

## **Análisis de metáforas visuales y textuales de estudiantes en formación inicial docente de pedagogía en inglés: aproximaciones a la identidad docente**

**Analysis of Visual and Textual Metaphors of Pre-service Teachers at an English Teacher Education Program: Towards an Understanding of Teacher Identity**

Miguel Farías<sup>1</sup>

Leonardo Véliz<sup>2</sup>

Universidad de Santiago de Chile

miguel.farias@usach.cl

### **Resumen**

El impacto de la multimodalidad y la globalización de las comunicaciones es más notorio en la formación inicial en el área de lenguas dado sus efectos en los usos del lenguaje. En este marco de crecientes cambios en el paisaje socio-semiótico de las comunidades discursivas, informamos de una investigación exploratoria que describe su incidencia en la formación de la identidad docente por medio de un análisis de la dimensión metafórica en representaciones textuales y visuales. A partir de un paradigma cualitativo, se examina cómo la identidad docente se construye, representa y conceptualiza metafóricamente en textos e imágenes de un grupo de estudiantes en formación inicial docente de pedagogía en inglés. A pesar de las diferencias individuales encontradas en estas representaciones, a la luz de modelos metafóricos educacionales se destaca el rol de la multimodalidad y globalización en la constitución de la identidad docente.

**Palabras clave:** metáforas visuales, narrativas, identidad docente, multimodalidad

### **Abstract**

The impact of multimodality and global communications is more pervasive in language teacher education programs due to its effects on the uses of language. In an increasingly changing socio-semiotic landscape of discourse communities, we report on an exploratory research study that describes its effects on the formation of teacher identity through the analysis of textual and visual metaphorical representations. Informed by a qualitative paradigm, we examine the ways in which teacher identity is constructed, represented and metaphorically conceptualized in texts and picto-

---

1 Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile; bFaculty of Arts and Education, Deakin University, Melbourne, Australia. Es profesor titular de la Universidad de Santiago de Chile; enseña en el programa de Pedagogía en Inglés, en el Magíster en Lingüística y en los Doctorados de Educación Intercultural y de Estudios Americanos. Sus publicaciones recientes versan sobre metáforas del aprendizaje de lenguas y el análisis del discurso homofóbico.

2 Leonardo Véliz es académico en el programa de postgrado en la Universidad de Deakin, Australia. Además de dictar cátedras en el programa de postgrado, Leonardo enseña cursos de lingüística y sociolingüística en programas de postgrado, y participa en equipos de investigación nacional e internacional.

rial images produced by a group of pre-service teachers at an English teacher education program. Despite individual differences in the metaphorical representations, multimodality and globalization are common themes in the construction of teacher identity.

**Key words:** visual metaphors; narratives; teacher identity; multimodality

## 1. Introducción

Con el arribo de la multimodalidad al paisaje socio-semiótico de las sociedades contemporáneas, el sistema educacional ha tenido que incorporar los distintos modos por medio de los cuales se transmiten los significados. En el campo de la formación inicial docente (FID) de profesores de inglés en Chile, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés (MINEDUC, 2014) mencionan los textos multimodales en los Estándares 2, 3 y 8, que dicen relación con comprensión lectora, producción textual y utilización de recursos didácticos, respectivamente. Estos estándares señalan que el futuro docente deberá conocer, comprender y aplicar teorías cognitivas que se relacionan con la comprensión y construcción de textos en diversos formatos, incluidos multimodales, y deberá saber seleccionar recursos, virtuales y no virtuales, apropiados para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Dicha mención a la multimodalidad es una clara muestra de la imperiosa y creciente necesidad de preparar conceptual y metodológicamente a nuestros futuros profesores para usar efectivamente los elementos multimodales en la enseñanza y desarrollo de habilidades de producción y comprensión de la lengua.

El propósito de este trabajo es describir el papel que cumple la multimodalidad en el proceso de construcción de la identidad docente de un grupo de estudiantes en un programa FID de profesores de inglés. Las preguntas que orientan este estudio son: ¿Cómo expresan los profesores en formación la negociación de sus identidades docentes? y ¿De qué manera la multimodalidad y globalización afectan la construcción de la identidad docente? El marco conceptual en el cual se inserta esta investigación incluye el análisis narrativo, las metáforas multimodales, el modelo de metáforas educacionales y la identidad docente.

## 2. Narraciones e identidad docente

Sarasa (2017) usa la indagación narrativa en su investigación de la identidad de 24 estudiantes en un programa de formación de profesores de inglés de una universidad argentina. La autora se plantea una pregunta similar a nuestro estudio: “¿Cómo narran los estudiantes sus negociaciones de sus emergentes identidades docentes?” (28). La autora menciona que una de las contribuciones del estudio es que les ha permitido ver cómo estos futuros profesores recontaron sus trayectorias reales, vividas y curriculares. A su vez, el estudio permitió entender: “la brecha diferencial entre los tiempos orientados al futuro del currículo y los ritmos individuales –circulares, digresivos, que se vuelven atrás, adelante o estáticos– del tiempo vivido por el estudiante” (39). Esto, a su vez, nos permite entender que las formas y procesos de construcción de identidad docente de aquellos en formación son bastante complejos, dinámicos y dependientes de la inversión personal y temporal

en aspectos curriculares de la formación pedagógica.

En Chile, Barahona (2016) señala que la actividad de aprender a enseñar inglés como lengua extranjera se orienta a la formación de una identidad docente. La autora afirma que: “la identidad docente es un proceso dinámico y constante que incorpora las dimensiones personales y profesionales de ser profesor en una comunidad” (113). Por otra parte, en un estudio sobre las creencias de 30 profesores universitarios de inglés chilenos, Díaz, Alarcón, Vásquez, Pradel y Ortiz (2013) informan de los roles que los participantes asumen en la entrevista semi-estructurada y en el diario autobiográfico que fueron usados para tomar los datos. Sus creencias sobre los roles, que nos pueden acercar a la dimensión cognitiva de las metáforas que estudiamos, incluyen ‘Facilitador’, ‘Proveedor de materiales y recursos de enseñanza’, ‘Persona que controla, dirige y monitorea’, ‘Persona que planifica y estructura clases’, y ‘Una combinación de roles’.

## **2.1 Formación docente y preparación para enseñar multimodalidad**

En su estudio acerca de las percepciones que poseen estudiantes de pedagogía sobre su preparación para enseñar multiliteracidades y multimodalidad, Ajayi (2011) evalúa a un grupo de 48 estudiantes FID por medio de un cuestionario que incluye tres secciones: la comprensión de los participantes sobre los cambios en las prácticas de literacidad, sus percepciones en cuanto a su preparación para enseñar nuevas literacidades, y su disposición para enseñarlas. Los resultados indican que hay una necesidad de ampliar el alcance del plan de estudios para incluir las múltiples tecnologías y la variedad de nuevos textos que ellas producen. Además, el autor menciona la necesidad de una nueva visión de la formación docente dentro de un marco mayor de enseñanza basado en lo que denomina un ‘constructo tecnológico’ que incluya la convergencia de la instrucción en literacidad con las redes sociales, tecnologías y herramientas. Similar a lo que propone Barahona (2016), en este marco se crea una comunidad colaborativa entre estudiantes de pedagogía, administrativos, formuladores de políticas y las comunidades educativas. Ajayi (2011) concluye señalando que: “los cambios en los paisajes sociales, culturales y tecnológicos han acarreado transformaciones en la formación inicial de profesores que conceptualizan la literacidad como práctica social, múltiple, situada y mediada por las tecnologías” (27). En el contexto de 16 universidades chilenas que forman profesores de inglés, Martín (2016) encontró que 12 universidades incluyen Tecnología como contenido en el programa de Metodología. Por ejemplo, en la formulación de los objetivos, 50 % de las universidades incluyen: “uso de TICs como una estrategia de enseñanza y aprendizaje de lenguas” (Martín, 2016: 32). Además, la autora señala que entre los temas generales incluidos en la bibliografía de los programas de metodología, hay 7 títulos referidos a “Estándares para la tecnología en TESOL”. En el mismo contexto, Farías y Véliz estudiaron las percepciones que 120 estudiantes en programas de pedagogía en inglés y 18 educadores a cargo del área de metodología tienen sobre los textos multimodales y cómo estos son tratados en la formación docente. De los resultados de los formadores, emergen tres temas sobre las limitaciones para el uso de textos multimodales al momento de abordar la enseñanza de lectura y escritura: falta de materiales y recursos; necesidad de entrenamiento y preparación; y falta de tiempo y otros problemas. En cuanto a los estudiantes, sus lecturas incluyen novelas y libros de literatura (61 %), diarios (48,3 %) y revistas (44,3 %). Los portales y sitios web que ellos consultan incluyen The New York Times, BBC y CNN

como fuentes de información sobre noticias mundiales. En cuanto al uso de los textos que leen en sus vidas cotidianas para propósitos de estudio, 33,3 % señala que son usados algunas veces en sus estudios universitarios, 27,5 % indica que esos textos nunca se usan en la universidad y solo un 17,5 % menciona que casi siempre se usan esos textos en sus estudios universitarios. Estos porcentajes ratifican el hecho de que las prácticas de literacidad que los estudiantes llevan a cabo en sus vidas cotidianas no son usadas por el sistema educacional como puentes en la construcción de la literacidad académica.

## 2.2. Metáforas visuales, textuales y educacionales

El análisis metafórico que se presenta en este estudio incluye tres dimensiones. Se analizan las metáforas visuales (metáfora en imágenes) de estudiantes en formación inicial docente en búsqueda de la estructura conceptual (metáfora en el pensamiento) metafórica que motiva las representaciones metafóricas, en conjunto con el análisis de las metáforas anidadas en las versiones textuales (metáfora en el lenguaje). Este enfoque tridimensional se aproxima a lo que Forceville y Urios-Aparisi (2009) denominan análisis metafórico multimodal, para lo cual también usamos el modelo del campo y gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006). En este sentido, Steen (2011) y otros estudiosos de la metáfora (por ejemplo, Cienki & Müeller, 2008; Forceville, 2002; Forceville & Urios-Aparisi, 2009) han propuesto una versión nueva y mejorada de la Teoría Conceptual de la Metáfora (TCM) que pueda dar cuenta de formas alternativas de expresión metafórica como los gestos, las imágenes y otros modos de simbolización.

Un recurso semiótico poderoso por su alto contenido proposicional es lo que se denomina en inglés *pictorial images* (“imágenes pictóricas” Sedivy, 1997: 95) cuyo contenido proposicional puede ser metafórico o literal. A diferencia del contenido de las imágenes literales, el contenido de la imagen metafórica o metáfora visual requiere de una referencia cruzada entre dos campos del conocimiento. Esto se ilustra de manera clara en una referencia hecha por Forceville y Urios-Aparisi (2009) a metáforas conceptuales tales como ‘*our company is a racing team*’ [nuestra empresa es un equipo de carrera]. Los autores señalan que para entender el etiquetado corporativo (un campo del conocimiento) es necesario hacer referencia a nuestro conocimiento de cómo las personas (otro campo del conocimiento) poseen rasgos como crecimiento, flexibilidad, dinamismo o conectividad, otorgando, de esta manera, rasgos de personificación humana a elementos u objetos inanimados.

La relevancia del modelo multimodal en la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas la destaca Low (2003) cuando menciona que:

con el desarrollo de enfoques socio semióticos de la lengua y la literacidad, y particularmente de la teoría de la metáfora conceptual, los modelos metafóricos se han transformado en herramientas favoritas para estudiar la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. (239).

Estos modelos metafóricos pueden ser explorados en la formación docente y, a posteriori, el futuro profesor los puede usar en la sala de clases con un efecto replicador que sirva para entender los procesos de aprendizaje de la lengua. Los participantes de nuestro estudio no solo están aprendiendo una segunda lengua sino que la aprenden para enseñarla en el futuro y, por tanto, están en el proceso de construcción de su identidad docente, parte de la cual se puede plasmar en

metáforas.

Uno de los modelos evaluados por Low, el de Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh y Longhini (1998) y al que se recurre en la mayoría de la bibliografía consultada, es de particular relevancia para nuestro estudio y presenta una tipología que incluye cuatro perspectivas: Enseñar como Orden Social, Transmisión Cultural, Crecimiento centrado en el Estudiante, y Reforma Social. Oxford et al. (1998) presentan estas cuatro perspectivas a la luz de tres conceptos claves: Control (que se relaciona con el ejercicio del poder y autoridad en la sala de clases), Foco (la perspectiva desde la cual se entiende al profesor y al proceso de aprendizaje) y Arquetipo (la metáfora que se utiliza para comprender al profesor y sus prácticas pedagógicas). Por ejemplo, las perspectivas de Crecimiento Centrado en el Estudiante y Reforma Social se caracterizan por tener Control compartido entre estudiante y profesor, en tanto en las perspectivas Enseñar como Orden Social y Transmisión Cultural el profesor tiene el Control.

### 3. Análisis

Siguiendo una metodología cualitativa, se le pidió a un grupo de estudiantes que dibujara y describiera por escrito cómo se ven como profesores de inglés en un mundo globalizado y tecnologizado. Como apresto para esta actividad, se les mostró una serie de dibujos de estudiantes de promociones anteriores a quienes se les había pedido ilustrar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Farias & Veliz, 2016). Los participantes enviaron a la plataforma Moodle la descripción escrita de su dibujo y firmaron un consentimiento informado que establece el protocolo ético del estudio.

El análisis se centra en las metáforas que describen un momento en la construcción de la identidad docente, la cual es concebida como un proceso fluido, abierto y contextualizado en dimensiones políticas, económicas, vocacionales y motivacionales.

La mayoría de los textos visuales del corpus recolectado usa colores en la representación de la identidad docente y en casi todas las imágenes, el profesor está al centro. A partir del docente como centro, los estudiantes se ubican en varios formatos –circulares, lineales, colaborativos. Cada imagen y texto es único y particular en su representación de la visión individual de la identidad docente o del futuro profesional imaginado. Sin embargo, también es posible identificar rasgos comunes (sociocognición y modelos mentales compartidos) que dan cuenta de contextos similares (la misma institución, el mismo programa, experiencias educacionales previas similares, el mismo rango etario).

Para efectos de este trabajo, se analizan dos imágenes y textos:

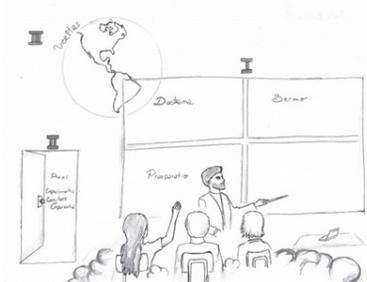


Figura 1: Metáfora Visual 1

El primer elemento que se puede observar en la metáfora visual 1 es lo que Kress y van Leeuwen (2006) llaman: “la estructura visual” (45) y hace referencia al orden, posición y estructura de los elementos presentes en la imagen visual. En esta imagen podemos claramente observar la posición física del profesor en relación a, por ejemplo, los estudiantes. La estructura de los elementos visuales, de acuerdo a Kress y van Leeuwen, no se debe tratar de manera arbitraria, pensando que estos solo reproducen las estructuras del orden social de nuestra realidad. El profesor, quien apunta a un pizarrón en forma de ventana a través de la cual los estudiantes pueden observar el mundo y acceder a nuevos conocimientos, está ubicado frente a los estudiantes, sugiriendo claramente la presencia de elementos de ‘control’ mencionados por Oxford et al. (1998) en dos perspectivas: Orden Social y Transmisión Cultural. A su vez, la narrativa textual revela los elementos y condiciones que contribuyen y, ciertamente, contribuirán en la construcción de la identidad docente de este estudiante en particular. Por ejemplo, el estudiante utiliza metafóricamente el concepto de *‘fog’* [niebla] para referirse a la posición subordinada y subyugada de los estudiantes en relación al poder representado por el saber y el conocimiento. El estudiante narra que “they [los estudiantes] had been hidden from lighting (knowledge), nonetheless they are now seeking for better understanding of the world, emerging from the shadows that used to hinder them”. Para que los estudiantes puedan exitosamente acceder y alcanzar el saber y el conocimiento, deben sistemáticamente seguir ciertas etapas claramente establecidas en la imagen a través de números romanos. La puerta, que también se encuentra adelante y que, tal como lo narra el estudiante, es deliberadamente abierta por el profesor para que los estudiantes puedan poner en práctica el conocimiento entregado por el profesor. El computador (laptop) sobre la mesa del profesor, y no de los estudiantes, podría representar diversos escenarios como, por ejemplo, la importancia del uso de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas del docente o la poderosa función mediática de las tecnologías de la información sobre las formas de cómo y dónde accedemos a distintas formas de conocimiento.

A través de los distintos elementos presentes en la imagen y descritos en el texto (la posición del profesor y de los alumnos, los pasos estructurados para el saber y la práctica, la nubosa y subordinada posición de los estudiantes) se puede señalar que existe una clara e imponente metáfora conceptual del conocimiento como ‘un objeto’ (physical object) o como ‘luz’ (light), tal como lo señalan Lakoff and Johnson (1980). Dicha transformación o transición de ‘la oscuridad’ a ‘la luz’, o del ‘no poseer’ al ‘poseer’ implica una relación desigual entre el profesor y el alumno donde uno entrega, transmite y abre las ventanas del conocimiento para que el otro pueda recibirlo, y así ascender de la oscuridad a la luz, todo lo cual ubica a esta metáfora en el modelo de Transmisión Cultural. La representación metafórica de la imagen visual y narrativa escrita sobre la identidad docente del estudiante participante evidencia la presencia de ciertas estructuras conceptuales y mentales que tienen mucha relación con los roles descritos por Diaz et al. (2013) y con aquellas que se encontraron en el análisis de Marchant (1992) de las metáforas usadas por futuros docentes las que incluyen ‘the teacher as authority’ [el profesor como autoridad], ‘the teacher as director’ [el profesor como director], ‘the teacher as referee’ [el profesor como árbitro], entre otras.

La imagen 2 de más abajo hace uso de una variedad de elementos que dan cuenta metafóricamente de la identidad docente de este estudiante, la que se contrasta profundamente con la imagen anterior.



Figura 2: Metáfora Visual 2

A diferencia de la imagen 1, esta no representa la relación profesor-alumno en un orden jerárquico situando al profesor delante y a los alumnos atrás. La estructura visual de los elementos usados en la construcción del significado pictórico es más bien paralela, situando a un individuo, que no distingue entre profesor o alumno, a la derecha, una serie de iconos relacionados a las tecnologías de la información a la izquierda, y una mano sosteniendo la tierra en la parte posterior del centro de la imagen. Parte de la narrativa escrita de este estudiante, da cuenta de su sistema de creencias y sus conceptualizaciones sobre la relación alumno-profesor donde él señala que:

I identify the teacher with the student as a fellow learner who has to deal with many of the same challenges and make use of many of the same tools as his/her students. For this reason, I am calling my drawing 'The teacher/student of English today' (s.n.)

Esta narrativa alude claramente al alumno y profesor como aprendices quienes, de acuerdo con su opinión, comparten algunos de los mismos desafíos. Además, el estudiante expresa claramente que no enfatiza la distinción entre profesores y alumnos [I deemphasize the distinction between teachers and students], lo cual evidencia una fuerte inclinación por roles y responsabilidades compartidas en lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere. Esta conceptualización calza perfectamente dentro de la perspectiva de 'Learner-centered Growth' [Crecimiento entrado en el estudiante], propuesta por Oxford et al. (1998). De acuerdo a esta perspectiva, el control, poder, autoridad, y los procesos de enseñanza y aprendizaje son compartidos entre los principales agentes involucrados en dichas prácticas, profesores y alumnos. Sin duda, esta representación tiene implicancias muy importantes para las futuras prácticas pedagógicas de este estudiante-profesor quien ciertamente considerará a los alumnos como actores activos y centrales en los procesos de aprendizaje, y no como fuentes o recipientes que deben ser llenados de saber y conocimiento. Al respecto, Ho-yan Mak (2011) postula que las creencias de los profesores podrían filtrar la manera como ellos conciben sus prácticas y cómo estas podrían también ser fuertemente influenciadas.

Cabe mencionar otro elemento importante en la imagen 2. Este tiene relación con lo que

Kress y van Leeuwen (2006) denominan la ‘configuración visual’ y ‘contacto’. El individuo representado en la imagen no está de frente mirando al lector, sino que de perfil observando una serie de iconos referentes a la tecnología y posiblemente a la tierra que sostiene en su mano. Esta configuración visual establece un contacto indirecto con el lector. De acuerdo a Kress y van Leeuwen, este tipo de configuraciones involucra una relación social de afinidad con no solo los símbolos semióticos presentes en la imagen sino que con el mundo y realidad en general. El estudiante, en su narrativa, nos cuenta que “la figura principal de la imagen es el perfil de una cabeza abierta mirando un grupo de burbujas llena de iconos sobre las tecnologías de la información y comunicación” [*the main figure of my drawing is the profile of an open head, looking towards a group of bubbles filled with the icons of a variety of information and communication technologies*]. El contacto que el individuo en la imagen parece tener con los diversos recursos tecnológicos parece ser bastante relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que naturalmente apunta a la centralidad de integrar variadas formas multimodales en el quehacer docente. El uso de libros, música, video, redes sociales y otros, como se evidencia en la imagen, ocupan un lugar central en la mirada de este estudiante-profesor, quien seguramente tiene una profunda convicción en que el aprendizaje no ocurre tan solo a través de aquella ‘ventana’ que abre el profesor para iluminar a los alumnos (Imagen 1) sino que también en las prácticas diarias y cotidianas de los aprendices. Dentro de este contexto, podemos claramente hablar de la necesidad de incorporar pedagogías de multiliteracidad (Rowse, Kosnik, & Beck, 2008) que puedan dar cuenta del complejo campo socio-semiótico en el cual vivimos.

Al leer e interpretar los distintos elementos presentes en la imagen 2 podemos obtener una mirada holística de los múltiples y complejos aspectos identitarios del estudiante-profesor. Harste y Kress (2012) señalan que: “tal como expresamos nuestra identidad a través del habla y la escritura, de la misma manera también expresamos nuestra identidad en cómo nos aproximamos a las imágenes y cómo las producimos” (208). De esta manera, lo que queda al descubierto es la clara motivación e inclinación del estudiante-profesor por explotar metodológica y pedagógicamente las distintas modalidades tecnológicas en los procesos pedagógicos.

#### 4. Conclusiones

Cada imagen y texto hablan por sí solos. A pesar de ser un número reducido de participantes, se evidencia el papel mediador de las tecnologías en el proceso de enseñanza como una nueva dimensión de la identidad docente no recogida en el modelo de Oxford et al. (1998). Al mismo tiempo, se releva la centralidad del profesor como actor y guía en los trayectos cognitivos, afectivos y sociales de sus estudiantes. También destaca el rol que cumple el inglés en la comunicación intercultural al ser considerado como lengua franca en un mundo diverso y globalizado. Tomando en cuenta, como dice Sarasa (2017), las fluctuantes inversiones, reinversiones y digresiones en el uso del tiempo por parte de los estudiantes en formación inicial docente, este tipo de actividad se puede incorporar en el plan de estudios con el fin de ofrecer la oportunidad para reflexionar de manera colaborativa sobre las proyecciones de la identidad docente.

Estos resultados pueden ofrecer orientaciones para la formación inicial docente en cuanto a preparar profesores de inglés capaces de enseñar usando los distintos modos en que se presenta la lengua, con una formación crítica sobre el papel de mediación de las tecnologías de la información

y con una clara conciencia de la diversidad en cada grupo humano.

## Bibliografía

- Ajayi, L. 2011. "Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality." *The Teacher Educator*, 46, 6-31.
- Barahona, M. 2016. *English language teacher education in Chile*. New York: Routledge.
- Cienki, A., & Müller, C. (Eds.). 2008. *Metaphor and gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Diaz, C. et al. 2013. "Beliefs of Chilean university English teachers: uncovering their role in the teaching and learning process". *Profile*, 15(2), 85-97.
- Fariás, M., & Veliz, L. 2016. "EFL students' metaphorical conceptualizations of language learning". *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 55(3), 833-850.
- Forceville, C. J. 2002. "The identification of target and source in pictorial metaphors". *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Forceville, C. J., & Urios-Aparisi, E. (Eds.). 2009. *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Harste, J., & Kress, G. 2012. "Image, identity and insights into language". *Language Arts*, 89(3), 205-210.
- Ho-yan Mak, S. 2011. "Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice". *RELC Journal*, 42(1), 53-67.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Low, G. 2003. "Validating metaphoric models in applied linguistics". *Metaphor and Symbol*, 18, 239-254.
- Marchant, G. J. 1992. "A teacher is like a...: Using simile lists to explore personal metaphors". *Language and Education*, 6(1), 33-45.
- Martin, A. J. 2016. "Second language teacher education in the expanding circle: The TEFL methodology course in Chile". *CALJ*, 8(1), 24-42.
- MINEDUC. 2014. *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Inglés*. Santiago, Chile: MINE-DUC Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf>.
- Oxford, R. et al. 1998. "Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field". *System*, 26, 3-50.
- Rowell, J., Kosnik, C., & Beck, C. 2008. "Fostering multiliteracies pedagogy through pre-service teacher education". *Teaching Education*, 19(2), 109-122.
- Sarasa, M. 2017. "A narrative inquiry into pre-service English teachers' temporal investments in their initial education curriculum" *HOW*, 24(1), 27-43.
- Sedivy, S. 1997. "Metaphoric picture, pulsars, platypuses". *Metaphor and Symbol*, 12(2), 95-112.
- Steen, J. G. 2011. "The contemporary theory of metaphor - now new and improved". *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 26-64.