron causas y motivos para tener esas metáforas personales relacionados con el área de Ciencias Sociales aportando una gran diversidad de las mismas como es el interés que despierta esta materia, la extensibilidad y dificultad de sus contenidos o la relación de la misma con la vida cotidiana.

Si nos fijamos en los tipos de metáforas podríamos decir que de esas 10 metáforas que se atribuyen a causas relacionadas con las Ciencias Sociales, el 40% son “Conductistas-transmisivas”. Esto nos lleva a relacionar las Ciencias Sociales con un modelo conductista, ya que los participantes con metáforas conductistas expresan que sus metáforas son consecuencia de factores pertenecientes a las Ciencias Sociales.

- **Con respecto al objetivo general: Conocer y analizar las metáforas personales de una muestra de maestros/as de Educación Primaria que imparten en sus centros el área de Ciencias Sociales.**

Sin pretensión de generalizar debido a la elección y componentes de la muestra podemos concluir de manera general que, según nuestro estudio, los maestros/as de Educación Primaria que imparten en sus centros el área de Ciencias Sociales poseen sus propias metáforas personales, que estas tienden a encuadrarse dentro de la categoría “Conductista-transmisiva” y que la mitad de ellos las consideran consecuencia de aspectos propios del área de Ciencias Sociales.

## LIMITACIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La investigación que hemos llevado a cabo ha mostrado una serie de limitaciones fruto sobre todo de la muestra que hemos utilizado. Es cierto que nos ha costado bastante reunir los suficientes cuestionarios para poder realizar el estudio. Los maestros no han colaborado todo lo que nos hubiese gustado y esto nos ha retrasado todo el proceso, comenzando con el análisis de los datos más tarde de lo esperado.

El número de los componentes de la muestra ha sido una clara limitación pues, aunque no era nuestra pretensión, no se pueden generalizar los resultados obtenidos.

El instrumento utilizado y la manera en la que los participantes lo han rellenado también ha podido resultar una limitación, pues los maestros han tenido bastantes días para completarlo y han podido buscar información sobre lo que se les pedía en el mismo.

Por otro lado, el obstáculo con el que nos hemos encontrado en todos los centros a los que hemos acudido ha sido que los maestros tenían un total desconocimiento del uso de las metáforas en la investigación educativa. A pesar de haberles explicado por nuestra parte en qué consistía, este hecho ha llevado a muchos de ellos a desistir en la colaboración con el estudio.

Por último, otra limitación viene dada por el diseño transversal de la investigación lo que hace que los resultados sean un reflejo de la realidad en ese momento, sin posibilidad de observar cambios o mejoras.

Como implicaciones didácticas podemos decir que el estudio podría servir tanto a futuros maestros y profesores como a maestros y profesores en activo a modo de reflexión sobre sus concepciones, roles y práctica educativa pues este estudio, a diferencia de los que se había realizado anteriormente analiza a los maestros que hoy día están en las aulas y pueden ser modelos que les hagan y nos hagan pensar, ser conscientes, valorar y buscar posibles alternativas ,en el caso de querer cambiar, o difundir aquellas prácticas educativas que están dando resultado.

En el ámbito de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, así como en la línea que estudia las metáforas personales del profesorado, esperamos que este estudio, debido a sus características, constituya una pequeña aportación y esperamos que sirva para futuras investigaciones.

## FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A raíz de las limitaciones surgidas, esta investigación da pie a un amplio abanico de estudios en la misma línea.

Como hemos indicado anteriormente este estudio es de carácter transversal, un posible estudio en el futuro podría ir encaminado a analizar las metáforas del profesorado que hemos elegido nosotros, pero de manera longitudinal, es decir, dándoles a conocer los resultados de un pretest para propiciar la reflexión y luego llevar a cabo un postest donde se analice si ha habido cambios en los tipos de metáforas.

Otras ideas podrían ser comparar las metáforas del profesorado en activo de secundaria con los maestros/as de primaria o comparar las metáforas de maestros o profesores en formación con maestros o profesores en activo.

Hemos observado que en los últimos estudios sobre metáforas también se analizan las emociones que expresan los participantes a través de las metáforas. Esta podría ser una acertadísima continuación de este estudio.

Por otro lado, toda investigación en el área de didáctica de las Ciencias Sociales en lo referido a maestros y profesores en activo puede ser bienvenido para mejorar la investigación educativa en el área.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1996). Metáforas de los docentes acerca del aprendizaje: del lenguaje simbólico a la práctica concreta. *Revista ABRA*, 17(23), 75-81.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Aubusson, P. J., Harrison, A. G., & Ritchie, S. M. (2006). Metaphor and analogy in science education (Vol. 30). *Springer Science & Business Media*.
- Black, M. (1962). Models and metaphors. *Ithaca, NY: Cornell University Press*.
- Chica, A. A., Costa, J. L. C., de Calidad, V., & Europea, A. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión. *Marfil*.
- Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, (61), 85-97.
- DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- De Zayas, Á., & Virginia, S. (2002). La universidad de excelencia. *La Habana, Cuba: Editorial Pueblo*.
- ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, nº 61, 85-98.
- Fuentes Abeledo, E. J. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación* nº 2 (vol. 2).

- García, M. L. (2016). Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria, a través de la metáfora. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 23-44.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1997). De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de un caso.
- Green T.F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw Hill.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- Iturrondo, Á. M. (2017). Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción. In *Anales de Pedagogía* (No. 19).
- Labraña, C. E. M. (2006). Percepciones de los profesores de historia y ciencias sociales de su profesión. una aproximación fenomenológica (*Doctoral dissertation, Universidad de Concepción*).
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by* Chicago. University of Chicago Press.
- 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.
- López-Luengo, M. A., Torrego-Egido, L. M., & Vallés-Rapp, C. (2015). ¿Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación? *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Mellado, L., de la Montaña, J. L., Borrachero, A. B., & García, M. L. B. (2016). Las emociones en las metáforas personales de futuros profesores de educación primaria y de educación secundaria de economía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 223-232.
- Mellado, L., Luengo, M. R., de la Montaña, J. L., Borrachero, A. B., & Bermejo, M. L. (2015). Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 33(1), 153-170.
- Mellado Bermejo, L., Luengo González, M. R., de La Montaña Conchiña, J. L., & Bermejo García, M. L. (2016). Las metáforas emocionales de profesores en formación de Infantil, Primaria y Psicopedagogía. *Enseñanza*, 34(1), 17.
- Mellado Bermejo, L., de la Montaña Conchiña, J. L., Luengo González, M. R., & Bermejo García, M. L. (2016). Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria, a través de la metáfora. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 23-44.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Muñoz, M. I. V., López, M. C. S., & Cañizares, F. S. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado [Recurso electrónico]: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 643-654). Servicio de Publicaciones.
- Ponte J. P. (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. *En L. Bazzini (ed.), Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the Fifth international conference on systematic cooperation between theory and practice in mathematics education. Grado, Italia.*

- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área deficiencias. *Sevilla: Diada Editora.*
- Pozo, J. I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. *Barcelona: Graó.*
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. *Madrid: Visor.*
- 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.
- Thompson A. G. (1992). The teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En D. A. Grouws, (ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan*, 127- 146.

# ANEXOS



3. ¿Dentro de esa metáfora o metáforas con la que te identificas, qué papel tienen los alumnos en relación a su aprendizaje en Ciencias Sociales? Explica las razones.

4. ¿Cuál puede ser el origen o causa de que los alumnos representen ese papel en relación al proceso de aprendizaje?

5. Por favor, intenta hacer un dibujo que represente tus metáforas en el proceso de enseñanza como maestro/a y el papel de tus alumnos en relación al aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Señala en el dibujo qué parte representa a los maestros y cual a los alumnos.

Muchas gracias por la participación.

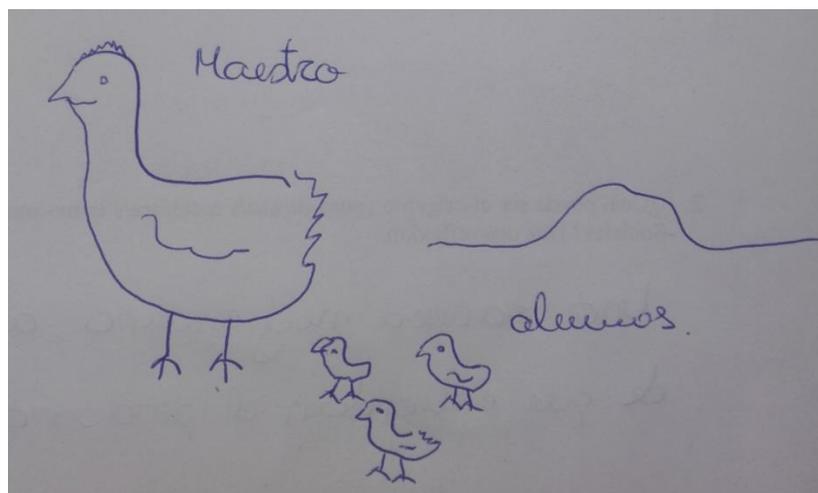
## ANEXO 2: DIBUJOS DE LAS METÁFORAS

### Metáforas Conductitas- transmisivas



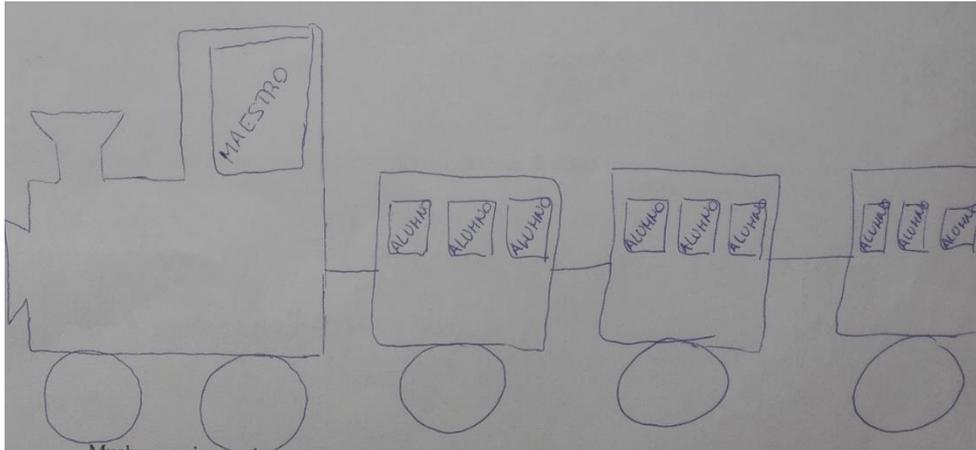
Metáfora del árbol donde los alumnos son los frutos del árbol (M02)

Esta metáfora representa al docente como el árbol que se riega día a día para que crezcan sus frutos fuertes y sanos, los frutos que representarían a los alumnos, necesitan agua y componentes del árbol para crecer.



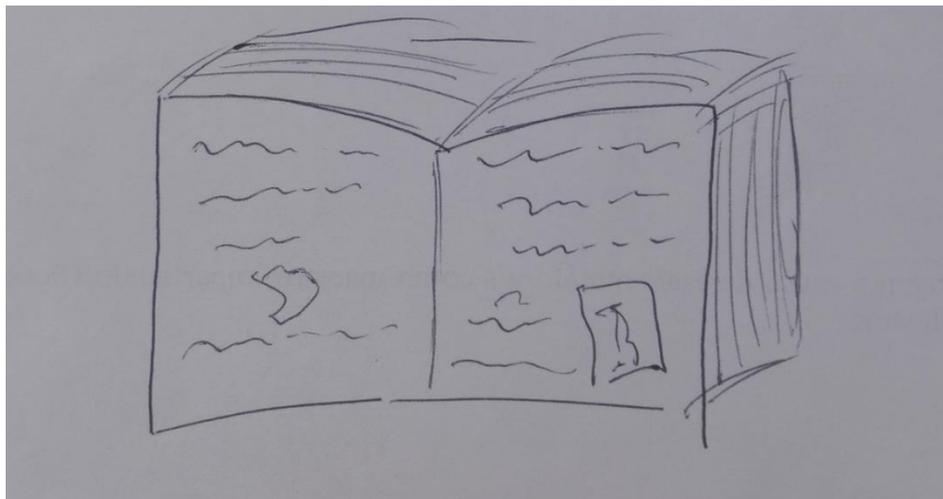
Metáfora de mamá gallina y sus pollitos (M04)

Representa a la gallina que lleva a sus pollitos de excursión, esta cuida de sus hijos, les enseña y guía en el camino. Los pollitos (alumnos) imitan a la gallina para prepararse para la vida.



Metáfora del maquinista del tren donde los alumnos son los vagones (M14)

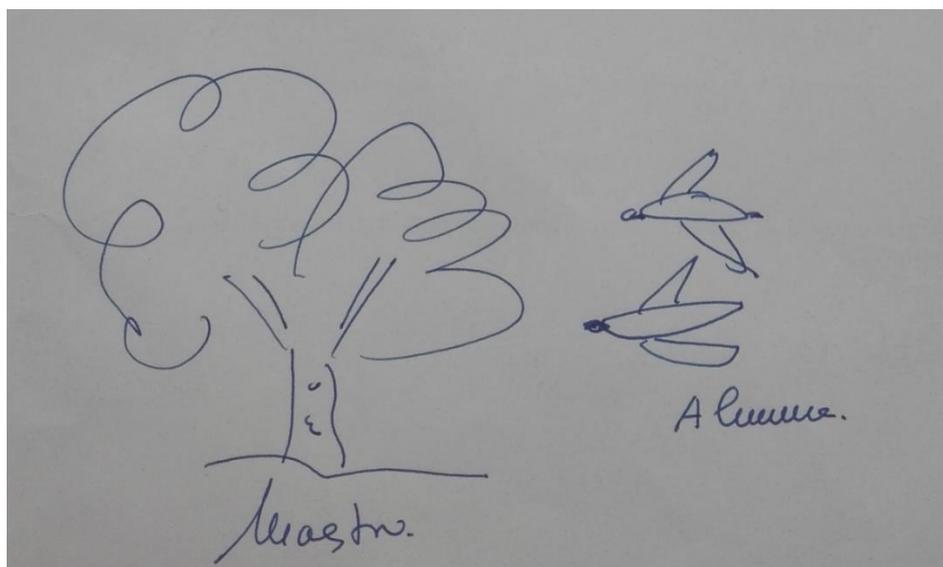
En esta metáfora el docente es el maquinista del tren, papel fundamental en la metáfora para que el tren funcione. Los alumnos, representados por los vagones cada mañana emprenden un viaje guiado por el maquinista (maestro).



Metáfora del libro (M20)

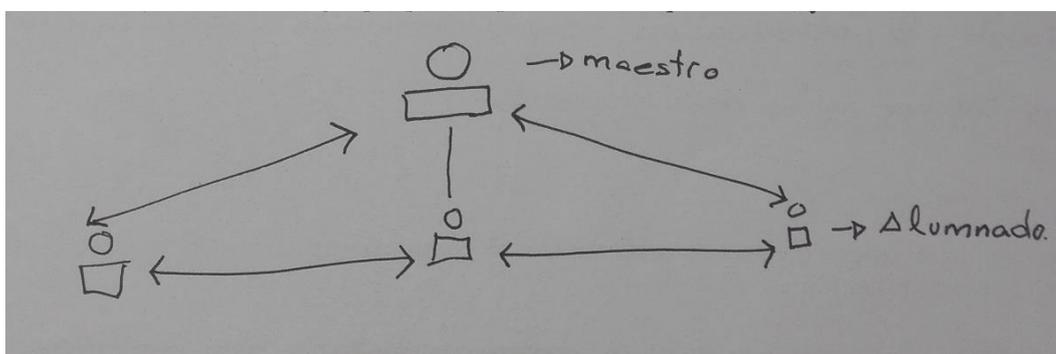
Metáfora del libro, representa al maestro como un objeto que transmite información, los contenidos que sus lectores deben aprender.

### Metáforas Cognitivas- constructivistas



Metáfora del árbol donde los alumnos son pájaros que van a alimentarse del árbol (M01)

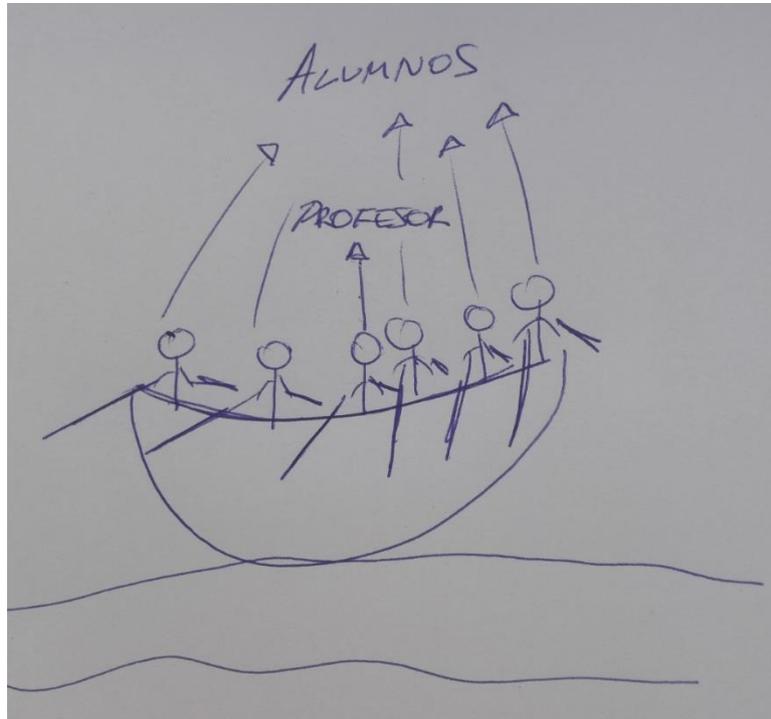
En este caso el docente es representado por un árbol que da los frutos con los que se alimentan los pájaros. Los alumnos por otro lado son los pájaros que además de alimentarse de los frutos viven de otros alimentos.



Metáfora del transmisor de espíritu científico donde los alumnos son investigadores (M09)

El docente sería un transmisor de espíritu científico que, conectado a los alumnos, que serían investigadores, transmite el deseo de investigar el entorno más cercano.

## Metáforas situadas o aprendizaje social



Metáfora de los remeros de una barca (M18)

Tanto alumnos como maestros son remeros de una barca. Todos manejan los remos del aprendizaje y contribuyen al mismo. Todos representan un papel igual de importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.