

“Yo quería ser...”: la voz de maestras de educación primaria

I wanted to be: the voice of primary school teachers

Rocío Hernández Mella¹ ORCID: 0000-0002-1331-5453

Berenice Pacheco-Salazar² ORCID: 0000-0002-3691-3640

Patricia Liranzo Soto³ ORCID: 0000-0002-4328-6008

Andreína Jiménez Soto⁴ ORCID: 0000-0003-2760-6320

Recibido 21-3-2018 • Aprobado: 11-6-2018

Cómo citar: Hernández Mella, R., Pacheco-Salazar, B., Liranzo Soto, P., & Jiménez Soto, A. (2018). “Yo quería ser...”: la voz de maestras de educación primaria. *Ciencia y Educación*, 2(1), 51-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp51-59>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo conocer las metáforas personales de las maestras de educación primaria con relación a su oficio docente y los procesos de enseñanza de la matemática y la lectura. El estudio se llevó a cabo en cuatro centros educativos públicos del Distrito Educativo de Yamasá, en la región Este de República Dominicana. Se trabajó con una muestra intencionada de 19 maestras, responsables de los grados de 1.º a 4.º, con un cuestionario denominado *La voz de la maestra*, cuyo propósito era interpelar el sentimiento y la imaginación de las maestras y poder capturar su sentir hacia la labor docente. Los resultados arrojaron que más de la mitad de las participantes son maestras por necesidad económica, no por vocación, y que consideran la labor docente como la vía para ofrecer un servicio a la comunidad.

Palabras clave: educación primaria; enseñanza; docente; República Dominicana.

Abstract

The present study has as an objective to know the personal metaphors of the teachers of primary education in relation to their teaching professions and the teaching processes of mathematics and reading. The study was carried out in four public educational centers of the Yamasá Educational District, in the eastern region of the Dominican Republic. We worked with an intentional sample of 19 teachers, responsible for 1st grade to 4th grade, with a questionnaire called *The voice of the teacher*, whose purpose was to interpellate the feeling and imagination of the teachers and to capture their feelings towards the teaching work. The results showed that more than half of the participants are teachers because of financial need, not because of their vocation, and that they consider teaching as the way to offer a service to the community.

Keywords: primary education; teaching; teacher; Dominican Republic.

1. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), rocio.hernandez@intec.edu.do

2. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), berenic.pacheco@intec.edu.do

3. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), patricia.liranzo@intec.edu.do

4. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), aajsoto@gmail.com

I. Introducción

*No podemos olvidar que
la tarea docente-investigadora
amén de profesión es vocación.*
José Antonio Torres González

Panorama educativo en República Dominicana

A pesar de los esfuerzos sostenidos que buscan mejorar la calidad educativa, continúan persistiendo los bajos indicadores de logros de aprendizaje, así como situaciones de repitencia y sobreedad. La media de escolaridad nacional es de 5.9 años (ENDESA, 2007), y sube a 7,7 años para la población entre 15 y 24 años (MEPYD & CONARE, 2010). Actualmente, el porcentaje nacional de estudiantes con rezago escolar es de un 34.8% (MINERD, 2018).

Un segundo indicador radica en las serias deficiencias que se observan en las áreas de aprendizaje relacionadas con el lenguaje y las matemáticas elementales, en comparación con otros países de la región latinoamericana (MEPYD y CONARE, 2010). Los bajos resultados obtenidos por el alumnado en pruebas internacionales –por ejemplo, Terce y Pisa– constituyen un desafío para el sistema educativo dominicano en su conjunto.

Existe un tercer indicador asociado a la baja calidad educativa atribuido al origen social del cuerpo docente, que resulta ser bajo, con la consecuente restricción de una educación más bien pobre. En la región latinoamericana, “los docentes... se auto-adscriben a la clase media o media baja (y) exhiben patrones de consumo cultural de cierta precariedad”, según el informe de la OREALC/UNESCO (2012, p. 24).

El sistema educativo público dominicano, en su modalidad general, cuenta con 2,512,451 estudiantes (MINERD, 2018). “La falta de aulas obliga a un número excesivo de alumnos por secciones de clase, a la organización de varias tandas en una misma escuela y a la proliferación de escuelas privadas ubicadas en barrios marginados” (Guzmán & Cruz, 2009, p. 99).

Otra de las condiciones que influye en la labor educativa se refiere a los estados de reforma continua en el sistema educativo, lo que implica que el o la

docente deba incorporar nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza y nuevas formas de evaluación que modifican su dinámica de trabajo, lo que conlleva una adaptación constante a los cambios que se proponen. Esto impacta el ámbito emocional del profesor o de la profesora, provocándole variados sentimientos, entre los que se encuentran: ansiedad, inseguridad, ilusión, esperanza, compromiso, apatía, asombro; todas respuestas emocionales que surgen ante estas reformas (Marchesi & Díaz, 2007).

La actividad docente, en su naturaleza, es una relación impuesta por el sistema, es decir, educador o educadora y estudiantes comparten un espacio que no fue elegido voluntariamente. Entonces, los y las docentes tienen la función de transformar esta relación hacia una constructiva y de acompañamiento, caracterizada por el respeto mutuo, el afecto, la confianza y la competencia como factores esenciales de este nuevo vínculo. Cada año escolar el profesor o la profesora se ve ante este reto, por lo cual permanecer con la actitud constructiva hacia su ejercicio se convierte en una tarea compleja, matizada por un gran desgaste personal, debido al esfuerzo que implica (Marchesi & Díaz, 2007).

Vocación docente

Para afrontar situaciones como las antes descritas, se requiere contar con maestras y maestros con formación y dedicación. ¿Es necesaria, además, la vocación docente? O, por el contrario, ¿basta con procesos de profesionalización docente? Al respecto, Cobo Suero (2001, citado por Larrosa, 2010, p. 45) plantea que existe una distinción entre el docente profesional y quien lo es por vocación: el profesional “se conforma con el deber cumplido, mientras que el que posee vocación incluye la satisfacción de haberse realizado profesionalmente”.

Si bien no existe una definición única ni una determinación establecida acerca de las actitudes y prácticas que caracterizan a un o una docente que evidencia tener vocación, sí parece aceptarse que esta influye en su rendimiento como profesional, así como en su sentido de satisfacción en cualquiera de los niveles de escolaridad (Larrosa, 2010) y en la posibilidad de establecer prácticas educativas innovadoras. Para La-

rosa (2010, p. 49), “en el ámbito y dominio de los propios docentes nunca ha existido oposición entre vocación y profesión... (y) que la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores”.

Otra característica asociada a la vocación docente resulta ser la satisfacción con su quehacer. Para Muñoz-Méndez, Gómez-Mármol & Sánchez-Alcaraz (2016, p. 2), la satisfacción docente puede entenderse como “un estado espiritualmente gratificante” o, lo que es lo mismo, como la posibilidad de disfrutar la cotidianidad del oficio. Por su parte, Torres (2010, pp. 28-29) plantea que “la satisfacción puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser”; además, señala que en los niveles de satisfacción influyen la calidad de las relaciones existentes entre el profesorado con sus estudiantes, sus pares docentes y el equipo directivo.

Ahora bien, hay que advertir que la profesión docente presenta lo que Torres (2010, p. 29) denomina *desajustes*, que consiste en una inconsistencia entre las exigencias que han de cumplir los maestros y las maestras y las recompensas que reciben por su labor, “lo que genera un conflicto por la falta de concordancia entre la idealización profesional y las condiciones reales de su ejercicio”.

Un contexto socioeducativo como el descrito en la sección anterior complejiza la labor docente y los niveles de satisfacción con la profesión. Sin embargo, a pesar del desgaste emocional, las dificultades en términos de infraestructura, tanda horaria y sobrepoblación de estudiantes, existen docentes cuyo buen ánimo y entrega permanecen. En el entendido de que “...la intuición, en ocasiones reflexionada y consciente, de que enseñar a los otros es una tarea que merece la pena, que conecta con lo más noble del ser humano y nos sitúa, sitúa a los profesores, en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones” (Marchesi & Díaz, 2007, p. 12).

La sensibilidad, el afecto y la empatía poseen una posición que resulta imprescindible en la relación docente-educando; su omisión despoja al vínculo educativo de una de sus dinámicas fundamentales. Estos sentimientos conceden a los y las enseñantes la

apertura necesaria para entender a las demás personas en su contexto particular; esto, junto a la entrega apasionada a la actividad educativa, aumenta las vivencias emocionales positivas en las y los docentes. En ese sentido, vida afectiva, actitud ética, sentimiento y compromiso están vinculados profundamente y, sumados a los valores incorporados y manifestados, crean emociones positivas que colaboran en el afrontamiento de los conflictos y de la adversidad (Marchesi & Díaz, 2007).

Metáforas de las educadoras y los educadores

Las metáforas revelan concepciones y creencias arraigadas que tenemos sobre nuestra propia historia de vida y nuestro quehacer profesional. Por tanto, su estudio es entendido como una importante estrategia para la investigación educativa y para propiciar procesos de reflexión y cambio en el personal docente.

Para Aubusson, Harrison & Ritchie (2006), el pensamiento metafórico invita al profesorado a reflexionar sobre sus concepciones, sus roles y su práctica, y a reconceptualizarlos en un proceso de autorregulación metacognitiva. La profundidad de las metáforas radica en que revelan concepciones que no serían accesibles a través de la reflexión racional consciente.

De acuerdo con la teoría analítica de Jung (1925/2000), todo símbolo o toda metáfora representa el significante de un comportamiento en particular y se encuentra determinado por motivadores profundos denominados arquetipos, los cuales constituyen su verdadero significado. Del mismo modo ocurre con los pensamientos y los sentimientos. El arquetipo es “una imagen ‘primordial’, generalmente extendida, que pertenece al orden de los arcanos de la historia general humana del espíritu y no al campo de las reminiscencias personales” (p. 83). De ahí que los arquetipos devienen en posibilidades de percepción y conducta, así como de pensamiento y afectos, que de una manera profunda e invisible condicionan las vidas de las personas. Resultan en metáforas o “imágenes integradas en la conciencia y en imágenes integradoras de la conciencia” (Scrimieri-Martín, s/f, p. 6) cuando se convierten en símbolos; lo que ocurre al traer las fantasías a la conciencia.

Las metáforas modulan la percepción de la realidad y, por tanto, la sensación de bienestar. Un docente con vocación busca ejercer su oficio pedagógico con satisfacción, más allá del deber cumplido (Larrosa, 2010); es lo mismo que encontrar la congruencia entre la realidad y las expectativas en la labor docente.

Siguiendo los aportes de Lakoff & Johnson (1986, citado en Gallego-Domínguez, Marcelo & Murillo, 2016), las metáforas ejercen una influencia importante en el marco conceptual a través del cual vemos el mundo, ya que dan forma a las creencias e interpretaciones de situaciones particulares y permiten moldear el propio comportamiento. Esto es enfatizado en el enfoque constructivista en la educación, que asume la importancia del lenguaje, el pensamiento y la interacción social como vías para la construcción activa de la realidad.

II. Metodología

Este trabajo es parte de una investigación más amplia (Jiménez-Soto, Hernández-Mella, Liranzo-Soto & Pacheco-Salazar, 2016) cuyo propósito era describir la experiencia educativa de niños y niñas de 1.º a 4.º grado del nivel primario. El presente artículo se centra en el objetivo de conocer las metáforas personales de las maestras de educación primaria con relación a su oficio docente y los procesos de enseñanza de la matemática y la lectura. Se trata de un estudio no experimental, con alcance de tipo exploratorio y descriptivo.

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en cuatro centros educativos públicos de la Regional educativa de Monte Plata, pertenecientes al Distrito Educativo de Yamasá, en la región Este de República Dominicana. Vale decir que el municipio de Yamasá es el más poblado de la provincia de Monte Plata y el segundo con mayor índice de desnutrición (ONE, 2008).

Se trabajó con una muestra intencionada de 19 docentes de sexo femenino, responsables de los grados de 1.º a 4.º del primer ciclo del nivel primario. Estas maestras se encontraban entre los 25 y los 35

años, con un grado de licenciatura aprobado. Todas participaron de manera informada y voluntaria en el estudio.

Instrumento y procedimiento de recolección de información

Se diseñó un instrumento tipo cuestionario abierto denominado *La voz de la maestra*. Consta de cinco ítems, entre preguntas creativas e historias para la reflexión, cuyo propósito era interpelar el sentimiento y la imaginación de las maestras y poder capturar a través de la metáfora su sentir hacia la labor docente. En vista de que tanto el aprendizaje de las matemáticas como del lenguaje en la República Dominicana han mostrado significativos niveles de deficiencia en sus resultados, en el instrumento *La voz de la maestra* se incluyeron dos ítems con la intención de explorar la expresión afectiva que generan ambas áreas en las docentes investigadas. Así, este instrumento buscó abrir un espacio de participación directa de las maestras en el reconocimiento de su propio sentir.

Tras un breve diálogo y una explicación del instrumento por parte de las investigadoras, cada docente lo completó de manera autónoma y anónima, en un tiempo promedio de 40 minutos. Cada cuestionario se codificó asignando un número a cada maestra y agregando la nomenclatura previamente acordada a cada centro: RC, MM, FPC y CH.

Tabla 1. Ejemplo de ítems que constituyen el cuestionario

Si la matemática fuese un sentimiento, ¿cuál sería? ¿por qué?
Imagina que escribes una carta personal a la lectura, como si la lectura fuera una amiga íntima.
Yubelkis era una joven muy alegre e inteligente. Desde niña había expresado que quería ser doctora, pero la precaria situación económica de sus padres la llevó a estudiar magisterio. (<i>Versión resumida de la historia</i>).
¿Qué te hace sentir esta historia?

Tabla 2. Información recolectada según el centro educativo

Centro educativo	Instrumentos aplicados a igual número de docentes
RC	4
MM	3
FPC	6
CH	6
TOTAL	19

III. Presentación de resultados

A continuación, se presentan los resultados con relación a las metáforas sobre la vocación docente y sobre la enseñanza de la lectura y la matemática. Si bien el objetivo del instrumento consistía en identificar estas metáforas, esto se vio limitado por las posibilidades de expresión escrita de las maestras.

III.1. Metáforas sobre la vocación docente

De las 19 maestras que participaron en el estudio, 12 expresaron identificar su propia historia de vida con el cuento de Yubelkis, lo que resalta el poder de lo literario y metafórico sobre la afectividad; esto llevó a revelar la verdadera razón de ser docente.

Centro educativo RC

En cuanto a la historia de Yubelkis, expresaron que “es una historia que pasa muchas veces”, “a muchas personas les pasa esa situación y no alcanzan su sueño”, “se deberían hacer las cosas por amor y no por necesidad”.

Las docentes plantearon que decidieron ser maestras “por la necesidad de dar amor a los niños”, “porque de niña jugaba a ser maestra”. Dos maestras se identificaron explícitamente con la historia leída, exponiendo que les sucedió lo mismo que a la joven del cuento. Aunque, finalmente, resaltan que lo importante “es que después de estudiar educación lo tomemos con amor y responsabilidad”.

Centro educativo MM

En lo concerniente a la historia, dos maestras consideraron que ella tomó la decisión correcta de renunciar a sus sueños, ya que “uno no siempre escoge lo que quiere, sino lo que las circunstancias le permiten”.

Dos maestras expresaron que decidieron ser maestras desde niñas, pues siempre tuvieron esa vocación: “siempre me gustó dar lo que sé a otro”. Una docente identificó su historia de vida con la de la joven del cuento.

Centro educativo FPC

La historia de Yubelkis les evocó nostalgia y tristeza: “algunos maestros escogieron esa carrera para poder sobrevivir”; “para muchas personas es una acción para mejorar su vida, no por vocación”, expresaron. También se evidenció resignación: “al menos ella pudo estudiar, a pesar de la pobreza”.

En general, cuatro maestras se identificaron con la historia: “yo quería ser ingeniera, pero por lo poco que tenían mis padres, escogí ser maestra”; “yo quería ser contable y no pude”. Ante la precariedad económica, una maestra planteó que decidió ser maestra: “vi la situación tan mala... (estudí educación) para poder ayudarme”; “mis padres no tenían recursos para pagarme otra carrera”. Solo dos maestras señalaron: “desde muy pequeña enseñaba a mis hermanos”; “siempre me han gustado los niños”.

Centro educativo CH

Sobre la historia, las maestras resaltaron que ella fue maestra “por necesidad, no por vocación”, señalándolo como una debilidad: “se debe ser maestra por vocación y no por necesidad”; “no iba a ser una buena maestra porque ella no tiene vocación”, escribieron.

Cinco maestras se identificaron con lo planteado en la historia. “Yo quería ser enfermera y por la situación económica soy maestra”, escribió una de ellas.

III.2. Metáforas sobre la enseñanza de la lectura y la matemática

Centro educativo RC

Las maestras equiparan el enseñar con “jugar”, “servir a la patria”, “don de Dios” y “parte de mi vida”.

A unanimidad, las cuatro maestras del centro comparan las matemáticas con el amor porque “con amor todo se consigue” y porque “el amor hay que expresarlo a diario, al igual que la matemática que hay que vivirla a diario”. Con relación a escribir una carta a la lectura como si fuera una amiga íntima, se destacan los siguientes fragmentos:

“Te escribo para decirte lo mucho que te quiero... después que te conozco he aprendido mucho para mí y las personas que me rodean. Eres una gran amiga en los momentos tristes, pues siempre estás ahí para ayudarme”.

“Con tu ayuda puedo ayudar a muchos niños a descifrar muchos signos, ya que contigo esos niños/as mañana podrán ser buenos lectores”.

Centro educativo MM

Las maestras asemejan enseñar con “dar su amor”, “transmitir conocimientos” y “ayudar a los demás”.

Las tres maestras comparan las matemáticas con “el amor”, “la alegría”, “la dedicación y la comprensión”. “El amor y la alegría es lo que se necesita para realizar cualquier actividad”; “para enseñar y entender la matemática hay que ser paciente y dedicarle tiempo”, señalaron. En cuanto a escribir una carta a la lectura, se destacan los siguientes fragmentos:

“...agradecerte lo bien que me siento cuando pienso en ti... Tú eres mi amiga que me da conocimientos, sabiduría, habilidades, confianza, seguridad... Siempre me llevas a conocer algo nuevo”.

“Te escribo esta carta para decirte lo mucho que me gusta compartir contigo... Pienso que debo darte gracias”.

Centro educativo FPC

Las maestras comparan el enseñar con “un sueño hecho realidad”, “un regalo de Dios”, “capacitar para la vida”, “una devoción” y con “formar el futuro”.

Asemejan matemática con la sinceridad (“porque te das cuentas de tantas cosas que tú puedes aportar a la humanidad”); amor (“porque alcanza para todos”); la lógica y el miedo (“no me gusta la matemática”). Al escribir una carta a la lectura, se destacan los siguientes fragmentos:

“Me gustaría que vuelva ese vigor por la lectura... Espero que regreses pronto. Me haces mucha falta a mí y a la humanidad”.

“Me gusta mucho tu compañía porque me instruyes, me diviertes y me entretienes... Contigo puedo poner a volar mi imaginación y me siento feliz de haberte conocido”.

“Me siento muy agradecida de usted, señora lectura, porque a través de usted soy lo que soy ahora, puedo enseñar a los demás a leer y a escribir”.

“Sin ti, yo no hiciera nada en lo absoluto. Por ti he tenido mucha imaginación, me he superado como persona”.

Centro educativo CH

Las maestras comparan el enseñar con “preparar para la vida”, “una vocación que llena de satisfacción”, “divertido y difícil”, “un placer” y “educar en valores”.

Comparan las matemáticas con “enamorarme”; paz (“porque se necesita paz para aprenderla”); amor (“porque le tengo amor/porque debo tener amor cuando imparto matemática”). Con relación a escribir una carta a la lectura como si fuera una amiga íntima, se destacan los siguientes fragmentos:

“...decirte lo importante que eres en mi vida”.

“Querida amiga lectura, el motivo de esta cartita es para saludarte y, al mismo tiempo, invitarle a leer...”.

“Te quiero mucho, porque contigo he aprendido mucho, tú me enseñaste a leer, a poder ser quien soy hoy”.

IV. Discusión y conclusiones

*Difícilmente nos mostramos a los demás,
porque no somos plenamente conscientes
de nosotros mismos.*

Krishnamurti

El estudio exploró el sentir de maestras de educación primaria sobre su labor docente y en cuanto a lo relativo a la enseñanza de la matemática y la lectura. De una muestra intencionada de 19 maestras parti-

cipantes, 12 de ellas manifestaron identificar su propia historia de vida con el cuento de Yubelkis. Esto significa que más de la mitad de las participantes del estudio son maestras por necesidad económica, más que por vocación.

Las docentes participantes en este estudio destacaron, de manera directa o indirecta, la vocación como requisito para ejercer la profesión docente. De igual modo, aparecen referencias a la labor docente como la vía de ofrecer un servicio a la comunidad, de educar en valores y de preparar para la vida. Ambos hallazgos coinciden con el sentir de docentes investigados en otros contextos (Larrosa, 2010; Torres, 2010), si bien Vugman, Durand & Plencovich (2017) advierten que denotan una concepción idealizada del rol docente y que muchas veces expresan una tensión entre la noción interiorizada del deber ser y el desempeño del propio rol.

La utilización del cuento como recurso literario y dispositivo de recolección de información propició que una buena parte de las maestras se identificaran con la protagonista de la historia y reconocieran que habían ingresado a la carrera docente por motivos de precariedad económica y no por vocación, condición que es común en docentes de la región latinoamericana (OERALC/UNESCO, 2012).

Llama la atención la recurrente referencia a “renunciar a sus sueños” por la condición de empobrecimiento. Las maestras participantes consideraron que se requiere de la vocación para ser docente y, por tanto, que es una debilidad ser enseñante como resultado de la necesidad económica. Sin embargo, expresaron dar un voto de reconocimiento al hecho de ingresar a los estudios universitarios a pesar de las precarias condiciones económicas y decidir ser docentes. Las maestras entienden que esto luego se compensa si se asume el ejercicio docente con “amor y responsabilidad”, lo que refuerza la explicación de Marchesi & Díaz (2007) acerca de que afectividad y ética se encuentran intrínsecamente relacionadas en el quehacer educativo.

Al respecto, González (2011) ha investigado la construcción de la identidad profesional docente a partir de la metáfora de la madre-mártir, evidenciando el entramado que existe entre la feminización de

la pobreza, el estereotipo de la mujer como cuidadora y la decisión de ingresar a la carrera docente. Esta idea refuerza el concepto de *arquetipo*, proveniente de la teoría analítica junguiana, ya que ella se muestra como imagen primordial del pensamiento profundo de la maestra en el contexto dominicano.

Pasando a la enseñanza de la matemática, las respuestas arrojaron el amor como el sentimiento más citado de las expresiones afectivas; las razones son, entre otras, que se necesita amor para realizar cualquier actividad y que con amor todo se consigue. Igualmente, se hizo mención de la alegría, la dedicación y la comprensión, puesto que para enseñar hay “que ser paciente y dedicarle tiempo”. Sin embargo, estos sentimientos expresados se contraponen con la valoración obtenida por parte de los niños y las niñas de las clases de matemática (Liranzo-Soto, Hernández-Mella, Jiménez-Soto & Pacheco-Salazar, 2017). En este punto vale preguntarse: ¿se habrá perdido la vocación que alguna vez sintieron, al menos una parte de las maestras, y que supieron reconocer como relevante en la labor educativa? Esta desmotivación es posible que se encuentre afectando negativamente su trabajo diario como enseñantes.

En cuanto a la enseñanza de lectura, las maestras utilizaron frases comprometidas con su sentir, reveladoras de la importancia de poner “a volar” la imaginación y de divertirse, además de reconocer el papel de la lectura en su sabiduría y en ser quien es hoy: una maestra. Si lo expresado estuviese presente en la experiencia de aula, es posible que otros fueran los resultados obtenidos con sus estudiantes (Hernández-Mella, Liranzo-Soto, Jiménez-Soto & Pacheco-Salazar, 2016). Asimismo, la precariedad de las respuestas proporcionadas y la dificultad para expresar simbólicamente su sentir revelan la limitada creatividad y capacidad de producción escrita, así como la abstracción de las docentes participantes del estudio.

En próximos estudios será necesario propiciar espacios de reflexión prolongada en el tiempo, que permitan a las maestras reconocer el poder de la metáfora para contribuir a la formación de la persona en la experiencia educativa. Además, se recomienda la realización de futuras investigaciones que, a través de

métodos mixtos, profundicen en los pensamientos y sentimientos de los docentes dominicanos, a modo de hacerlos evidentes para sí mismos y, al reconocerlos, propiciar el desarrollo de una identidad educativa con significado, que promueva un quehacer ético, caracterizado por el bienestar. De igual modo, acorde con las conclusiones de estudios previos (Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos & Quintana, 2014), se recomienda profundizar en las metáforas y valoraciones que tiene el estudiantado, las familias y las comunidades sobre la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L. & Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 27-44.
- Aubusson, P., Harrison, A., & Ritchie, S. (2006). *Metaphor and analogy in science education* (Vol. 30). Springer Science & Business Media.
- Gallego-Domínguez, C., Marcelo, C. & Murillo, P. (2016). “Mi escuela es como...” *Cómo piensan los profesores principiantes. Las escuelas a través de las metáforas*. Ponencia presentada al V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia. Junio de 2016. Santo Domingo, República Dominicana.
- González, C. (2011). Feminización de la escuela básica chilena. Metáforas de la identidad docente. *Educ. Humanismo*, 13(20), 84-94.
- Guzmán, R. & Cruz, C. (2009). *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana*. Santo Domingo: Foro Educativo.
- Hernández-Mella, R., Liranzo-Soto, P., Jiménez-Soto, A. & Pacheco-Salazar, B. (2016). Una mirada a estudiantes y docentes en la experiencia escolar: prácticas de aula e intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. *Ciencia y Sociedad*, 41(2), 305-336.
- Jiménez-Soto, A., Hernández-Mella, R., Liranzo-Soto, P. & Pacheco-Salazar, B. (2016). Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: un estudio dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 45-75.
- Jung, C. (1925/2000). *Lo inconsciente: en la vida psíquica normal y patológica*. Argentina: Editorial Losada.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente *versus* profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Liranzo-Soto, P., Hernández-Mella, R., Jiménez-Soto, A. & Pacheco-Salazar, B. (2017). Actitudes de estudiantes del nivel primario frente a la lectura y la clase de matemática. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 77-88.
- Marchesi, A. & Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Cuadernos Fundación SM, No. 5. Madrid: Fundación SM.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD) & Consejo Nacional de Reforma del Estado (CONARE). (2010). *Un viaje de transformación hacia un país mejor. Propuesta de Estrategia Nacional de desarrollo 2010-2030*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2018). *Análisis de indicadores educativos y alerta temprana*. Recuperado el 17 de marzo de 2018 de <http://apps.minerd.gob.do/indicadores/alerta.asp>
- Muñoz-Méndez, T., Gómez-Mármol, A. & Sánchez-Alcaraz, B. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177.
- Oficina Nacional de Estadísticas (ONE). (2008). *Perfil sociodemográfico provincial*. Santo Domingo: ONE.
- OREALC/UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile. Recuperado de http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wpcontent/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf
- PNUD (2010). *Política social: capacidades y derechos*. Volúmenes I y II. Santo Domingo: Oficina de Desarrollo Humano.

- Scrimieri-Martín, R. (s/f). *Los mitos y Jung*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/AMAL/article/viewFile/AMAL0808110087A/20613>
- Torres, J. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.
- Vugman, L., Durand, P. & Plencovich, M.C. (2017). Metáforas sobre el rol docente en el sistema universitario de las ciencias agrarias de la Argentina. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 30, 52-65.