

Las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en el conocimiento del profesor

Rosa Viviana Torres-Martínez¹  

Si todo discurso se actualiza como acontecimiento,
todo discurso es comprendido como sentido.

PAUL RICOEUR, *Teoría de la interpretación.*

Resumen

El presente artículo de reflexión es producto de un ejercicio de reflexión realizado en el seminario Educación y Prácticas Discursivas: Argumentos y Narrativas, cursado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su objetivo consistió en desarrollar un análisis teórico acerca de las implicaciones del discurso en la configuración del conocimiento profesional del profesor, con el fin de establecer líneas de interpretación que aporten elementos a la formación docente y contribuyan a la comprensión de la práctica educativa.

Para ello, se adelantó un proceso de exploración sobre la constitución del discurso del docente y la manera en que este actúa en el marco de la enseñanza, entendida como una acción intencionada desde la cual se promueve la existencia de sujetos. Se identificó que la complejidad de las construcciones realizadas por el profesor al enseñar una noción se encuentra contenida, de manera explícita e implícita, en el orden discursivo.

En este sentido, a lo largo del artículo se presenta, en primer lugar, una contextualización de los avances investigativos de la línea sobre el conocimiento del profesor. Posteriormente, se plantean algunas consideraciones sobre la forma en que se configura el discurso del profesorado a partir del uso de figuras literarias que se convierten en elementos estructurantes de orden discursivo y que dotan de sentido las nociones enseñadas en el aula. Finalmente, se destacan algunas reflexiones en torno a la importancia de entender la práctica pedagógica como un proceso de construcción particular que el profesor realiza de manera intencionada.

Palabras clave: conocimiento del profesor; figuras discursivas; discurso; dispositivo; producción de sentido

1 Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura, Bogotá. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Directivo docente, Secretaría de Educación de Bogotá. Docente, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. rvtorresm@upn.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Torres-Martínez, R. V. (2026).

Las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en el conocimiento del profesor,

Folios, (63), 135-147.

<https://doi.org/10.17227/folios.63-20163>

Artículo recibido

10 • 10 • 2023

Artículo aprobado

17 • 07 • 2025

Artículo publicado

01 • 01 • 2026

Discursive Figures as Devices of Meaning-Making in Teacher Knowledge

Abstract

The present reflection article is the result of a reflection exercise carried out in the seminar Education and Discursive Practices: Arguments and Narratives, taken within the framework of the Interinstitutional Doctorate in Education at the National Pedagogical University. Its objective was to develop a theoretical analysis about the implications of discourse in the configuration of the teacher's professional knowledge, in order to establish lines of interpretation that provide elements for teacher education and contribute to the understanding of educational practice.

To this end, a process of exploration was undertaken regarding the constitution of the teacher's discourse and the way it operates within the framework of teaching, understood as an intentional action through which the existence of subjects is promoted. It was identified that the complexity of the constructions made by the teacher when teaching a notion is contained, both explicitly and implicitly, within the discursive order.

In this sense, throughout the article, first, a contextualization of the research advances in the line of teacher knowledge is presented. Subsequently, some considerations are proposed about the way in which teachers' discourse is configured through the use of literary figures that become structuring elements of the discursive order and that give meaning to the notions taught in the classroom. Finally, some reflections are highlighted regarding the importance of understanding pedagogical practice as a particular construction process intentionally carried out by the teacher.

Keywords: teacher knowledge; discursive figures; discourse; device; meaning-making

As figuras discursivas como dispositivos de produção de sentido no conhecimento do professor

Resumo

O presente artigo de reflexão é o resultado de um exercício de reflexão realizado no seminário Educação e Práticas Discursivas: Argumentos e Narrativas, cursado no âmbito do Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Seu objetivo consistiu em desenvolver uma análise teórica acerca das implicações do discurso na configuração do conhecimento profissional do professor, com o propósito de estabelecer linhas de interpretação que ofereçam elementos à formação docente e contribuam para a compreensão da prática educativa.

Para isso, foi realizado um processo de exploração sobre a constituição do discurso do docente e a maneira como este atua no âmbito do ensino, entendido como uma ação intencional a partir da qual se promove a existência de sujeitos. Identificou-se que a complexidade das construções realizadas pelo professor ao ensinar uma noção está contida, de forma explícita e implícita, na ordem discursiva.

Nesse sentido, ao longo do artigo, apresenta-se, em primeiro lugar, uma contextualização dos avanços de pesquisa da linha sobre o conhecimento do professor. Posteriormente, são apresentadas algumas considerações sobre a forma como se configura o discurso docente a partir do uso de figuras literárias que se tornam elementos estruturantes da ordem discursiva e que dão sentido às noções ensinadas em sala de aula. Por fim, destacam-se algumas reflexões acerca da importância de compreender a prática pedagógica como um processo de construção particular que o professor realiza de maneira intencional.

Palavras-chave: conhecimento do professor; figuras discursivas; discurso; dispositivo; produção de sentido

Introducción

En línea con las investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesor (Perafán, 2015), las figuras literarias se configuran como elementos de orden discursivo que contienen el conocimiento construido por el profesor en el momento de la enseñanza. De este modo, trascienden la idea de considerar el ejercicio docente

como un acto de transmisión de saberes disciplinares y permiten entender la enseñanza como un proceso de producción de sentido de las categorías escolares.

Así pues, este artículo explora cómo las figuras literarias —como metáforas, símiles y analogías— actúan como “dispositivos constituyentes del sentido escolar” (Perafán, 2015, p. 133), que posibilitan construir y comunicar significados profundos acerca de las nociones enseñadas en la escuela. Lejos de ser simples adornos del lenguaje, estas figuras se revelan como imágenes fundamentales que develan la intencionalidad pedagógica, ayudando al docente a interpelar a los estudiantes, promover su desarrollo como sujetos críticos y fomentar una comprensión más rica y contextual respecto de las categorías objeto de enseñanza.

A lo largo de esta reflexión, se destaca la importancia del profesor como productor activo de conocimiento escolar, quien, mediante el uso consciente o inconsciente de dispositivos discursivos, integra diversidad de saberes: académicos, experienciales, guiones, rutinas y teorías implícitas. Esta perspectiva no solo resignifica el papel del docente, sino que también invita a cuestionar la visión tradicional que lo reduce a un transmisor de contenidos disciplinarios. En cambio, se lo presenta como un agente que, desde el aula, contribuye al diálogo entre lo individual y lo colectivo, integrando las subjetividades de los estudiantes y promoviendo la construcción de significados en contexto.

Este análisis resulta especialmente relevante en un momento en que la formación docente y la práctica educativa enfrentan desafíos relacionados con la personalización del aprendizaje, la diversidad cultural y la necesidad de formar ciudadanos capaces de interpretar y transformar su entorno. En este sentido, el artículo ofrece una contribución significativa al reconocer el poder del lenguaje en la enseñanza y al proponer herramientas conceptuales que permitan comprender mejor el conocimiento profesional docente como un proceso complejo, dinámico y profundo.

A partir de lo anterior, se plantean algunos interrogantes: ¿qué función cumplen las figuras literarias en el discurso del profesor? y ¿de qué manera las figuras literarias empleadas por el profesorado dotan de sentido la acción de la enseñanza? Para responder estas cuestiones, se parte de entender al profesor como un sujeto discursivo, productor del conocimiento que enseña, quien hace uso del lenguaje como acción y mediación para construir sentidos en relación con el mundo, el yo y el otro. Así, se cuestiona la idea tradicional que asume al maestro como un simple transmisor y reproductor de los saberes provenientes de las disciplinas, y se le reconoce como un profesional que construye un conocimiento mediado por la intencionalidad de la enseñanza.

Sobre el conocimiento profesional del profesor

Con el fin de contextualizar la importancia del análisis e interpretación del discurso del docente para entender cómo este produce su propio conocimiento, es fundamental realizar una síntesis de algunos aspectos relacionados con la intencionalidad de las tendencias investigativas surgidas en torno al pensamiento del profesor.

La línea de investigación sobre el pensamiento docente empieza a cobrar relevancia a partir de propuestas como las de Jackson (1968), Shulman (2005) y García (1987), quienes plantean interrogantes y convierten en tema de discusión en libros, congresos y eventos académicos qué piensa y cómo piensa el profesor al momento de enseñar. Estas ideas abrieron el camino para consolidar una tendencia investigativa que buscó: “proporcionar una comprensión adecuada de la naturaleza, el tipo y las funciones que cumplen los pensamientos y creencias del profesor en la enseñanza pre e interactiva” (Perafán, 2005, p. 17).

Bajo esta premisa, y tomando como base algunos planteamientos de la psicología cognitiva, se generó una tendencia de investigación sobre el pensamiento del profesor centrada en la descripción de los procesos mentales superiores y formales que ocurren en él y que influyen en las acciones ejecutadas en los diferentes momentos de la enseñanza. Según Clark y Peterson (1990), estos son: el pensamiento durante la planeación, los pensamientos durante la enseñanza interactiva y las creencias y teorías del profesor. Así, este enfoque se ocupó de describir cómo

piensa el maestro en cada una de las etapas mencionadas, dejando de lado aspectos contextuales y el contenido mismo de su pensamiento.

Lo anterior permite cuestionar la manera en que, desde el enfoque cognitivo, se tiende a separar el pensamiento del contexto cultural e intencional en el que se desarrolla, lo que produce una mirada reduccionista que limita la comprensión integral del acto educativo. En efecto, las acciones y creencias docentes no son simplemente el producto de procesos mentales, sino que están profundamente arraigadas en dinámicas culturales, sociales e históricas.

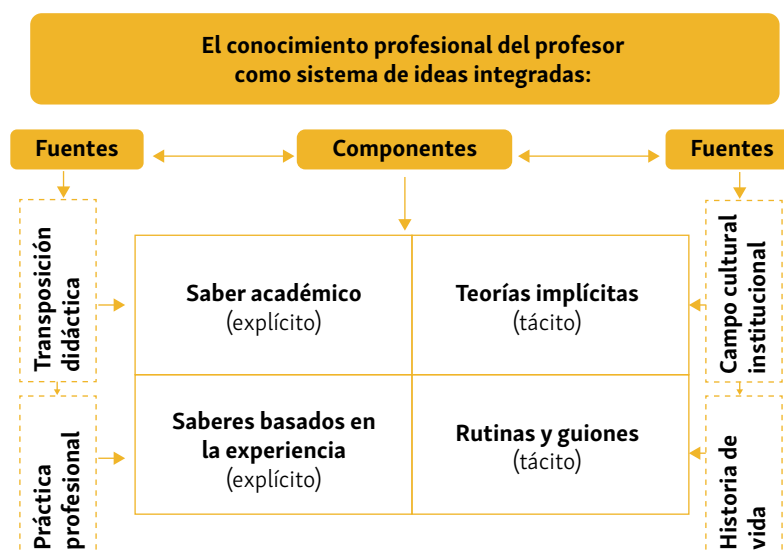
En este sentido, se evidencia una limitación en las investigaciones desde la teoría cognitiva: no es posible condicionar las acciones y creencias del docente a un sistema operacional mediado exclusivamente por la cognición. Es necesario reconocer que las decisiones tomadas en el proceso de enseñanza se relacionan con la intencionalidad y la cultura que constituyen al profesor. Estos aspectos se ubican en el plano del contenido de las categorías enseñadas, las cuales se construyen desde la integración de los diferentes saberes que configuran la *episteme* docente y se manifiestan a través del discurso.

A partir de esta idea aparecen los enfoques alternativos que, influidos por elementos de la teoría social y crítica de la enseñanza y por el constructivismo, se centran en el contenido del pensamiento del profesor. Allí se encuentran las teorías, creencias y estructuras culturales que guían sus acciones al enseñar, reconociéndolo como un sujeto productor de conocimiento, quien, mediado por el discurso, promueve la existencia de sujetos en un contexto social e histórico específico. Entonces, “el estudio del pensamiento y las acciones del docente desde el punto de vista alternativo se abre a partir de la interrogación por el sentido y se desarrolla a partir del abordaje de la autocomprensión que sobre su propia práctica tienen los propios docentes” (Perafán, 2005, p. 26).

En esta perspectiva se ubican las categorías sobre el conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares (Perafán, 2004, 2011, 2013, 2015). La primera plantea que el maestro posee cuatro tipos de saberes asociados a estatutos epistemológicos fundantes particulares: académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas (Porlán y Rivero, 1998). Estos se integran en el momento de la enseñanza (Figura 1), emergiendo así un conocimiento escolar distinto del que se produce en las disciplinas, cuya intención fundamental es promover la existencia de sujetos.

Figura 1.

El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas



Fuente: Perafán (2004, p. 65).

La segunda categoría de análisis se refiere a “la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña” (Perafán, 2015, p. 29). Es decir, bajo esta perspectiva, se plantea que el docente no se limita a integrar los saberes que le permiten configurar la enseñanza, sino que cada una de las categorías específicas enseñadas en las distintas áreas se puede describir y caracterizar a la luz de la manera en que se presentan en el discurso del profesor. De esta forma, se da cuenta del proceso de construcción que este realiza, no solo atendiendo al cómo enseñar, sino integrando también el porqué y el para qué del proceso educativo (Figura 2).

Figura 2.
El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares



Fuente: Perafán (2015, p. 30).

De este modo, el discurso producido por el profesor al enseñar las categorías específicas del área de su competencia se convierte en el recurso que permite evidenciar cómo y por qué se da la integración de los cuatro saberes en el momento del acontecer de la clase. De allí emergen los componentes explícitos o tácitos que constituyen el conocimiento escolar construido por el profesor con el fin de interpelar al otro y hacerlo devenir sujeto a partir de lo enseñado.

Por esta razón, en el marco de las investigaciones sobre el conocimiento del profesor se reconocen los elementos que transitan en su discurso y se hace evidente la necesidad de analizar e interpretar las metáforas, símiles o analogías, entendiéndolos como dispositivos estructurantes que dotan de sentido y significado la construcción de los saberes escolares. Así, este proceso se convierte en una actividad esencial para comprender el contenido del pensamiento del profesor y su incidencia tanto en el ejercicio pedagógico como en su constitución como sujeto discursivo y productor de sentido.

El profesor como sujeto discursivo y productor de sentido

El lenguaje, entendido como un acto humano que permite a los sujetos dotar de sentido al mundo mediante dispositivos y herramientas de orden discursivo, tiene una gran incidencia en el marco de la educación. Así como ocurre en los acontecimientos donde la interacción surge como hecho propio de la condición humana, en la cotidianidad de la escuela se viven y experimentan situaciones en las que el discurso se convierte en un elemento

fundamental del proceso comunicativo, en la medida en que “está dirigido a alguien. Hay otro interlocutor que es el destinatario del discurso. La presencia de ambos, el hablante y el oyente, constituye el lenguaje como comunicación” (Ricoeur, 2021, p. 29).

En este sentido, es posible reconocer que, dentro de los actores que participan en el proceso educativo, el profesor cumple un papel fundamental como sujeto discursivo, pues es quien media la enseñanza valiéndose de palabras, gestos, movimientos y enunciados que estructuran su decir y sentir, para movilizar a los sujetos hacia nuevas construcciones sobre la realidad, la cultura y su propio ser. A través de las nociones que enseña, establece diferentes maneras de relacionarse consigo mismo, con el mundo y con los otros, con el fin de promover la existencia de sujetos que piensen, sientan, se comuniquen y participen en la construcción del sentido de aquello que les rodea. Así, la relación entre el acontecimiento de la clase, la intencionalidad que la motiva y el sentido que se construye en torno a ella se encuentra mediada por la acción del discurso.

Lo anterior permite comprender por qué, desde la didáctica y la pedagogía, uno de los asuntos más explorados es el papel del profesor en el proceso de enseñanza, lo cual ha motivado diversas interpretaciones respecto del estatuto epistemológico que funda su pensamiento. Este, con frecuencia, se ha asociado a los saberes construidos en las disciplinas. Sin embargo, el campo de investigación sobre el conocimiento del profesor —y en particular los estudios sobre el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004) y sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares (Perafán, 2012)— ha evidenciado que el saber escolar difiere del producido por las comunidades científicas, debido principalmente a que la intencionalidad de la enseñanza es la que moviliza los sentidos de las categorías construidas en la escuela.

Desde una perspectiva tradicional, el papel del profesor se limita a la transmisión y repetición de saberes disciplinares, desconociendo por completo su capacidad creadora. No obstante, la enseñanza, entendida como acontecimiento, exige la construcción de un saber diferenciado que no solo eduque, sino que promueva la existencia de sujetos. En este sentido, es necesario reflexionar sobre los estatutos epistemológicos fundantes que configuran el pensamiento del profesor, los cuales se encuentran en “la complejidad de las nociones escolares que construye en intencionalidad de enseñanza, y que no se remiten a lo disciplinar sino a la interpelación a otros” (Castañeda y Perafán, 2015, p. 18).

Este proceso de interpelación se produce en el acto comunicativo de la enseñanza. Es en el discurso del profesor donde se hace posible evidenciar el conocimiento que construye. Determinar qué piensa, cómo piensa y, sobre todo, por qué piensa de esa manera resulta fundamental para entender lo que ocurre en el aula y desentrañar la configuración de las nociones enseñadas, las cuales son particulares y distintas de aquellas originadas en las disciplinas. Así, puede afirmarse que el profesor, como productor de conocimiento, es también un sujeto discursivo que piensa a través de metáforas, símiles, analogías, entre otros recursos, los cuales se convierten en estructurantes de la actividad intelectual docente.

Conviene aclarar que el profesor no transmite contenidos mediante el discurso, pues “un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento” (Ricoeur, 2021, p. 30). Lo que hace es promover la existencia de sujetos en la medida en que cuestiona, compara, ejemplifica, repite, ordena y aclara; en suma, construye sentidos sobre la realidad. Esto permite la construcción de conocimientos y dota de sentido a la enseñanza, en la que “algo pasa de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado” (Ricoeur, 2021, p. 30).

De esta manera, la clase se convierte en un acontecimiento que “no es solamente la experiencia tal como es expresada y comunicada, sino también el intercambio intersubjetivo entre sí, el acontecer del diálogo” (Ricoeur, 2021, p. 30). Es decir, el momento de la enseñanza interactiva ocurre en un tiempo y espacio específicos, en los cuales participan sujetos que hablan e intercambian ideas, sentimientos y pensamientos que contribuyen a la

construcción de subjetividades. En tal contexto, el profesor recurre a elementos discursivos que funcionan como dispositivos para dotar de sentido las nociones enseñadas. Así, lo que dice, cómo lo dice y por qué lo dice está constituido por el conjunto de saberes académicos, experienciales, teorías implícitas y guiones y rutinas que integran su pensamiento y se expresan en el discurso.

Dispositivos de producción de sentido en el discurso del profesor

Para comprender la importancia que se asigna al discurso en la construcción del conocimiento del profesor, es fundamental analizar de qué manera las figuras discursivas se constituyen en dispositivos que dotan de sentido y significado a la enseñanza. Según **Castañeda (2020)**, “se considera al discurso como un dispositivo que va más allá de la representación de una realidad, en sentido tradicional, por cuanto reconocemos que está cargado de intenciones, razones, inferencias, argumentos y otros, para producir sentido” (p. 19). Esto implica que el lenguaje no solo describe o refleja una realidad de manera objetiva, sino que también la interpreta, influye y transforma. De este modo, el discurso se presenta como una herramienta activa y dinámica que construye sentido, incorporando elementos subjetivos y contextuales que moldean la manera en que se perciben y configuran las ideas.

Ahora bien, asumir las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en la enseñanza implica analizar la configuración del término *dispositivo*. Al respecto, **Foucault (1991)** señala que los dispositivos tienen como finalidad organizar y regular las relaciones de poder y saber en función de ciertos objetivos estratégicos. Estos operan como un conjunto heterogéneo de elementos —prácticas, discursos, normas, instituciones y relaciones de poder— que configuran modos específicos de acción y pensamiento en un contexto social e histórico determinado. En sus palabras: “el dispositivo es, antes que nada, una especie de formación que en un momento histórico dado ha tenido por función mayor responder a una urgencia” (p. 123).

Al analizar esta perspectiva en relación con el conocimiento profesional del profesor, y en particular con el papel asignado al discurso en la construcción del conocimiento escolar, se entiende que las figuras discursivas utilizadas por el docente durante la enseñanza actúan como dispositivos que organizan y producen sentido sobre lo enseñado, mientras delimitan cómo los estudiantes interpretan y comprenden los contenidos. Desde esta visión, dichas figuras no son neutrales, sino que están impregnadas de relaciones de poder y saber que configuran lo que se considera significativo dentro del proceso educativo. Por ejemplo, la selección de ciertos conceptos, metáforas o narrativas por parte del profesor estructura un marco de significados que guía a los estudiantes hacia interpretaciones específicas, excluyendo otras posibles formas de pensar o cuestionar.

Así, las figuras discursivas empleadas por el profesor no solo se presentan como constituyentes y estructurantes del discurso docente, sino que, en su conjunto, también moldean subjetividades, reforzando modos particulares de interpretar la realidad y posicionando a los sujetos en relación con ese saber. En este sentido, “los dispositivos son máquinas que fabrican visibilidades y enunciados, y que a la vez ordenan modos de ser y actuar” (**Foucault, 1991, p. 123**).

De esta forma, el momento de la enseñanza se entiende como un acontecimiento en el que las interacciones mediadas por el lenguaje se convierten en el eje del proceso educativo. Estas interacciones cobran significado en un fluir de enunciaciones en el que tanto docente como estudiantes realizan acciones intencionadas que inciden en la construcción de las subjetividades allí presentes. En este marco, aparecen diversos dispositivos de orden discursivo que otorgan sentido a lo que ocurre en el aula, al ponerse de manifiesto los diferentes puntos de vista e intenciones que constituyen a los sujetos que coexisten en la escuela. Dicho espacio se convierte, entonces, en un escenario de reconocimiento del otro, en el que el lenguaje adquiere una relevancia particular.

Bajo esta perspectiva, y teniendo en cuenta las investigaciones sobre el conocimiento del profesor, se hace necesario analizar los dispositivos que circulan en el orden del discurso docente, los cuales constituyen el sentido

escolar que le permite construir horizontes de significación frente a lo que enseña (las nociones). En estos términos, puede plantearse que la explicación, la narración y la argumentación son componentes esenciales del discurso del profesorado, cuyo propósito es “ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan un saber o un procedimiento a partir de una interrogación explícita o implícita que se va elucidando a lo largo del discurso del enseñante, a través de demostraciones y justificaciones” (Adam, 1992, como se cita en Cros, 1996, p. 24).

Es preciso aclarar que los saberes o procedimientos enseñados en la escuela no provienen estrictamente de las disciplinas, sino que se constituyen como resultado del proceso de producción de conocimiento que realiza el profesor en torno a la comprensión y el sentido propio de las nociones que enseña. En consecuencia, las narraciones, argumentaciones y explicaciones que movilizan su discurso se encuentran mediadas por la intencionalidad de la enseñanza y parten del reconocimiento del otro con sus particularidades en las dimensiones cognitiva y axiológica. Así, el docente estructura su pensamiento y su discurso con una intención clara que orienta su acción hacia el devenir de otro sujeto. Por esta razón, recurre a metáforas, símiles, analogías y otros recursos para deformar, formar e interpelar al otro mediante voces, acciones, gestos y movimientos.

Figuras discursivas como construcciones de sentido

Las figuras discursivas que constituyen el discurso del profesor permiten entender la manera en que este construye su pensamiento y, de forma particular, muestran cómo se estructuran las nociones que circulan en la escuela. Al respecto, es preciso señalar que “las metáforas, imágenes y símiles no son instrumentos didácticos que ayudan a la enseñanza de la noción escolar; por el contrario, son dispositivos culturales ampliamente reflexionados por el profesorado que contribuyen al sentido particular de la noción” (Perafán, 2015, p. 33). Es decir, no se puede reducir el papel de dichas figuras empleadas por el docente a un simple ejercicio de adaptación lingüística destinado a facilitar la comprensión de lo enseñado; antes bien, deben asumirse como un proceso de creación propio, consciente o inconsciente, cuyo fin es enseñar un conocimiento específico y promover la existencia de sujetos.

En este contexto se enmarcan las relaciones conceptuales que nutren de sentido las nociones enseñadas en la escuela. El propósito del profesor se hace tangible en los actos comunicativos que construye, los cuales se enriquecen con las figuras de orden discursivo empleadas durante la enseñanza interactiva, cuyo fin primordial es interpelar al otro para hacerlo devenir sujeto. Por tal razón, las investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor se centran en la interpretación y el análisis del discurso que se produce cuando se enseña una categoría particular, cuyo sentido se configura en el uso de metáforas, símiles y analogías, entre otras figuras que ponen en evidencia el “fenómeno polifónico de producción de sentido que caracteriza el orden discursivo que moviliza en el aula el profesor” (Barinas y Perafán, 2015, p. 36).

Con el fin de dilucidar cómo las figuras explicitan el conocimiento particular construido por el profesor, resulta necesario realizar un proceso de conceptualización de los dispositivos de orden discursivo que operan durante la enseñanza de una noción. Estos ponen de manifiesto los sentidos producidos en cada uno de los saberes propios del profesorado, como los saberes académicos, los basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas.

El sentido metafórico en el discurso del profesor

La metáfora se convierte en uno de los dispositivos que circulan con mayor frecuencia en el discurso del profesor; por ello, es necesario reflexionar sobre el sentido que adquiere en la construcción de las nociones enseñadas en la escuela. En el campo de la retórica tradicional, esta figura se define como un tropo que consiste en la “traslación del significado de un término al de otro por relación de semejanza” (García, 2000, p. 52) y cuya función se reduce al embellecimiento del discurso. Como es evidente, este concepto simplifica su papel a la sustitución de una palabra

por otra de acuerdo con la similitud semántica entre ambas, con el fin de adornar lo dicho, sin aportar información nueva a la construcción de sentido frente a la realidad.

Para comprender cómo opera la metáfora en el discurso del profesor como dispositivo lingüístico intencionado en la enseñanza, debe considerarse como “una creación instantánea, una innovación semántica que no tiene reconocimiento en el lenguaje ya establecido, y que solo existe debido a la atribución de un predicado inusual o inesperado” (Ricoeur, 2021, p. 65). Esto indica que la metáfora es una construcción propia, que adquiere sentido en el contexto en el que emerge y cuya comprensión está mediada por la intencionalidad de quien la produce en el discurso. En consecuencia, no puede asumirse como algo predeterminado a la verbalización, sino que responde a condiciones espacio-temporales particulares que contribuyen a la construcción de sentido de la realidad.

El profesor, como sujeto intelectual y productor de un conocimiento escolar propio, emplea la narración, la argumentación y la explicación como dispositivos para manifestar los conceptos e ideas que estructuran y dan vida a las nociones que enseña, con el fin de interpelar al otro para que devenga sujeto. En este marco, la metáfora aparece como una expresión discursiva que le permite construir nuevos significados y sentidos sobre la realidad y el mundo. En este sentido, “una metáfora no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información. En síntesis, una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad” (Ricoeur, 2021, p. 66).

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la metáfora es una construcción propia del profesor que se produce durante la enseñanza interactiva para llevar al sujeto a “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 41). En este proceso se relacionan las nociones enseñadas con elementos semejantes que provienen de las vivencias, historias de vida e intersubjetividades de quienes participan en el acontecimiento de la clase.

Dada la importancia de la metáfora en la construcción del conocimiento profesional del profesor, las investigaciones enmarcadas en esta línea se centran en identificar y reconocer el sentido que los docentes le atribuyen dentro de la enseñanza. Por ejemplo, en la investigación titulada *El conocimiento profesional específico de los docentes de matemáticas y lengua castellana, asociado a las categorías de fracción y escritura: estudios de caso múltiples* (Amado et al., 2015), se analiza el discurso de dos profesoras de lenguaje que, al enseñar la noción de escritura, utilizan la metáfora del *viaje al pasado* para abordar el acto escritural como un dispositivo histórico que conecta al sujeto con su contexto social y cultural.

En la enseñanza, ambas docentes contextualizan la escritura como un legado de las civilizaciones, destacando sus orígenes, evolución y propósito, al tiempo que emplean estrategias didácticas para fomentar la construcción de sentido entre los estudiantes. Una de ellas centra su enseñanza en mostrar cómo la escritura permite que las historias de los pueblos trasciendan generaciones. En algunos episodios de clase, explica el concepto de *pintura rupestre* como una forma primigenia de comunicación histórica y lo asocia a la idea de libro para generar sentido en los estudiantes. Al respecto, señala:

Esos dibujos que ellos plasmaban allá en las cuevas, en las rocas, eran para contar su historia. Es decir, las cuevas eran sus libros y las rocas sus páginas, donde cada trazo de pintura era una palabra que narraba la historia de su mundo. (Amado et al., 2015, p. 51)

De lo anterior se desprende que el uso de metáforas por parte del profesor se convierte en un dispositivo lingüístico que posibilita procesos de comprensión y producción de sentido en los estudiantes, en relación con la noción de escritura.

El sentido del símil en el discurso del profesor

Como se ha evidenciado, las figuras discursivas son recursos empleados por el profesor en el marco de la enseñanza para dotar de significado y sentido las enunciaciones que se producen en las interacciones. Estas se convierten en un elemento fundamental para movilizar el pensamiento de los estudiantes y favorecer su constitución como sujetos. En este sentido, las investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares (Perafán, 2012) han identificado, dentro del discurso docente, el uso del símil como un recurso discursivo clave en la construcción de las nociones enseñadas.

Al indagar en el concepto de símil, se encuentra que su comprensión se basa en el establecimiento de una relación explícita entre dos o más cosas; en otras palabras, se define como el “realce de un pensamiento u objeto estableciendo comparaciones con otros” (García, 2000, p. 46).

Esta definición contrasta con la concepción proveniente de la retórica clásica, en la cual se plantea que “la comparación se señala explícitamente con un término comparativo como ‘es como...’. En otras palabras, la comparación es una forma prolongada de la metáfora” (Ricoeur, 2021, p. 60). Por tanto, puede afirmarse que tanto la metáfora como el símil se sirven de la semejanza como dispositivo para construir un paralelo de sentido entre dos elementos que forman parte de la realidad y la experiencia de quienes interactúan. Esto se evidencia en el proceso dialógico e intersubjetivo que acontece en situaciones comunicativas concretas, como el momento de la enseñanza interactiva.

Teniendo en cuenta que, durante la enseñanza de una noción, el profesor busca interpelar al otro para que devenga sujeto, la aparición de símiles en su discurso adquiere un sentido particular. Estos se emplean de manera intencionada con el fin de construir y reconstruir los conceptos e ideas enseñados a partir del establecimiento de semejanzas o comparaciones explícitas entre las nociones abordadas y la experiencia e intersubjetividad de los interactuantes.

Para ejemplificar cómo se produce en el acto de la enseñanza el uso del símil en el discurso docente, se toma como referencia la investigación *El conocimiento profesional específico de los docentes de matemáticas y lengua castellana, asociado a las categorías de fracción y escritura: estudios de caso múltiples* (Amado et al., 2015). En un apartado de este estudio se analiza el discurso de dos profesoras de lengua castellana al enseñar la noción de *escritura*, encontrándose que se establece una relación entre escritura e imagen como formas de construcción del pensamiento. Se destaca que las docentes recurren a imágenes y símbolos en la enseñanza de la escritura.

A lo largo de diversas interacciones en clase, se evidencia que la escritura no es solo una transcripción de sonidos, sino una manifestación humana que permite construir significados. Uno de los aspectos clave en la enseñanza de dicha noción es, precisamente, el uso de símiles como recurso para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos abstractos mediante comparaciones con elementos conocidos.

Un ejemplo se observa en la explicación sobre la escritura sumeria, donde la profesora comenta que este pueblo utilizaba un tipo de escritura con “muchas imágenes, muchas, muchas imágenes que se llamaban las *pictografías*” (Clase 1-Eps 25). Aquí, la repetición y la comparación con múltiples imágenes permiten a los estudiantes visualizar cómo funcionaba este sistema de escritura primitivo.

Asimismo, al introducir el concepto de *jeroglíficos*, la docente recurre a un ejemplo práctico para que los estudiantes comprendan la relación entre imagen y significado:

Clase 1-Eps 29

P: “Estos son los jeroglíficos, ¿alguno se acuerda de algún jeroglífico? Por ejemplo, chicos, ¿esto qué es?” (trabaja en el tablero).

E: “El sol”.

P: “Y si yo pongo...”.

E: “Un dado”.

P: “¿Qué dirá aquí?”.

En conclusión, el uso de símiles por parte de los docentes desempeña un papel fundamental en la construcción de sentido en torno a la noción de escritura. Al comparar los sistemas de escritura antiguos con elementos visuales y familiares para los estudiantes, los docentes facilitan la comprensión de cómo los signos y símbolos pueden representar significados más allá de lo meramente fonético. A través de ejemplos como la relación entre pictografías y dibujos, o la construcción de palabras mediante imágenes en los jeroglíficos, los símiles permiten que los estudiantes establezcan conexiones concretas entre escritura y representación gráfica. Este enfoque no solo fortalece el aprendizaje, sino que también fomenta una comprensión más profunda de la escritura como proceso de producción de sentido, en el que la imagen y el símbolo actúan como herramientas fundamentales para la expresión.

Consideraciones finales

La línea de investigación sobre el conocimiento del profesor busca reivindicar el papel del maestro al reconocerlo como un profesional que, mediado por la intencionalidad de la enseñanza, construye los sentidos de las nociones que enseña. Dicho conocimiento escolar se presenta como un sistema de ideas integradas asociadas a estatutos epistemológicos particulares que provienen de cada uno de los saberes que constituyen dicho pensamiento: los saberes académicos, los basados en la experiencia, los guiones y rutinas, y las teorías implícitas. Así, el papel del docente trasciende la mirada tradicional de transmisor de contenidos disciplinares para convertirse en un sujeto discursivo y productor de un conocimiento único, ajustado a las necesidades del contexto escolar.

Para comprender cómo se configura el conocimiento del profesor, es necesario realizar un análisis e interpretación del orden del discurso durante la enseñanza interactiva, pues es en el acontecimiento de la clase donde, de forma consciente o inconsciente, el maestro emplea figuras discursivas que se convierten en dispositivos de producción de sentido con el fin de interpelar al otro para que devenga sujeto. Esta construcción no es meramente técnica, sino que está impregnada de una intencionalidad pedagógica orientada a interpelar a los estudiantes, promoviendo su desarrollo como sujetos críticos, reflexivos y capaces de interpretar y transformar su realidad.

Las metáforas, los símiles y las analogías son construcciones discursivas propias del profesor que se originan en el acontecimiento de la clase y están determinadas por la intencionalidad de la enseñanza. Estos dispositivos no deben entenderse como simples adornos del discurso ni como herramientas didácticas para facilitar la transmisión de una noción; su función es más profunda: consiste en dotar de sentido una noción a partir de las experiencias contenidas en el pensamiento de los sujetos y que constituyen la red de intersubjetividades producidas durante la clase.

El discurso del profesor opera como un dispositivo esencial en la configuración del conocimiento escolar. En este marco, las figuras discursivas —metáforas, símiles y analogías—, lejos de ser adornos lingüísticos, actúan como herramientas cognitivas y culturales que permiten la construcción y resignificación de nociones escolares. Estas figuras vehiculizan significados profundos que conectan los contenidos con las experiencias de los estudiantes, facilitando su comprensión e integración en la construcción de nuevos sentidos sobre el mundo y sobre su lugar en él.

La clase se constituye, entonces, en un espacio de interacción y producción de sentido, donde la acción discursiva del docente, mediada por su intencionalidad, se convierte en catalizadora de aprendizajes significativos. En este

proceso, el docente utiliza el lenguaje como herramienta dinámica para tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, lo abstracto y lo concreto. Este enfoque refuerza la idea de la enseñanza como un acto creativo y dialógico que trasciende la simple transferencia de información.

El acto pedagógico implica reconocer y valorar las subjetividades de los estudiantes, integrando sus vivencias e intersubjetividades en la construcción del conocimiento. Las figuras discursivas empleadas por el profesor no solo explican o ejemplifican, sino que generan un espacio para que los estudiantes participen activamente en la producción de significados, promoviendo una enseñanza más inclusiva, contextualizada y humana.

El conocimiento producido en la escuela no es una réplica del saber disciplinar, sino un fenómeno dinámico configurado en un espacio de interacciones marcadas por la intencionalidad, la cultura y el contexto. Este saber escolar se distingue porque está orientado no solo a la transmisión de contenidos, sino a la promoción de la existencia de sujetos en relación con su entorno social e histórico.

De cara a futuras investigaciones y prácticas educativas, se recomienda ampliar el análisis del discurso docente para explorar el impacto de las figuras discursivas en contextos y áreas específicas, fomentando su uso consciente como herramienta pedagógica en la formación docente. Asimismo, resulta esencial diseñar prácticas que incentiven enfoques críticos y reflexivos, que cuestionen modelos tradicionales de enseñanza y promuevan la construcción de subjetividades y pensamiento crítico en los estudiantes.

Se sugiere, además, estudiar la influencia de la diversidad cultural y lingüística en el discurso del profesor, adaptando estrategias que favorezcan la inclusión y la equidad en el aula. También es pertinente integrar herramientas tecnológicas para analizar el discurso docente en tiempo real, con el fin de identificar patrones discursivos vinculados al aprendizaje. Finalmente, es crucial impulsar el desarrollo profesional continuo de los docentes mediante la reflexión crítica y la participación en comunidades de práctica que enriquezcan sus estrategias discursivas en beneficio de los estudiantes.

Referencias

- Amado, J., Díaz, J., Gutiérrez, A. y Rodríguez, L. (2015). *El conocimiento profesional específico de los docentes de matemáticas y lengua castellana, asociado a las categorías de fracción y escritura: Estudios de caso múltiples* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/69f1f4d0-dbc0-47f1-ac97-f5cd4d23f373/content>
- Barinas, G. y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista EDUCYT*, (10), 34-48. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/231>
- Castañeda, L. y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... *Y Obra*, (14), 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Castañeda, L. (2020). Metáfora y producción de sentido en el conocimiento profesional del profesor. *Enunciación*, 25(1), 14-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.15438>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 134-148). Swets and Zeitlinger.
- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (17), 22-29. <https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/la-clase-magistral-aspectos-discursivos-y-utilidad-did%C3%A1ctica>
- Foucault, M. (1991). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 113-129). UNAM.
- García, J. (2000). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco Libros.
- García, M. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas* (3.ª ed.). Morata.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (número extra VII Congreso), 1-4. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3494?show=full>
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, (37), 83-93. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Aula de Humanidades.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada.
- Ricoeur, P. (2021). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Shulman, L. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, (15), 195-224. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/621>