



Artículo de Investigación

Serpientes y monos: metáforas sobre género producidas por estudiantes de pedagogía

Serpents and Monkeys: Metaphors About Gender Elicited From Pedagogy Students

Recibido: 23-03-2020 Aceptado: 15-08-2021 Publicado: 30-12-2021

Amanda Victoria Valenzuela Valenzuela

0000-0003-4961-6976

Universidad de Concepción
amandavalenzuela93@gmail.com

Paola Lorena Alarcón Hernández

0000-0000-0001-7217-5668

Universidad de Concepción
palarco@udec.cl

Resumen: El sistema educativo es responsable por la transmisión y expresión de la mayor parte de los patrones socioculturales que integran nuestra sociedad, entre los cuales se encuentra el género. Este es un tema de reciente abordaje en el contexto educativo, por lo cual son necesarios los estudios respecto a las percepciones docentes al respecto. Por otro lado, la metáfora es una herramienta utilizada en la vida cotidiana de las personas, para facilitar la producción y comprensión de conceptos abstractos, por lo cual es útil para el estudio de creencias, opiniones y conceptualizaciones por parte de distintos grupos humanos. Este artículo, basado en una investigación cualitativa realizada en contexto de posgrado, tiene como objetivo describir las metáforas de animales producidas por estudiantes de pedagogía de quinto año respecto a sus estudiantes de género femenino y/o masculino. Por medio de entrevistas semiestructuradas a diez estudiantes, se identificó un total de 10 metáforas en el campo semántico de los animales, donde se diferenció el comportamiento de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a su género. Como resultados principales, se destaca que las metáforas asociadas al género masculino refieren a la inquietud, el desorden y lo físico; mientras que las metáforas asociadas al género femenino destacaban lo verbal y la tranquilidad. Por otro lado, algunas de las metáforas producidas relevaban la influencia de la edad en el comportamiento de los y las estudiantes. Futuras investigaciones podrán ampliar la muestra, y facilitar la elección de estrategias para disminuir las inequidades de género por parte de los y las profesionales de educación.

Citación: Valenzuela Valenzuela, A. V. & Alarcón Hernández, P. L. (2021). Serpientes y monos: metáforas sobre género producidas por estudiantes de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), 270-285. doi.org/10.15443/RL3116



Palabras clave: género - educación - estudiantes de pedagogía - metáfora - metáfora conceptual

Abstract: The educational system is responsible for most of our society sociocultural patterns transmission and expression. Gender is among these sociocultural patterns. This is a subject of recent study in educational context, which is why research on teachers' perception about it are of utmost necessity. On the other hand, metaphor is a tool, used in people's daily life, that can ease the understanding of abstract ideas, which makes it useful for studying beliefs, opinions and conceptualizations from different people. This paper is based on a qualitative research, and its aim is to describe animal metaphors elicited from fifth year pedagogy students, about male and female students. Through 10 interviews, a total of 10 metaphors that compared students to animals were identified, which differentiated the behavior of students in the classroom based on their gender. As main results, it's prominent that metaphors associated to the male gender refer to restlessness, disorder and physicality; while metaphors associated to the female gender refer to tranquility and verbal behavior. Some of the metaphors produced reflected the importance of age differentiation on student's behavior. Future research might be able to broaden the investigation, with a bigger sample, easing the selection of strategies that help diminish gender inequity from teachers.

Keywords: gender - education - metaphor - conceptual metaphor - pedagogy students

1. Introducción

El sistema educativo es una de las formas principales de transmisión y expresión de patrones socioculturales en nuestra sociedad (Colás & Jiménez, 2006). Por ello, es de gran relevancia en los procesos de socialización y creación de identidades, ya que los y las docentes cuentan con un rol activo en la formación de identidades de sus estudiantes (Blaise, 2009). Entre estas identidades, se incluye el género, consistente en las características sociales y culturales que se construye desde la cultura por medio de un proceso social e individual, y refiere a roles, comportamientos y atributos construidos en torno al sexo biológico (Lamas, 1986; Ministerio de Educación, 2017). Así, lo determinado biológicamente corresponde al sexo, y lo construido socialmente al género (Haig, 2004).

En el contexto educativo, el género es un tema de reciente abordaje, con limitada producción de material empírico (Madrid, 2006; Rodríguez & Peña, 2005). Por sobre la eliminación de desigualdades entre los géneros, el trabajo en educación sobre género se ha dedicado a aumentar el acceso igualitario, y a diferenciar los aprendizajes y resultados de evaluaciones de estudiantes según su género (Arcos, Figueroa, Miranda & Ramos, 2007; Messina, 2001; Rodríguez & Peña, 2005; Solís, 2007). Con la falta de abordaje en el tema, se cae en la reproducción de estereotipos sobre lo masculino y femenino (Viotti & Del Valle, 2013). Si bien ya se alcanzó la igualdad de acceso a la educación entre hombres y mujeres (López & Moreno, 2020), se considera que la igualdad entre géneros es una tarea pendiente por trabajar (López-Francés, Viana-Orta & Sánchez-Sánchez, 2016).

Por todo lo anterior, actualmente se considera que el sistema educativo tiene la responsabilidad de combatir las inequidades que persisten en nuestra sociedad entre hombres y mujeres, con el objetivo de superar los estereotipos de género (Díaz de Greño & Anguita, 2017; Suberviola, 2012). Sin embargo, las temáticas de género no se encuentran presentes en el currículum formal chileno, por lo que emergen de manera implícita en el contexto educativo (Arcos et al., 2007; Díaz de Greño & Anguita, 2017). Además, al no contar con una guía formal, los y las docentes pueden, de forma accidental o intencional, llevar sus propias creencias de género al aula, a través del discurso inconsciente y no regulado, con grandes consecuencias en la formación de identidad de los y las estudiantes (Blaise, 2009; Colás & Jiménez, 2006). Los y las docentes son agentes activos en la vida de sus estudiantes, ya que pueden influir de múltiples formas en el desarrollo de identidades de género (Blaise, 2009; Rebollo, García, Piedra & Vega, 2011; Rodríguez, 2007).

Por lo anteriormente expuesto, es de gran relevancia descubrir el pensar docente en torno al género del estudiantado, con el objetivo de identificar posibles sesgos o estereotipos que puedan desarrollarse en el aula y afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el objetivo principal de este artículo es describir las metáforas de animales producidas por estudiantes de pedagogía de quinto año, en cuanto al género de sus futuros estudiantes. Esto es parte de una investigación mayor realizada en el contexto de una tesis de postgrado¹, por lo cual en este artículo se presentarán sólo algunos de los resultados de esta investigación.

2. La metáfora en los estudios de discurso

La metáfora puede entenderse desde múltiples perspectivas. Como figura literaria, se comprende la metáfora como un recurso en la producción de textos, de uso consciente y prescindible en la comunicación, utilizada para describir un concepto a través de otro (Kövecses, 2010; Landau, Robinson & Meier, 2014).

Sin embargo, la metáfora no es utilizada únicamente en la literatura, sino que emerge continuamente en el lenguaje cotidiano, de forma prominente en el discurso de quienes intentan expresar vivencias emotivas y pensamientos abstractos (Gibbs, 2008). Por ello, la metáfora puede entenderse como una herramienta utilizada en la vida cotidiana, para facilitar la conceptualización de elementos abstractos, por medio de la comparación con experiencias y conceptos conocidos o previamente vividos por las personas (Evans & Green, 2006; Gibbs, 2008; Lakoff, 1987). Tal como indican Lakoff y Johnson (1980) en su pionero trabajo, la metáfora se encuentra impregnada en el día a día no sólo en el lenguaje, sino que también a nivel de pensamiento y de acción (p. 3).

Entre los distintos elementos que pueden ser comprendidos y contruidos a través de la metáfora, se encuentra la propia identidad de las personas (Ahmed, 2018). En esta visión, la metáfora no es prescindible en el discurso.

Desde la lingüística cognitiva surge la Metáfora Conceptual, donde se utiliza la metáfora para describir una experiencia o idea, de difícil manifestación por su abstracción, en términos de una expresión más concreta, en el día a día de las personas (Escandell, 2007; Landau et al., 2014; Seung, Park & Jung, 2015). Las metáforas crean asociaciones entre el elemento concreto (dominio fuente) con el elemento abstracto (dominio meta) (Landau et al., 2014). La metáfora se basa en constructos mentales que involucran múltiples elementos integrados de manera conjunta, no en elementos aislados (Fauconnier & Turner, 2008). Este proceso se relaciona con el de fusión semántica, que facilita la construcción de significados en el día a día, por medio de la unión parcial entre dos conceptos, desde donde emerge la fusión (Fauconnier & Turner, 2003). Desde esta visión, el dominio fuente sería un primer concepto y el dominio meta el segundo, construyendo un nuevo significado entre ambos.

Actualmente, la Metáfora Conceptual tal como la concibieron Lakoff y Johnson (1980), se enfrenta a distintas críticas, principalmente la falta de explicitación del procedimiento utilizado para identificar las metáforas, y la generalización de resultados enmarcados en muestras pequeñas y contextos determinados (Deignan, 2005; Deignan, 2007; Gibbs, 2014). Esta generalización contradice el hecho que las metáforas conceptuales varían de persona a persona, debido a su experiencia personal en su contexto cultural específico (Cameron, 2008). Por ello, surge una interpretación más reciente del estudio de la metáfora en el lenguaje cotidiano, correspondiente a la Metáfora Dinámica Sistemática, donde el uso de metáforas se contextualiza dentro del enfoque de la dinámica del discurso. Este enfoque se asocia al de corporeización de la lengua, desde donde se entiende que los significados se basan en la naturaleza de nuestros cuerpos y mentes, que se desenvuelven en entornos con dimensiones físicas, sociales y culturales, desde surgen las metáforas con que comprendemos la realidad (Johnson, 1997). Así, las metáforas son un fenómeno simultáneamente lingüístico, afectivo, cognitivo y sociocultural, por lo que se entiende como la interacción entre distintos sistemas (Cameron, 2008; Cameron et al., 2009).

Desde esta perspectiva, las metáforas emergen en el discurso a través de palabras vehículo, que se relacionan entre sí, expandiéndose o resignificándose, con lo que se genera la sistematicidad (Cameron, 2008, pp. 201-202). La metáfora sistemática se entiende como propia del discurso en cual fue emitida, por lo cual se recomienda para investigaciones acotadas a un grupo de individuos específicos, con características similares entre sí (Cameron 2008, p. 208).

En el ámbito educativo, Saban (2006) presenta la metáfora como una herramienta que invita a los y las docentes a explorar “comparaciones, haciendo que noten similitudes y usen una situación como imagen de otra” (p. 300), con lo que docentes y futuros docentes pueden examinar sus creencias personales en determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Botha (2009) expande al añadir que la metáfora es una forma de ver, interpretar o describir un fenómeno, evento o acción educacional desconocido, por medio de un fenómeno, evento o acción conocidos, con lo que se genera una interacción entre ambos campos semánticos. Por lo anterior, se considera que la metáfora como herramienta en la investigación educativa está bastante difundida, tanto para la comprensión de creencias, conocimientos y prácticas del profesorado, o

como una herramienta de intervención que permita mejorar el conocimiento y práctica profesional del profesorado (Seung et al., 2015).

3. Investigación en educación y género a través de la metáfora

Desde lo expuesto anteriormente, es evidente que la metáfora corresponde a una herramienta con la capacidad de permitirnos descubrir las creencias docentes sobre el género en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es escasa la investigación de género desde dicha perspectiva. Se destacan dos estudios extranjeros, los cuales concluyen que queda mucho trabajo por realizar.

En Australia, se desarrolló la investigación de Allard (2013), cuyo interés surge en la necesidad de ver cómo se constituyen las relaciones de género en contexto educativo, por medio de las prácticas docentes. Como premisa, se reconoció que profesores y profesoras tienen sus propias creencias y valores hacia las relaciones de género, que llegan al aula.

Es así que, en su investigación, Allard procede a estudiar las imágenes y metáforas producidas por profesores, respecto a las relaciones existentes con sus estudiantes. Desde la percepción docente, se destacan metáforas en las que se considera que las estudiantes femeninas se encuentran más abiertas a nuevas ideas que los estudiantes masculinos; las estudiantes femeninas están más en control de sí mismas; y las estudiantes son más maduras que los estudiantes masculinos. Allard descubrió que los y las docentes consideraban que aquellas estudiantes femeninas con mal comportamiento lo hacían de forma intencionada, mientras que los estudiantes masculinos no tenían otra opción por su falta de madurez y control en sí mismos. Se demostró de esta forma una predisposición docente para aceptar el mal comportamiento masculino en el contexto escolar, y para asumir que las estudiantes femeninas tienen mayor apertura a ciertos temas que los estudiantes masculinos.

Otra investigación en la temática, corresponde a la realizada por Aslan (2015), en Turquía. Su objetivo era indagar las percepciones de género de futuros docentes por medio de la producción de metáforas en torno a hombres y mujeres. Como primer punto destacado, se encuentra el hecho que el investigador comenta no haber encontrado otros estudios sobre las percepciones de género de docentes por medio de metáforas. Los y las participantes de la investigación produjeron metáforas a través de un cuestionario sobre sus percepciones de hombres y mujeres. Entre las conclusiones, se encuentra el hecho de que el 50,5% de las mujeres y un 46% de los hombres comparten el uso de metáforas que enfatizan aspectos de sensibilidad y emocionalidad de las mujeres. Por otro lado, metáforas que destacan características como “mala educación”, “rudeza” e “insensibilidad” en los hombres fueron utilizadas por un 41,4% de las participantes femeninas, y por sólo un 15% de los participantes masculinos.

En Chile no se encuentran investigaciones donde se explore sobre las percepciones de género de docentes o futuros docentes por medio del uso de la metáfora. La realización de investigaciones de este tipo permite descubrir posibles sesgos, con lo que se pueden generar nuevas medidas para disminuir las inequidades de género existentes en el ámbito educativo.

4. Metodología

El objetivo de este artículo es describir las metáforas de animales producidas por estudiantes de pedagogía de quinto año respecto a estudiantes masculinos y estudiantes femeninas. Por lo anterior, esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, caracterizado por reconocer la existencia de una pluralidad de grupos humanos con características particulares (Flick, 2009), sin buscar la generalización de resultados de un grupo hacia otro (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de pedagogía de la provincia de Concepción. Se utilizó este método, puesto que permite a los y las participantes de la investigación dar respuestas abiertas, y permite que el equipo de investigación pueda profundizar con más preguntas aquellos aspectos que considere de mayor relevancia.

Como muestra, se escogieron estudiantes de quinto año, puesto que es el punto en que los contenidos teóricos ya fueron abordados, y ya se han realizado las prácticas profesionales, por lo cual ya se ha vivenciado el comportamiento de estudiantes en el contexto escolar. Se buscó alcanzar la saturación teórica, la cual ocurre cuando la recolección de datos no aportará nuevos resultados a la investigación (Bonilla-García, 2016). En el caso de esta investigación, se alcanzó la saturación teórica tras la realización de diez entrevistas a estudiantes de distintas especialidades de pedagogía. En todos los casos, se realizó el proceso de consentimiento informado, donde se clarificó que los datos de los participantes serían confidenciales, que las entrevistas serían grabadas en audio y que la participación era voluntaria.

Las entrevistas se realizaron en las dependencias de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Concepción, y tuvieron una duración máxima de 30 minutos. En cuanto al instrumento de recolección, la pauta de entrevista se basó en el instrumento de producción de metáforas propuesto por Alarcón, Díaz, Venegas y Vásquez (2018). El documento original correspondía a un cuestionario a rellenar de forma escrita, mientras que para esta investigación se modificó para utilizarse en forma de entrevista semiestructurada, con la posibilidad de indagar más a fondo respecto a las respuestas dadas por las personas entrevistadas.

El instrumento, titulado “Cuestionario de Elicitación de Metáforas”, inicia con la recopilación de antecedentes personales (edad, género, establecimiento de enseñanza media) y académicos (especialidad de pedagogía, año de ingreso a la carrera, si ha estudiado otra carrera antes) de la persona entrevistada. La segunda sección del instrumento corresponde a la explicación de qué es una metáfora, con ejemplos correctos e incorrectos. Es importante destacar que, tal como en el instrumento original de Alarcón et al. (2018), los ejemplos no tienen que ver con el ámbito educativo, para no influenciar posibles respuestas de las personas entrevistadas. La tercera y última sección corresponde a la entrevista como tal. Se inicia con una pregunta abierta a modo de rompe hielo (“¿por qué decidió ser profesor/a?”), seguida por seis preguntas sobre metáforas. Las primeras dos, se extrajeron directamente del instrumento original de Alarcón et al. (2018), correspondientes a “en la sociedad chilena, el profesor/la profesora en cuanto profesional de la educación es visto como...”, y a “yo mismo/a, en cuanto profesor/a me veo como...”. Las siguientes preguntas refieren a temáticas de género para esta investigación: Similar a la investigación de Aslan (2015), se encuentran las preguntas “Para mí, los hombres son como...” y “Para mí, las mujeres son como...”, que

refieren a hombres y mujeres en la sociedad en general. Seguidamente, se encuentran las preguntas “En el proceso de enseñanza-aprendizaje los niños se comportan como...” y “En el proceso de enseñanza-aprendizaje las niñas se comportan como...”, ya referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, a modo de cierre, se pregunta “¿cómo cree que afecta esto último en el proceso de enseñanza-aprendizaje?”, con lo cual la persona puede concluir de explicar sus metáforas y finalizar la entrevista.

En cuanto al análisis de información, como primer paso se transcribió el total de entrevistas, asignándole códigos a los y las participantes para respetar la confidencialidad. Posteriormente, las entrevistas fueron ingresadas al software de análisis cualitativo Atlas.Ti, versión 7, donde se procedió a realizar la codificación abierta directamente en la transcripción de las entrevistas. Este software facilita la organización de la información, pero el trabajo debe realizarse manualmente por el equipo de investigación.

Para definir qué corresponde a una metáfora, se consideró que, si un ítem léxico difiere en su significado más concreto del tema del discurso analizado, pero este discurso continúa siendo entendible, se trata de una metáfora. En otras palabras, si un concepto fue explicado en términos de otro ajeno al contexto, por pertenecer a otro dominio, corresponde a una metáfora. Las definiciones de conceptos fueron buscadas en el Diccionario de la Real Academia Española.

Aquellos términos identificados en el discurso en el paso anterior corresponden a las palabras vehículos, las cuales fueron agrupadas entre sí en base a su similitud semántica. Además, tras codificar los vehículos, se identificaron las explicaciones de cada metáfora, de acuerdo con lo descrito por cada persona entrevistada. Para el propósito de este artículo, se conservaron únicamente las metáforas de las preguntas “en el proceso de enseñanza-aprendizaje los niños se comportan como...” y “En el proceso de enseñanza-aprendizaje las niñas se comportan como...” que tuvieran como respuesta una metáfora que se encontraran agrupadas en la categoría de reino animal.

5. Resultados

5.1 Caracterización de la muestra

Por medio de Redes Sociales y de docentes de la facultad de pedagogía de la Universidad de Concepción, se realizó una convocatoria abierta a estudiantes de quinto año. La muestra consistió en un total de 10 personas, 3 de las cuales se identificaron con el género masculino, y 7 con el femenino. El rango etario se encontró entre los 22 y 26 años. Un estudiante pertenecía a la especialidad de Historia y Geografía, tres a la especialidad de Pedagogía en Inglés, dos a Pedagogía en Español, dos a Educación Diferencial y dos a Educación Parvularia. Para preservar la confidencialidad, la muestra fue codificada, tal como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Participante	Género	Edad	Especialidad
E01	Masculino	25	Historia y Geografía
E02	Femenino	23	Español
E03	Masculino	22	Español
E04	Femenino	24	Inglés
E05	Femenino	26	Inglés
E06	Femenino	23	Educación Diferencial
E07	Femenino	23	Educación Diferencial
E08	Femenino	23	Educación Parvularia
E09	Femenino	23	Educación Parvularia
E10	Masculino	24	Inglés

Entre las preguntas que se le realizó a este grupo de estudiantes que conformó la muestra, se encuentran dos preguntas referidas al comportamiento de sus alumnos y alumnas, que debían ser completadas con metáforas. Así, por un lado, se encuentra la pregunta “En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes de género masculino se comportan como...”, que fue respondido con un total de 14 metáforas. De estas, 6 correspondieron a metáforas en las cuales el comportamiento era comparado con animales (42,9%). Por otro lado, está la pregunta “En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estudiantes de género femenino se comportan como...”, donde se obtuvo un total de 12 metáforas, 4 de las cuales se encontraban en el campo semántico de los animales (33,3%). Son estas 10 metáforas vinculadas a animales las que se presentan en este artículo. Por otro lado, los entrevistados E01, E04, E07 y E09 no produjeron metáforas asociadas a animales, sino que pertenecientes a otros dominios, por lo cual no se presentan sus resultados.

Tabla 2. Metáforas de animales producidas por estudiantes de pedagogía

Metáforas de animales	
Estudiantes Masculinos	Estudiantes Femeninas
Simios o Monos	Gatos
Demonio de Tasmania	Serpientes
Animales	Estudiantes Femeninas Menores: Perritos
Estudiantes Masculinos Menores: Cachorritos	Estudiantes Femeninas Mayores: Gatitos
Estudiantes Masculinos Menores: Monitos Bebé	
Estudiantes Masculinos Mayores: Perros con mañas	

Debe aclararse que algunas de las personas entrevistadas realizaron una distinción entre los y las estudiantes de menor y mayor edad. Por ello, como se puede apreciar

en la tabla anterior, algunas metáforas van acompañadas de la etiqueta “Estudiantes masculinos/femeninas menores” o “Estudiantes masculinos/femeninas mayores”. Por otro lado, las metáforas fueron nombradas de la forma en que fueron expresadas por quienes las emitieron.

A continuación, se presentará la descripción de cada una de las metáforas, con extractos de las entrevistas realizadas, a modo de explicación de las comparaciones realizadas.

5.2 Metáforas sobre el comportamiento de estudiantes masculinos

- *“Los niños se comportan como animales”*

Desde esta visión, se considera que el comportamiento de los estudiantes masculinos era más violento que el de las estudiantes femeninas, “con juegos más bruscos (...) su trato entre ellos, cuando había contacto físico, eran más bruscos” (E06). Según la persona que emitió la metáfora, esto se asemeja al comportamiento propio del reino animal en general. Las siguientes metáforas sobre el comportamiento de estudiantes masculinos reflejan distintos aspectos de lo considerado “animal” por cada entrevistado y entrevistada.

- *“Los estudiantes de género masculino se comportan como monos, como chimpancés”; “se comportaban como simios”*

En esta comparación, realizada por E03 y E10, se destaca que los estudiantes masculinos se comportan de manera instintiva e inquieta, con dificultad de mantener la compostura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según E03, “para mí, eran simios. Porque eran... En exceso juguetones”. Esto se acentuaba en estudiantes menores, pero también ocurría en estudiantes mayores, quienes “cada cierto tiempo, yo podía notar que, en un leve descuido, ellos volvían a jugarretas, que son muy animalescas, como de, sí, como de animalitos, así, correteando o molestándose entre ellos” (E03). El encontrarse en constante actividad y movimiento es clave (“son inquietos, gritan, hablan tonteras, se mueven de allá para acá, y están en constante movimiento y haciendo monerías” (E10)). Por otro lado, a mayor edad de los estudiantes, se destaca la prominencia de la sexual, considerado por como algo característico también de los monos (“Es típico que se burlan, se burlan mucho de lo sexual, igual” (E03)), de acuerdo con lo expresado por la persona entrevistada.

- *“Los estudiantes masculinos se comportan como el Demonio de Tasmania”*

El Demonio de Tasmania es un personaje animado, que se caracteriza por su desorden y continuo movimiento, similar a un torbellino. Este comportamiento es comparado con el de estudiantes masculinos, puesto que se considera que “tienen mucha energía y que no saben canalizarla de forma verbal o por otro medio” (E08). Se destaca lo físico y corporal, comentándose que a los estudiantes les es difícil “expresar con palabras lo que quieren realizar o lo que les ocurre, y simplemente se mueven y lo expresan todo como muy corporalmente” (E08).

- *“Los niños de quinto básico hasta mediados de séptimo son como monitos bebés”*

En el caso de la comparación con “monitos bebés”, esta es explicada en términos similares a la metáfora de “simio” o “mono”, pero asociado únicamente a estudiantes

menores. A lo instintivo y lo inquieto se le suman lo físico y concreto como características principales de su aprendizaje. Se considera que “son más concretos, necesitan tocar, necesitan ver, rayar, porque así es la manera en que ellos pueden comprender, tal como los monitos” (E02). Además de esto, se caracterizan por tener un apego importante hacia la figura materna, incluso de dependencia. La edad es considerada una influencia importante en el comportamiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual E02 ejemplifica indicando que “a [el mono bebé] no le sirve que la mamá-mono le diga ‘uh, ah, esta es la banana, esta se come’, no pu, necesita agarrar la banana, se la tiene que comer. Lo mismo pasa con los niños. Yo no les puedo explicar, no sé, qué es una noticia, sin llevarles una noticia, sin que vean una noticia”, contrario a lo que puede ocurrir en cursos superiores.

- *“Los estudiantes de básica son como perritos”*

En esta metáfora, al igual que la anterior, se destaca la influencia de la edad. Se considera que los estudiantes de menor edad se comportan como “perritos” o “cachorros”, puesto que son más dóciles que sus pares mayores con el profesorado. Por lo anterior, respetan la figura docente, y se expresan de forma más amorosa con este (“Para los niños de básica, tú eres el profesor, da lo mismo si eres mujer o eres hombre, eres el profesor y por algo estás ahí” (E05)). Se considera que los perritos “cuando son chiquititos, son cachorritos, son un amor, y los perritos, a medida que se van poniendo más viejos tienen sus mañas” (E05), y que esto se replica en el comportamiento del estudiantado masculino con los y las docentes.

- *“Los estudiantes de media son como perros con mañas”*

A diferencia de los estudiantes de menor edad, se considera que los estudiantes mayores han aprendido y desarrollado comportamientos negativos, los cuales interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su relación con los y las docentes. Entre las características negativas prominentes, se destaca la porfía, que se desarrolla con la edad (“los perritos, a medida que se van poniendo más viejos, tienen sus mañas, algunos son más porfiados, y uno no los puede corregir, porque ya son así” (E05)). También se considera que el trato hacia los y las docentes cambia, puesto que “ya en media se ponen un poquito más patudos” (E05), contrario al respeto propio de los estudiantes menores hacia sus profesores.

5.3 Metáforas sobre el comportamiento de estudiantes femeninas

- *“Las niñas se comportan como gatos”*

Las estudiantes femeninas son caracterizadas con una tranquilidad mayor a la de los niños, por lo cual se considera que su comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje es comparable con gatos, tranquilos pero capaces de defenderse de ser necesario. Un gato “está tranquilo, hace sus cosas, está en su onda, se preocupa de lo que está haciendo, a menos que lo molesten, ahí como que saca las garras” (E10). En este caso, E10 considera que la metáfora aplica a estudiantes femeninas de todas las edades, sin distinción.

- *“Las estudiantes de género femenino se comportaban como serpientes”*

Para quien emite la metáfora, el movimiento de las serpientes es similar a la sutileza

de las estudiantes femeninas. Además, se destaca la capacidad de confrontación de las estudiantes, basada en lo verbal por sobre lo físico, contrario a lo que ocurre en el caso de los estudiantes masculinos, quienes eran considerados más bruscos y físicos. La serpiente “es un animal, un reptil, muy sutil. Pasa inadvertido, muchas veces”, indica E03, añadiendo que, a pesar de esto, si “se predispone a hacerlo, es capaz de ser muy peligroso, o muy confrontacional”. Por otro lado, en contraposición a los estudiantes masculinos, se considera que las estudiantes tienen la capacidad de regular su comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuentan con un mayor control de sí mismas (“pueden regularse más que los niños, y pueden dominar ciertas situaciones” (E03)). Además, sus conflictos se desarrollan de manera casi exclusivamente verbal, contrario a lo que ocurre con estudiantes masculinos, quienes fueron caracterizados por lo físico y corporal.

- *“Las niñas de básica también son perritos chiquititos, simpáticos”*

En esta metáfora, al hacerse la distinción por edad, quien emite la metáfora considera que, durante la enseñanza básica, “niños y niñas son muy parecidos, todavía se tratan de igual a igual, es en la etapa de transición cuando las niñas se empiezan a desmarcar” (E05). Durante la enseñanza básica, las estudiantes femeninas confían inmediatamente en las personas, “el perrito se deja llevar, te ve y ‘ah, amor, entrégamelo” (E05). Los comportamientos de las estudiantes de básica son similares a los ejemplos que se dieron en estudiantes masculinos de menor edad como cachorros, que crecen para convertirse en perros con mañas. Sin embargo, las niñas de media no se transforman en estos perros, sino que en Gatitos.

- *“Las estudiantes de media son como gatitos”*

En directa contraposición con la metáfora descrita anteriormente sobre las estudiantes menores como perritos, se indica que las estudiantes mayores se comportan como gatos. Esto se distingue de la metáfora emitida previamente, donde se indica que todas las estudiantes femeninas se comportan como gatos. Debido a la influencia de la edad, las estudiantes femeninas son percibidas de manera diferente en la enseñanza media, diferenciándose del estudiantado masculino. En la enseñanza media, las estudiantes femeninas evalúan si confían o no en las personas, y actúan distinto entre persona y persona. El gatito, indica E05, “te mira, ve si se puede confiar, ve si se puede ser quién es frente a uno”. Esto diferencia con el comportamiento asociado a los perritos de las estudiantes de básica, quienes, como se expresó anteriormente, se entienden con la capacidad de confiar en todas las personas.

6. Discusión y conclusiones

Desde la investigación presentada, queda claro que los estudiantes de pedagogía de quinto año de la provincia de Concepción que fueron entrevistados pueden emitir metáforas diferenciadas para sus estudiantes debido al género, tal como anticipaba la bibliografía (Anguita, 2011; Messina, 2001; Romero & Abril, 2008; Solís, 2007). Gracias al uso de la técnica de las entrevistas semiestructuradas, los y las participantes pudieron explicar las metáforas emitidas en distintos dominios, creando relaciones entre distintos conceptos. Además, la metáfora permite el descubrir percepciones y conceptualizaciones sobre distintos fenómenos educativos. Para este artículo, se seleccionaron únicamente aquellas metáforas emitidas en torno al género de los y las estudiantes, cuyos vehículos correspondieron a conceptos del reino animal, puesto que

fueron las más prominentes de las entrevistas realizadas, equivalentes a un 41,7% del total de metáforas, siendo la categoría más extensa.

Respecto a las metáforas de animales como tales, estas suelen utilizarse para comparar características animales con características humanas, de forma superlativa, es decir, reforzando e intensificando el rasgo que se quiere destacar (Piñel, 1997). Se considera además que, usualmente, las metáforas de animales aplicadas a seres humanos tienden a adquirir “connotaciones humorísticas, irónicas o peyorativas” (Sanz, 2015, p. 362), además de poder agruparse según función, apariencia, capacidad y comportamiento, y según similitud objetiva o percibida (Sanz, 2015). En el caso de la investigación presentada, el total de las metáforas se asociaron al comportamiento y no a la apariencia, capacidad o función del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en base a lo percibido por las personas entrevistadas en su experiencia.

En el caso de las metáforas desarrolladas respecto al comportamiento de estudiantes masculinos, se destacan como características prominentes el constante movimiento, lo físico, la inquietud y el descontrol. Por su parte, en las metáforas desarrolladas en torno al comportamiento de estudiantes femeninas, los elementos destacados corresponden a lo verbal, la tranquilidad y el mayor control hacia su comportamiento en comparación con los estudiantes masculinos, de acuerdo con lo expuesto por quienes respondieron la entrevista. Estos hallazgos son similares a aquellos expuestos por Allard (2013), donde las estudiantes femeninas son vistas como más tranquilas y en control de sus actos, con tendencia a lo verbal, y a los estudiantes masculinos con mayor dificultad para controlarse, y con tendencia a lo físico y corporal.

Un aspecto de interés en la investigación es el hecho que algunas de las personas que participaron de la investigación realizaron una distinción más allá del género, en referencia a la edad de los y las estudiantes, de acuerdo con lo que han vivenciado en su experiencia en el contexto escolar. Es así que el paso a la enseñanza media marca un cambio de comportamiento, que se ve reflejado en la producción diferenciada de metáforas. Un ejemplo es el paso de cachorritos a gatos por las estudiantes femeninas, y de cachorritos a perros con mañas por los estudiantes masculinos. Esto llama a investigar sobre los potenciales contrastes de metáforas de género entre docentes que enseñan exclusivamente en la educación básica y aquellos que enseñan exclusivamente en la educación media.

Otras investigaciones se han encontrado con metáforas y refranes de mujeres con el reino animal, desde una perspectiva misógina y de apología a la violencia hacia la mujer (Martínez, 2001); o con una mayor cantidad de términos despectivos y negativos hacia el género femenino que al masculino, asociado a lo sexual, androcentrista patriarcal (Fernández et al., 2003). Afortunadamente, este no fue el caso de la investigación realizada, con las metáforas femeninas y masculinas de animales asociadas más al orden/desorden y a la confianza en los y las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, debe destacarse el hecho que, a través de las metáforas emitidas, los y las participantes de la investigación reflexionaron sobre sus propias percepciones de género, y sus propias percepciones sobre cómo el comportamiento de estudiantes masculinos difiere del comportamiento de estudiantes femeninas. Ya que los y las docentes son agentes activos en el desarrollo y construcción de la identidad de género de sus estudiantes (Blaise, 2009; Rebollo, García, Piedra & Vega, 2011; Rodríguez,

2007), esto es de especial relevancia.

Sin embargo, el género es un tema que no se aborda en la formación inicial de los y las profesionales de la educación, y que no se encuentra de manera explícita en los currículos formales de los establecimientos educacionales (Arcos et al., 2007). El género sólo se expresa de forma implícita, por medio del actuar docente, quienes pueden llevar a aula sus propias creencias de género por medio de actos conscientes e inconscientes (Blaise, 2009; Colás & Jiménez, 2006). Por lo anterior, puede esperarse que la identificación de sesgos de género por parte de estudiantes de pedagogía, permitirá que estén más conscientes de los mismos en el aula. Sólo con ese reconocimiento, pueden comenzar a desarrollarse estrategias para combatir las inequidades que persisten hasta el día de hoy en nuestra sociedad, entre personas de género femenino y masculino, y así superar los estereotipos de género (Díaz de Greño & Anguita, 2017; Suberviola, 2012).

Por último, ya que los resultados obtenidos son específicos para el grupo de estudiantes de pedagogía de quinto año que fueron entrevistados, se vuelve relevante la realización de nuevas investigaciones, tanto a futuros y futuras docentes como a quienes se encuentran actualmente ejerciendo su profesión. Un estudio longitudinal sobre la evolución de las metáforas a través de la formación pedagógica también puede revelar información sobre cómo la formación inicial influye las visiones de género. Además, la realización de más estudios permitirá la creación de estrategias basadas en la evidencia empírica sobre la percepción docente en torno al género.

Agradecimientos y financiamiento

Las autoras agradecen al Proyecto FONDECYT Regular N°1171416, titulado: “Las representaciones sociales del profesorado chileno en ciberperiódicos. Un análisis del discurso en Lingüística Cognitiva”, patrocinante de la investigación realizada y de este artículo resultante de la misma.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, U. (2018). Metaphor in the Construction of Gender in Media Discourse: Analysis of Metaphors Used to Describe Women in Nigerian newspapers. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 6(1), 88-99.
- Alarcón, P., Díaz, C., Venegas, C. & Vásquez, V. (2018). La metáfora conceptual de los profesores en formación sobre el proceso de planificación de la enseñanza. *Medellín*, 23(1), 65-81. DOI: 10.1016/j.tate.2008.10.004
- Allard, A. (2013). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 16(3), 347-361
- Arcos, E., Figueroa, V., Miranda, C. & Ramos, C. (2007). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 121-130.
- Aslan, G. (2015). A metaphoric analysis regarding gender perceptions of preservice teachers. *Education and Science*, 40(181), 363-384
- Blaise, M. (2009). “What a girl wants, what a girl needs”: Responding to sex, gender and

sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460.

Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, 305-315.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444

Cameron, L. (2008). Metaphor and Talk. En R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 17-211). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press

Cameron, L., Maslen, R., Todd, Z., Maule, J., Stratton, P. & Stanley, N. (2009). The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-Led Discourse Analysis. *Metaphor and Symbol*, 24(2), 63-89.

Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*, 340, 415-444.

Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Company

Deignan, A. (2007). "Image" metaphors and connotations in everyday language. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5, 173-192

Díaz de Greñu, S. & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.

Escandell, M. (2007). *Apuntes de Semántica Léxica*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edimburgo, Escocia: Edinburgh University Press.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2003). Conceptual blending, form and meaning. *Recherches en communication*, 19, 57-86.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2008). Rethinking metaphor. En R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 53-66). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Test.

Fernández, A. & Jiménez, R. (2003). Semantic derogation in animal metaphor: a contrastive-cognitive analysis of two male/female examples in English and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 35, 771-797.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research. Edition 4*. California, Estados Unidos: Sage Publications Ltd

Gibbs, R. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press

Gibbs, R. (2014). Conceptual metaphor in thought and social action. En M. Landau, M. Robinson & B. Meier (Ed.), *The Power of Metaphor: Examining its influence on social life* (pp. 17-40).

Haig, D. (2004). The inexorable rise of gender and the decline of sex: Social change in academic titles, 1945-2001. *Archives of Sexual Behavior*, 33(2), 87-96.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México D.F., México: McGraw-Hill.

Johnson, M. (1997). Embodied meaning and cognitive science. En D. Levin (Ed.), *Language beyond postmodernism: Saying and thinking in Gendlin's Philosophy* (pp. 184-175). Chicago: Northwestern University Press.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, VIII(30), 173-198.

Landau, M., Robinson, M. & Meier, B. (2014). Introduction. En M. Landau, M. Robinson, & B. Meier (Eds.), *The Power of Metaphor: Examining its influence on social life* (pp. 3-16).

López, V. & Moreno, M. (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género para una educación no sexista en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

López-Francés, I., Viana-Orta, M. & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-362.

Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas. *Colección Ideas*, 76, 1-25.

Martínez, E. (2001). Palos, animales y mujeres. Expresiones misóginas, paremias y textos persuasivos. *Cuadernos de Filología Italiana*, 8, 79-98.

Messina, G. (2001). Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000). En UNESCO (Ed.), *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y El Caribe (Estado del Arte)* (pp. 11-45). Santiago, Chile: Andros Impresores.

Ministerio de Educación. (2017a). *Enfoque de género. Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Piñel, R. (1997). El mundo animal en las expresiones alemanas y españolas y sus connotaciones socioculturales. *Revista de Filología Alemana*, 5, 259-274.

Rebollo, M., García, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 355, 521-546.

Rodríguez, M. (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1), 1-9.

Rodríguez, M., & Peña, J. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: Nuevas perspectivas teóricas. *Teoría Educativa*, 17, 25-48.

Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: a review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315

Sanz, B. (2015). Las metáforas zoomorfas desde el punto de vista cognitivo. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20(3), 361-383.

Seung, E., Park, S., & Jung, J. (2015). Methodological approaches and strategies for elicited metaphor-based research; a critical review. En W. Wan & G. Low (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp. 39-64).

Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, X(1), 103-122.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: Un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(3), 59-67.

Viotti, M. & Del Valle, A. (2013). Identidades de género en la escuela: Una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Alijaba, Segunda época XVII*, 169-178.

Notas

1. Este artículo se basa en la tesis “Metáforas sobre género en contexto escolar, producidas por estudiantes de pedagogía”, programa de Magíster en Lingüística Aplicada, Universidad de Concepción

2. La expresión “patudo” es un coloquialismo chileno, aplicado a personas que son entrometidas, osadas, de modales toscos y confianzudas.