

Metáforas y principios de actuación en docentes de música*

Metaphors and Principles of Action in Music Teachers

Metáforas e princípios de atuação em professores de música

Lila Adriana Castañeda-Mosquera**  

Para citar este artículo

Castañeda-Mosquera, L. A. (2026). Metáforas y principios de actuación en docentes de música, *Pedagogía y Saberes*, (64), 143-155. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22586>

Artículo de investigación

Resumen

El artículo, resultado de una investigación, explora el uso de metáforas en la formación universitaria de los docentes de música para propiciar la intencionalidad formativa de los profesores. Se inicia con un análisis de estudios previos sobre metáforas educativas y su aplicación en la enseñanza musical. Seguidamente, se argumenta que las metáforas son herramientas poderosas para construir significado y fomentar la producción de sentido acerca de la música en contextos educativos. Se propone un marco conceptual que vincula las metáforas con el conocimiento profesional del profesor y con el papel del educador musical, a través de la configuración de intencionalidades formativas y principios de actuación docente. Esta investigación adopta una metodología cualitativa, con enfoque de estudio de caso

* Artículo derivado de la investigación *Incidencias del conocimiento profesional del profesor en la formación inicial de docentes de música: Estudio de caso alrededor de la noción escolar de compás* (tesis doctoral, DIE, Universidad Pedagógica Nacional)

** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. lacastanedam@pedagogica.edu.co

colectivo, y registra el desarrollo de diferentes intencionalidades formativas y principios de actuación docente en profesores de música en formación.

Palabras clave

educación musical; formación de profesores; filosofía de la educación; conocimiento profesional del profesor; educación artística

Abstract

This article, the result of research, explores the use of metaphors in the university training of music teachers to foster formative intentionality in their professional development. It begins with an analysis of previous studies on educational metaphors and their application in music teaching. It then argues that metaphors are powerful tools for constructing meaning and generating a sense of music within educational contexts. A conceptual framework is proposed that links metaphors to teachers' professional knowledge and the role of the music educator through the configuration of formative intentionalities and teaching principles of action. The study adopts a qualitative methodology with a collective case study approach, documenting the development of different formative intentionalities and guiding principles for teaching practice in pre-service music teachers.

Keywords

music education; teacher training; philosophy of education; teacher knowledge base; arts education

Resumo

Este artigo, resultado de uma pesquisa, explora o uso de metáforas na formação universitária de professores de música, com o objetivo de promover a intencionalidade formativa no desenvolvimento profissional docente. Inicia-se com uma análise de estudos prévios sobre metáforas educacionais e sua aplicação no ensino de música. Em seguida, argumenta-se que as metáforas são ferramentas poderosas para a construção de significados e a produção de sentido sobre a música em contextos educativos. Propõe-se um marco conceitual que relaciona as metáforas ao conhecimento profissional do professor e ao papel do educador musical, a partir da configuração de intencionalidades formativas e princípios de atuação docente. A investigação adota uma metodologia qualitativa com enfoque em estudo de caso coletivo, registrando o desenvolvimento de diferentes intencionalidades formativas e princípios orientadores da prática pedagógica em professores de música em formação inicial.

Palavras-chave

educação musical; formação de professores; filosofia da educação; conhecimento profissional do professor; educação artística

Introducción

En este artículo se analiza la forma en que las metáforas enriquecen la enseñanza musical y cómo pueden constituirse en un insumo para la formación docente cuando provienen del conocimiento profesional del profesor. Las metáforas pueden ser herramientas epistémicas clave, ya que permiten conectar dominios lejanos del conocimiento con experiencias concretas y vivenciales, y se constituyen en construcciones explícitas de intencionalidades de formación en la educación musical.

Se concibe que el conocimiento profesional del profesor (CPP, en adelante) desborda ampliamente el conocimiento académico, entendido este último como el de las comunidades científicas o artísticas, en este caso el de los músicos. El CPP es un conocimiento que promueve la existencia de nuevos sujetos a partir de la interacción con las nociones que se enseñan (Perafán, 2015, 2021). En la formación docente, el reconocimiento de estos saberes construidos por profesores expertos puede ser un camino para enriquecer la comprensión del papel y la identidad del profesor, además de producir nuevos sentidos para la enseñanza, en este caso, de la música.

Este proceso se describe en la investigación realizada con docentes en formación pertenecientes al programa de Licenciatura en Música.¹ El estudio parte de la pregunta: ¿cómo puede incidir el conocimiento profesional de docentes expertos en la *complejización* del saber docente en profesores en formación alrededor de una noción musical específica? Para ello, se tomaron como base tres investigaciones previas sobre el conocimiento profesional de profesores expertos y sus construcciones discursivas en torno a nociones escolares como compás, escala e intervalo (Castañeda, 2016; Linares, 2016; Triviño, 2020).

Marco conceptual

El conocimiento profesional del profesor

El programa de investigación acerca del conocimiento profesional del profesor se consolidó en la década de 1980 con las investigaciones de Lee Shulman (2005), quien propuso la categoría *PCK* (*Pedagogical Content Knowledge*), entendida como el tipo de conocimiento que resulta de la intersección entre el conocimiento de la materia —o conocimiento disciplinar— y el

conocimiento de las estrategias pedagógicas más eficaces para transmitir esos contenidos a estudiantes con contextos y características específicos. Esto implica la capacidad de transformar el contenido académico en experiencias de aprendizaje accesibles.

Esta definición ha sido profundizada y debatida entre los investigadores educativos, discutiéndose la necesidad perentoria de intervención de investigadores y científicos de la educación para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Angulo-Rasco, 1999; Abell, 2007). Este campo de indagación se reorienta hacia una investigación desde los profesores (Pérez-Abril, 2003), en la cual son los mismos docentes quienes reconocen y analizan sus prácticas y las de otros para coconstruir el conocimiento pedagógico.

Para esta investigación se asumió la estructura del conocimiento del profesor propuesta por Perafán (2015, 2021), a partir de la concepción de Porlán y Rivero (1998), en la que se indica que el conocimiento del profesor incluye cuatro componentes: dos de carácter explícito —saberes académicos y saberes derivados de la experiencia— y otros dos de carácter inconsciente o tácito —teorías implícitas y guiones y rutinas—. Para Perafán (2015), cada uno de estos componentes se origina en una dimensión del docente: la transposición didáctica para los saberes académicos; la práctica profesional para los saberes derivados de la experiencia; las teorías implícitas en el campo cultural institucional, y los guiones y rutinas fundamentados en la historia de vida del docente.

Desarrollando el concepto de conocimiento profesional *deseable* de los docentes (Rivero *et al.*, 2017), este se concreta en la formulación de teorías prácticas, entendidas como la integración de saberes de la materia, pedagógicos, de la experiencia y metadisciplinarios, provenientes de la concepción del conocimiento y de las finalidades de la educación, tanto para la sociedad como para las personas. Se considera que estas teorías no son conocimientos adquiridos exclusivamente a través de la formación académica, sino construcciones propias que guían sus decisiones, prácticas y estrategias pedagógicas (Rivero *et al.*, 2020).

Se observa que dichas teorías se concretan en principios didácticos, los cuales son la base de la actuación docente (Porlán, 2008) y constituyen los marcos de referencia, concepciones y creencias a partir de las cuales los profesores desarrollan su práctica diaria en el aula. Así, las teorías prácticas no solo orientan la enseñanza, también reflejan la interacción del docente con los estudiantes, los contenidos y el contexto educativo.

¹ En el contexto colombiano, las licenciaturas son programas universitarios destinados a la formación de profesores en diferentes asignaturas.

Para reconocer estas construcciones epistemológicas, asociadas a nociones escolares particulares, se han analizado los discursos de docentes expertos y se han identificado figuras discursivas emergentes, como símiles, metáforas y ejemplos, que surgen de uno o varios de estos componentes. Estas permiten comprender la construcción de un conocimiento cuyas principales características son estar mediado por la intencionalidad formativa y propiciar la posibilidad de devenir un nuevo sujeto a partir de la noción, tanto para el estudiante como para el docente.

El discurso como construcción de realidades

Al considerar que el conocimiento parte de las imágenes provenientes de la percepción y luego las transforma en palabras, que constituyen a su vez los conceptos (Nietzsche, 2010), puede afirmarse que el pensamiento es en sí mismo un discurso y que las características de este configuran la percepción de la realidad (Maturana, 1998).

Se sostiene que el discurso configura realidades a partir de perspectivas como las de Lakoff y Johnson (1986), quienes establecen que las metáforas estructuran el pensamiento humano y son esenciales para comprender conceptos abstractos mediante experiencias concretas. Por lo tanto, las metáforas no son adornos lingüísticos, sino estructuras cognitivas que moldean la interpretación y la acción. Por ejemplo, la metáfora *toda discusión es una guerra* establece una comprensión bélica del acto de disentir, lo que se refleja en expresiones como *defendí mi posición o atacé su punto de vista*. Esto muestra cómo se asume que estar en desacuerdo implica un comportamiento de confrontación e, incluso, de violencia simbólica contra el otro.

El análisis de figuras discursivas como metáforas y símiles ha sido empleado en distintas investigaciones como recurso valioso para comprender el pensamiento y las concepciones complejas de docentes acerca de fenómenos particulares (Bullough y Stokes, 1994; Mahlios *et al.*, 2010; López-Luengo *et al.*, 2015; Mellado *et al.*, 2016). También ha sido utilizado para el estudio del pensamiento artístico (Malbrán, 2010) e, incluso, para el desarrollo del pensamiento de estudiantes de negocios (Weinrauch, 2005). En esta investigación, las figuras discursivas se analizan en el marco de la formación de los docentes de música.

Metáforas y educación musical

El uso de metáforas y símiles no es un asunto inexplorado en la educación musical. Algunos trabajos revisan su empleo como herramientas didácticas

para facilitar la comprensión de conceptos musicales, aunque con una visión un tanto instrumental (Schippers, 2005; Whalley, 2024). También investigadores de la psicología de la música han reflexionado sobre su uso. Por ejemplo, se ha indagado en las relaciones entre corporeidad, percepción musical y cognición, entendiendo la música como una actividad integrada con el movimiento y la emoción (Pelinski, 2005).

Otras investigaciones parten de la metáfora del rizoma, en la cual la música se concibe como un sistema no jerárquico donde el fenómeno musical proviene de contextos tanto de dominación como de resistencia. Esto permite que las personas se conecten con las diversas músicas de manera cambiante, heterogénea, diversa y situada (Rodríguez-Quiles, 2018).

A partir de la teoría de Lakoff y Johnson (1986), en particular, se ha analizado el uso de metáforas en la educación musical como herramientas para comprender conceptos musicales abstractos. Así, las metáforas emergen de la conjunción entre esquemas corporales e imágenes como esquemas encarnados (Martínez, 2005). Por ejemplo, los esquemas de *verticalidad* se proyectan en nociones musicales como la altura (sonidos altos o bajos), y los de *esfuerzo* en la noción de intensidad (fuerte: mayor volumen; suave: menor volumen) (Peñalba, 2005, 2009). Esto genera distintos niveles de explicación: la experiencia corporal; la proyección metafórica originada en el cuerpo; la metáfora lingüística, que explica en palabras la sensación; y, finalmente, la representación gráfica para describir la experiencia musical (Jacquier y Callejas, 2013).

En la formación de docentes de música también se han estudiado metáforas para dimensionar las construcciones identitarias de estos profesores (Wagoner, 2020), visibilizar el pensamiento crítico y transformador en la educación musical (Jorgensen y Yob, 2019) o reconocer las concepciones de los docentes en formación acerca de la enseñanza instrumental (Girgin, 2019). En estos casos, las metáforas han funcionado como estrategia de recolección de información. En cambio, para la presente investigación, las metáforas se consideran construcciones epistemológicas complejas producidas en la interacción con los estudiantes, algunas de manera explícita y otras inconsciente.

Al entender el discurso como creador de realidades, se asume que el discurso docente no es solo una herramienta de transmisión de conocimientos: es también una forma de interacción donde convergen pensamiento, intención, emoción y acción. Al afirmar que “el profesorado piensa a golpe de metáfora” (Perafán, 2015, p. 36), este pensamiento

metafórico se posiciona como una riqueza inherente al docente, quien, a través de su discurso, transmite conocimientos y construye sentidos que transforman a los estudiantes en sujetos críticos y éticos (Castañeda, 2020).

Conocimiento profesional del profesor de música, principios de actuación e intencionalidades formativas

A partir del análisis de tres investigaciones previas acerca del conocimiento profesional del profesor de música, se observaron diferentes metáforas presentes en los discursos de docentes en escenarios educativos de primaria, secundaria y universidad, asociadas a las nociones de compás (Castañeda, 2016), escala (Linares, 2016) e intervalo (Triviño, 2020).

Al analizar estas metáforas, se identificaron recurrencias en algunas intencionalidades formativas, entendidas como el sentido que los profesores atribuyen a las metáforas que usan en sus clases. Estas intencionalidades se constituyen en principios que orientan su actuación, asimilándose a la idea de principios didácticos provenientes de teorías prácticas (Porlán, 2008; Rivero *et al.*, 2020). Las intencionalidades formativas o principios de actuación se agruparon según el componente del conocimiento profesional del profesor del que se derivan las metáforas que portan este sentido (saberes académicos y de la experiencia, campo cultural institucional e historia de vida).

Inicialmente, se encontró que, a partir de las metáforas derivadas de los saberes académicos, emergieron tres principios de actuación o intencionalidades formativas en los docentes expertos que participaron en las investigaciones mencionadas: integración sensorial, temporalidad y organización.

El principio de actuación de la integración sensorial involucra actividades que combinan audición, movimiento y visualización, permitiendo a los estudiantes comprender la música desde la escucha, el movimiento y la vista. La intencionalidad formativa de temporalidad subraya la importancia de sincronizar acciones musicales y cotidianas. Así, los docentes expertos enfatizaron la necesidad de mantenerse a tiempo, tanto en la ejecución musical como en las actividades de la vida diaria. La intencionalidad de organización se concreta en la exhortación de los docentes a que los estudiantes devengan sujetos organizados. Este principio es frecuentemente mencionado en estudios de diferentes áreas, lo que da cuenta de su centralidad como una de las tareas más arraigadas de la labor docente: propiciar el devenir de sujetos organizados.

A partir de las metáforas de los docentes expertos, generadas desde los saberes derivados de la experiencia profesional, surgieron tres principios e intencionalidades concretas: perceptibilidad, constancia y emotividad creadora. El principio de actuación de perceptibilidad destaca la importancia de transformar conceptos abstractos en experiencias tangibles, por ejemplo, al comparar sonidos ascendentes y descendentes con escaleras. La emotividad creadora invita a la emoción como medio para el conocimiento y la creación, al fomentar emociones en los estudiantes que favorezcan la creatividad y la producción musical. La intencionalidad formativa orientada a la perseverancia parte de la resignificación de la repetición necesaria en toda práctica musical, instalando en los estudiantes la capacidad de superar la frustración ante las dificultades e insistir frente a la adversidad.

Desde el campo cultural institucional emergen dos intencionalidades formativas: el empoderamiento y la introspección a partir de la música. La primera exhorta al reconocimiento de las propias capacidades y a la superación de desafíos a través del ejercicio musical. La segunda busca la introspección y la armonización consigo mismo mediante la música, donde actividades como la escucha activa y las pausas contemplativas promueven un encuentro personal, fomentando una experiencia estética profunda y significativa.

Finalmente, se analizan las intencionalidades formativas que provienen de metáforas derivadas de los guiones y rutinas ligados a la historia de vida: el principio de anticipación y la intencionalidad de reflexividad para la autorregulación. El principio de anticipación se percibe en actividades como el conteo previo a una pieza musical o la planificación visual de la partitura, lo cual fomenta la capacidad de prever y organizarse. La preparación mental y la previsión son esenciales en la interpretación musical, donde se requiere “tener un ojo en la nota que se toca y el otro en la que viene a continuación”. La intencionalidad de reflexión para la autorregulación se fomenta mediante preguntas como “¿por qué tomaste esta decisión?”, que inducen a cuestionar las propias actuaciones y a asumir responsabilidades sobre ellas. Estas preguntas invitan a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y a asumir un papel activo en su desarrollo.

A partir de estas ideas se realizó la investigación cuya metodología y resultados se presentan a continuación.

Metodología

La investigación se propuso analizar las construcciones discursivas y las actuaciones de docentes de música en formación acerca de la noción escolar de

compás, a partir de la interacción con investigaciones previas sobre el conocimiento profesional de profesores de música. Para ello se empleó una metodología cualitativa con enfoque de estudio de caso colectivo. Se entiende el estudio de caso como un análisis profundo de un fenómeno contextualizado que utiliza diversas fuentes de información (Creswell, 2007). En el estudio de caso colectivo participan varios sujetos para responder a una pregunta alrededor de un caso de investigación, a diferencia del estudio de caso intrínseco, donde se aprende específicamente de este, o del caso instrumental, en el que un solo sujeto ilustra una situación concreta (Stake, 1995).

En la presente investigación participaron cuatro docentes en formación durante un periodo de dos años. Se seleccionaron por conveniencia, considerando que durante el tiempo de observación impartieran clases virtuales a grupos de cinco o más estudiantes, lo cual facilitó la sistematización de los discursos y las interacciones docentes. Se tuvo en cuenta, además, que los participantes estuvieran finalizando la carrera y realizaran práctica docente en lectoescritura musical en escenarios educativos no formales, con estudiantes que asistieran por voluntad propia. Esto garantizó continuidad en el proceso y flexibilidad para implementar los contenidos y las metodologías propuestas por los docentes en formación. Los escenarios seleccionados debían facilitar documentos curriculares y autorizar la participación de los estudiantes en la investigación, garantizando su anonimato. Los cuatro docentes en formación aceptaron participar mediante la firma de un formato de consentimiento informado.

Como ruta metodológica, cada docente respondió primero una entrevista biográfica; luego diseñó una secuencia didáctica que incluyera la noción escolar de *compás*, con el fin de caracterizar sus concepciones iniciales acerca de su enseñanza. Posteriormente, participaron en una clase sobre el conocimiento profesional del profesor de música, a partir de la cual replantearon la secuencia didáctica inicial. Después, impartieron sus clases alternando con entrevistas de planeación con pensamiento en voz alta (PEVA). Finalmente, se aplicó una entrevista con la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) para recoger las construcciones finales de los participantes, quienes para ese momento ya se habían graduado y ejercían como profesores de música en instituciones formales y no formales.

Los datos fueron analizados con el *software* ATLAS.ti, lo cual permitió identificar patrones recurrentes y actuaciones particulares de los docentes en formación durante sus clases, así como reflexiones

expresadas en las entrevistas, con el fin de comprender la relación entre el conocimiento de los profesores expertos y la noción de *compás*.

A partir del análisis de contenido (Bardin, 1991), tanto de las entrevistas como de las observaciones de clase, se identificaron principios de actuación derivados de saberes académicos, experiencias docentes, saberes provenientes del campo cultural institucional, y guiones y rutinas, así como algunas figuras discursivas generadas durante la secuencia didáctica implementada.

Resultados

Principios de actuación derivados de metáforas docentes

Las metáforas creadas por docentes expertos, reseñadas en investigaciones anteriores (Castañeda, 2016; Linares, 2016; Triviño, 2020), así como los principios de actuación e intencionalidades formativas asociadas, se pusieron en conocimiento de los profesores en formación antes de realizar la planeación definitiva para sus intervenciones en el aula. Tras la observación de las clases, se recogieron experiencias vinculadas con estos principios mediante fragmentos de video que luego se discutieron con los participantes de la investigación. El propósito fue comprender la incidencia de la interacción con el conocimiento del profesor experto en el desarrollo de sus clases. Se analizó con los cuatro participantes la manera en que estas ideas se concretaron o no durante la investigación y también en su ejercicio docente actual.

Los hallazgos se presentan en torno a cada una de las intencionalidades formativas y principios de actuación, agrupados según el componente del CPP del que se derivan (saberes académicos, saberes de la experiencia, campo cultural institucional e historia de vida).

En lo relativo a los saberes académicos se observaron numerosos episodios asociados, lo que muestra una amplia receptividad hacia la teoría durante la formación inicial. Los principios de actuación e intencionalidades de integración sensorial, temporalidad y organización se concretaron en las clases de diversas maneras, como se detalla a continuación.

La *integración sensorial*, que combina audición, movimiento e imagen para facilitar la comprensión conceptual, fue la más recurrida por los docentes en formación. Se utilizó de manera clara y efectiva, mediante recursos didácticos como videos, audios, movimientos improvisados o sincronizados con esquemas visuales —estáticos o en movimiento—,

tales como los *musicogramas*.² Con ello se buscó una comprensión de la música que integrara cuerpo y emoción, en línea con los estudios sobre cognición corporeizada y metáforas encarnadas (Martínez, 2005; Peñalba, 2005, 2009).

La *temporalidad* se tradujo en actividades basadas en ejercicios de conteo y dinámicas rítmicas, que promovieron la sincronización entre los estudiantes. Se destacó que la precisión temporal no solo contribuye a la coordinación grupal, sino también al desarrollo personal, al asumir el principio de *estar a tiempo* tanto en la clase como en la práctica musical y, a más largo plazo, en la vida misma.

En cuanto al principio de *organización*, donde la música invita a estructurar el tiempo y la acción, se observó que los docentes alentaron a los estudiantes a visualizar el compás como un marco que organiza las partes de una pieza musical. También se subrayó la importancia de organizar el propio tiempo al asumir responsabilidades en la formación musical. Este principio, sin embargo, tuvo un peso distinto según las características personales de cada participante: dos lo aplicaron de manera muy consciente y recurrente, mientras que para los otros dos no revistió gran importancia.

En el caso de los principios de actuación derivados de los saberes de la experiencia y de la reflexión sobre la acción, se llevaron a cabo diversas actuaciones e interpretaciones de los participantes, quienes acogieron en su enseñanza particularmente el principio de *perceptibilidad* y, en menor medida, las intencionalidades de *emotividad creadora* y *perseverancia*.

Respecto al principio de *perceptibilidad*, que busca hacer tangibles los conceptos musicales abstractos, el análisis mostró un gran número de episodios asociados, ocupando el segundo lugar después de la integración sensorial. Los docentes en formación utilizaron ejemplos cotidianos para relacionar las nociones musicales con la vida diaria, lo que permitió a los estudiantes conectar los conceptos musicales con sus propias vivencias. Se emplearon símiles y analogías para concretar lo abstracto: se comparó el pulso con el latido del corazón, con un reloj, con gotas que caen del techo o con el *beat* de la música electrónica; el acento, con las tildes, con la sensación de los pies al marchar o con los dialectos regionales; el pentagrama, con los dedos de la mano; y el compás, con un centímetro, con una cubeta de huevos o con “una cajita en la que nosotros guardamos o colocamos cositas y a esas cosas les vamos dando movimiento o

vida” (90:10; TRCL; S2).³ Esta forma de presentar los conceptos, a través de la analogía, estimuló un pensamiento vinculado al desarrollo de la imaginación y la sensibilidad mediante recursos poéticos.

En el desarrollo de la *emotividad creadora*, se buscó generar un ambiente emocional favorable para la exploración y creación musical, articulando razón, emoción y acción creativa. Los docentes en formación promovieron la curiosidad y la sorpresa, por ejemplo, al realizar con los estudiantes dibujos libres a partir del pulso musical y al reflexionar sobre la música como evocadora de recuerdos y emociones. Estas estrategias mostraron cómo la música puede ser un puente hacia la expresión personal y el disfrute estético.

En cuanto a la *perseverancia*, en las clases se registraron exhortaciones constantes a ser persistentes en los ejercicios rítmicos y también frente a las dificultades cotidianas. Esta intención se derivó de la experiencia de los participantes como intérpretes —donde es indispensable mantenerse en la pulsación para continuar la interpretación— y de sus reflexiones personales, en las que reconocen la persistencia como característica imprescindible del músico, en un contexto marcado por lo efímero y lo volátil.

En los principios de actuación derivados del *campo cultural institucional* se halló un número significativamente menor de episodios asociados, lo que indica que este componente del CPP requiere un tiempo mayor de inmersión en el escenario educativo para generar producciones de sentido. De él se derivan dos intencionalidades: el *empoderamiento* y la *introspección*.

El *empoderamiento* se concretó cuando los docentes en formación fomentaron el reconocimiento de las dificultades como oportunidades de superación personal. Un ejemplo fue la búsqueda de autonomía y autoestima en estudiantes tímidos, resaltando logros individuales con expresiones como “súper”, “excelente”, “¿viste?, era fácil, ¿no?” o con frases que alentaban a confiar en las propias capacidades: “tratemos de estar siempre forzándonos a retornos: ‘oiga, yo puedo hacer esto’; intentémoslo” (85:77-81; TRCL; S1).

La *introspección* apareció en momentos de silencio o descanso en clase, que permitieron procesar la información, y en la evocación de recuerdos *bonitos* a partir de la música escuchada. Esto ejemplifica la búsqueda del *musicar* (Small, 2009), concebido como

2 Videos que proponen percusión corporal sobre canciones conocidas a partir de una notación rítmica abreviada.

3 Este identificador incluye Identificador ATLAS.ti (documento: episodio); Instrumento; Sujeto N.º; TRCL quiere decir transcripción de clase; PEVA entrevista de pensamiento en voz alta, TER entrevista con técnica de estimulación del recuerdo.

evento relacional en el que el encuentro reflexivo con el yo propicia la unión con los otros. Así, la música se asumió como un círculo “en donde no hay nadie atrás ni delante de uno; ese trabajo siempre lo está haciendo con su compañero” (108:33; PEVA; S4). Aunque esta intencionalidad tuvo pocas menciones al inicio de la investigación, en las entrevistas finales emergió con fuerza, mostrando que adquiere vigor a través de la experiencia profesional.

Finalmente, en relación con las intencionalidades derivadas de la *historia de vida*, denominadas aquí *anticipación y reflexión para la autorregulación*, se reconoció su importancia en las entrevistas finales, aunque tuvieron poca incidencia en las clases observadas.

El principio de *anticipación* fue el que menos episodios tuvo. Algunos participantes lo aplicaron al presentar modelos anticipados de lo que se leería a continuación, recurriendo a la imitación para configurar pensamiento musical. Sin embargo, la actuación más significativa fue la de un docente que en cada clase dedicó un tiempo inicial y final para explicar lo que se haría y lo que quedaba como tarea. Aquí el pensamiento anticipatorio convergió con el principio de organización, al convocar a estar preparados para las actividades de clase y los compromisos musicales del escenario educativo.

En cuanto a la *reflexión para la autorregulación*, se observó en prácticas donde los docentes preguntaban en lugar de señalar directamente los errores de lectura, permitiendo que los estudiantes mismos los detectaran y corrigieran:

—Profesor: “¿Así de rápido?”

—Estudiante: “No, yo creo que no” (111:15; TRCL; S4).

Asimismo, se generaron preguntas frente a las responsabilidades de clase, invitando a los estudiantes a asumirlas con autodisciplina: “si desarrollan autonomía, estudian, hacen todas las cosas por ellos solos” (121:14; TER; S2). Esta habilidad, fundamental en el aprendizaje musical, también favoreció una actitud resiliente frente a la vida, haciendo evidente la característica del conocimiento del profesor de ser un conocimiento que educa y configura subjetividades antes que limitarse a definiciones objetivas sobre la música.

Se ha examinado hasta aquí de qué forma el conocimiento profesional docente es susceptible de movilización y complejización durante la formación inicial de los docentes de música, observando que este proceso se desarrolla de manera distinta en cada uno de los sujetos investigados. Asimismo, se

identificó la influencia de los principios de actuación o intencionalidades formativas, derivados del conocimiento profesional específico del profesor de música, en el ejercicio y la configuración identitaria de los futuros docentes.

En este punto surgió la interrogante sobre si, dentro de esta trayectoria de complejización, los participantes de la investigación construyeron nuevos significados parciales vinculados con las nociones escolares enseñadas.

Metáforas de los profesores en formación y nuevas intencionalidades formativas

A través de la indagación se evidenciaron figuras discursivas que emergieron en el discurso de los profesores en formación. Si bien no era el objetivo principal de la investigación, resultó evidente que se produjeron reiteraciones, concurrencias y construcciones de sentidos parciales durante la implementación de las secuencias didácticas.

En este sentido, se retoma la idea de figura retórica como algo que se expresa en términos de otra cosa. En el caso de los símiles y metáforas, según Lakoff y Johnson (1986), se experimenta un fenómeno en términos de otro, superponiendo significados y, por ende, sentidos. Aquí se observaron esquemas de actuación que convergieron en construcciones epistemológicamente diferenciadas, según su origen en los distintos componentes del conocimiento profesional del profesor.

Conviene señalar que, a diferencia de las investigaciones realizadas con profesores expertos, en este caso las metáforas tuvieron una superposición de sentidos más limitada y se produjeron en menor número. Por ejemplo, en las investigaciones anteriores surgieron ocho o nueve figuras asociadas a las nociones, mientras que aquí solo aparecieron cinco, de las cuales únicamente una fue común a los cuatro docentes. Sin embargo, se percibió que los docentes en formación utilizaron, consciente o inconscientemente, figuras discursivas para enriquecer la enseñanza de la noción escolar, dotándola de nuevos sentidos y significados e incluso de nuevas intencionalidades formativas.

A continuación, se presentan las cinco figuras discursivas generadas por los docentes en formación: la metáfora del diálogo reflexivo como estímulo a la metacognición; la metáfora de la participación en clase como invitación a la construcción colectiva del conocimiento; el ritual del ciclo como posibilidad de aprendizaje significativo; la conexión como finalidad de la música, y la metáfora del artefacto tecnológico

como invitación al asombro. En algunos casos son compartidas por dos o más participantes; en otros, fueron construcciones individuales.

La primera figura discursiva, derivada de los saberes académicos, fue la metáfora del *diálogo reflexivo*, que como sentido profundo buscaba estimular la metacognición de los estudiantes. Uno de los participantes sostuvo extensos diálogos con ellos, formulando preguntas que a veces parecían desconectadas del tema de la clase, como: “¿Cuáles son los personajes que aparecen dentro de la canción?” (74:77, TRCL; S1). También realizaba afirmaciones que visibilizaban el razonamiento del estudiante: “tú lo asocias con un instrumento” (71:91; TRCL; S1). Al explicar estas prácticas, señaló que para él era fundamental comprender el *porqué* de las cosas; por ello, orientaba su trabajo de grado hacia la metacognición en la educación musical y buscaba que sus estudiantes asumieran este modo de pensar. Esta concepción propició un ambiente dialógico en el que los estudiantes compartían perspectivas y ajustaban sus ideas al escuchar a sus compañeros.

En este caso, la idea de metacognición provino de los saberes académicos originados en la transposición didáctica (Chevallard, 1997), donde se aprende algo con la finalidad de enseñarlo. Asimismo, se manifestó la intención de que los estudiantes descubrieran sus formas de aprender y de que el profesor pudiera anticiparse a sus necesidades, recuperando la noción de *metapedagogía* (Axtell *et al.*, 2017), que enfatiza la construcción de significado a través de la conversación y el desarrollo de un conocimiento profundo con valor más allá del aula. De esta figura discursiva puede derivarse una intencionalidad formativa orientada a la *concienciación* sobre las propias formas de aprender, potenciando la adquisición de aprendizajes posteriores como un nuevo principio de actuación.

En torno a los saberes derivados de la experiencia apareció la única figura discursiva común a los cuatro participantes: la metáfora de la *participación en clase* como invitación a la construcción colectiva del conocimiento. Todos implementaron dinámicas grupales para resaltar la importancia de la participación activa. Se subrayó la colaboración y el intercambio de ideas como pilares del aprendizaje colectivo, destacando la voz de cada estudiante en el aula. La insistencia en la participación no buscaba evaluar ni calificar, sino invitar a los estudiantes a sentirse parte de un equipo común, generando vínculos de amistad a partir de la acción musical. Este reconocimiento fue clave para la configuración de sujetos capaces de encontrarse con el otro y de construir comunidades mediante la

música, lo que derivó en una nueva intencionalidad formativa: la *colectividad*, entendida como la valoración del sentido colectivo del conocimiento.

Respecto a los saberes vinculados al campo cultural institucional, uno de los participantes —el único con larga permanencia en la escuela de música donde hacía su práctica, pues había sido allí estudiante— utilizó el *ritual del ciclo*. A partir de la organización curricular del centro, donde se transitaba de manera recursiva por varios componentes de la educación musical con dificultad creciente, el participante presentó la música como un ciclo vital. Comparó el compás con etapas de la vida o con rutinas que tienen inicio y cierre, buscando que los estudiantes comprendieran la continuidad e interrelación de los elementos musicales. En la entrevista final explicó que esta idea del ciclo había dado lugar a una teoría práctica sobre cómo estructurar las secuencias didácticas: iniciaba con una presentación teórica, seguía con un momento experiencial (perceptivo y luego aplicativo), después proponía un producto creativo y finalizaba con una actividad lúdica de integración. Esta concepción, que hoy emplea en su organización curricular, se inscribe en un principio de actuación basado en la *recursividad*, donde el conocimiento se construye en bucles de acción, reflexión, creación, relajación y nueva pregunta. Una perspectiva similar se encuentra en teóricos como Swanwick (2005).

En relación con los saberes provenientes de la historia de vida, se observó que fueron los más recurrentes en los docentes en formación, lo que revela la fuerte injerencia de sus propias experiencias iniciales en el ejercicio profesional. En efecto, la primera opción suele ser enseñar cómo se aprendió, lo que refuerza la importancia de promover la reflexión sobre la propia práctica. De este componente surgieron dos metáforas: la de la *conexión* y la del *artefacto tecnológico*.

La investigación se realizó durante el confinamiento, donde la conexión a través de internet fue un obstáculo recurrente en las clases. De allí surgió la metáfora de la *conexión* como sentido de la música. Uno de los participantes dotó de un nuevo significado a esta idea: durante su secuencia didáctica acumuló más de setenta episodios en los que destacó la importancia de establecer relaciones significativas entre los elementos de la música, es decir, de conectar los conceptos musicales. Asimismo, presentó la música como un puente entre emociones, sentidos y personas mediante actividades que incluyeron el reconocimiento de capacidades e intereses de los estudiantes, la conexión entre ellos y la promoción de la conexión consigo mismos. De este modo, la música se entendió

como un lugar de encuentro con el yo y con los otros. Esta actuación se enmarca en la intencionalidad de *introspección* y se originó en la historia de vida del participante.

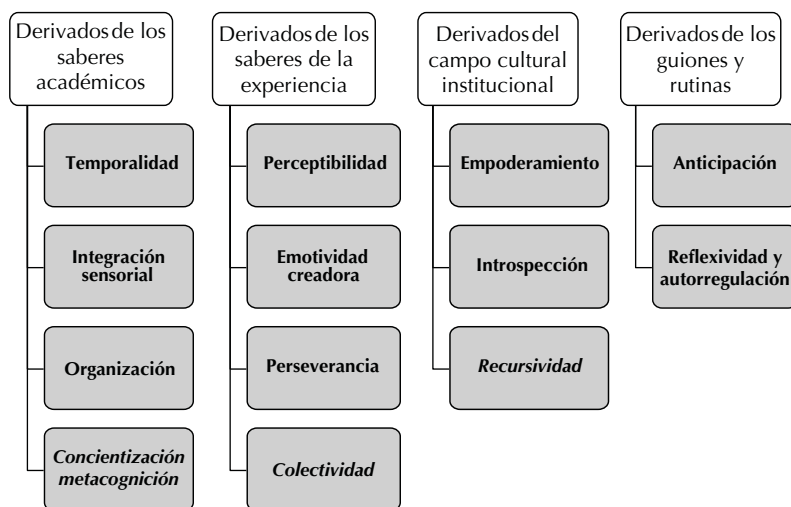
La última figura discursiva empleada por los docentes en formación fue la metáfora del *artefacto tecnológico* como exhortación al asombro. En este caso, dos de los participantes utilizaron en sus clases diferentes artefactos como apoyo a sus actividades. En algunos casos se trataba de objetos físicos —vasos, lápices, trapos, entre otros—; en otros, se emplearon dispositivos digitales para modificar la velocidad de un audio, cambiar la orientación de la pantalla o crear gráficas y musicogramas que facilitarían la lectura musical. Al preguntarles por el uso recurrente de estos artefactos, lo atribuyeron inicialmente a la búsqueda de motivar a los estudiantes; no obstante, al profundizar en sus historias de vida se encontró que ambos habían cursado algunos semestres en carreras universitarias relacionadas

con la tecnología. Este antecedente los condujo a emplear artefactos tecnológicos como soluciones a problemas cotidianos.

Una de las participantes observó, además, que había una intención más profunda en estas prácticas: fomentar la *capacidad de asombro* en los estudiantes, quienes, sobreestimulados por la inmediatez de las redes, han perdido la sensación de novedad. Aquí, el uso de artefactos tecnológicos se vinculó con lo mágico y lo poético, como forma de recuperar la curiosidad y la admiración. Esta metáfora puede asociarse con el principio de *emotividad creadora*, al articular emoción, razón e imaginación.

Los principios de actuación y las intencionalidades formativas derivados de los componentes del conocimiento profesional del profesor, enriquecidos con los aportes de los docentes en formación —que aparecen en cursiva—, pueden sintetizarse en la Figura 1.

Figura 1. Síntesis de principios de actuación e intencionalidades formativas



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El estudio muestra la importante incidencia del CPP en las actuaciones e intenciones de docentes de música en formación, quienes lograron complejizar su conocimiento acerca de las finalidades y estrategias de la educación musical. Esto se hizo evidente en las construcciones discursivas y reflexiones que realizaron durante el proceso investigativo.

A partir de investigaciones previas sobre el CPP de profesores expertos en torno a las nociones musicales de *compás, escala e intervalo*, se derivaron nueve principios de actuación e intencionalidades formativas. Los principios de actuación hallados son: *integración sensorial, perceptibilidad, concientización y empoderamiento*. Estos principios orientan la acción del docente como formas de proceder en la enseñanza, tanto en la fase preactiva como en la enactiva.

Las intencionalidades formativas identificadas fueron: *temporalidad, organización, emotividad creadora, perseverancia, anticipación e introspección*. Todas ellas constituyen propósitos formulados por los docentes para desarrollar en los estudiantes ciertas capacidades específicas, relacionadas tanto con el conocimiento musical como con la formación de actitudes frente a la vida.

Los docentes en formación recibieron información específica sobre las metáforas producidas por docentes expertos y realizaron una gran variedad de acciones orientadas por diferentes intencionalidades y principios, de manera consciente e inconsciente. En las observaciones se detectaron reiteraciones, concurrencias y construcciones parciales de sentido durante las clases, además de cinco figuras discursivas emergentes: la metáfora del *diálogo reflexivo*, la metáfora de la *participación en clase*, el *ritual del ciclo*, la metáfora del *artefacto tecnológico* y la metáfora de la *conexión* como finalidad de la música. Estas construcciones epistemológicas van más allá de la simple transmisión de información y se orientan hacia la configuración de nuevas subjetividades, a través de las nociones enseñadas. De ellas surgieron nuevas intencionalidades formativas, como la *reflexión metacognitiva*, la *recursividad* y la *generación colectiva del conocimiento*.

La metodología empleada, el estudio de caso colectivo, presenta claras limitaciones en cuanto a su alcance, especialmente en lo que respecta a la replicabilidad y la generalización. Se trata de un análisis profundo, pero con un número reducido de participantes; por ello, no se pretende ofrecer un modelo formativo, sino destacar la importancia de reconocer los saberes docentes e incluirlos en la formación inicial.

A futuro, se abre la necesidad de seguir investigando sobre otras nociones en la educación musical y sobre los sentidos e intenciones que se derivan de ellas. Además, es indispensable generar cursos de formación y orientación de las prácticas docentes a partir de los resultados identificados en este estudio. De esta manera se subraya la importancia de una educación musical que trascienda el aprendizaje técnico y abarque la formación integral de los estudiantes, permitiendo la construcción de nuevos sentidos hacia la música y hacia la vida.

Referencias

- Abell, S. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. En S. Abell y N. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Angulo-Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J. Pérez-Gómez, J. Barquín-Ruiz y J. Angulo-Rasco (comps.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Akal.
- Axtell, I., Fautley, M. y Davey, K. (2017). Popular Music Metapedagogy in Music Teacher Education. En G. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 401-415). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444.ch28>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (v. 89). Akal.
- Bullough, R. y Stokes, D. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224. <https://doi.org/10.2307/1163272>
- Castañeda, L. (2016). El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de compás [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/874/TO-18921.pdf>
- 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>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (trad. C. Gilman). Aiqué.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (2.ª ed.). Sage.
- Girgin, D. (2019). Pre-service Music Teachers' Metaphoric Perception for the Musical Instrument Education. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 256-277. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.7m>
- Jacquier, M. y Callejas, D. (2013). Teoría de la metáfora y cognición corporeizada: ¿cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales? *Epistemos*, 2(1), 51-76. <https://www.academia.edu/6968764>
- Jorgensen, E. y Yob, I. (2019). Metaphors for a Change: A Conversation about Images of Music Education and Social Change. *The Journal of Aesthetic Education*, 53(2), 19-39. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.53.2.0019>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (trad. C. González Marín). Cátedra.
- Linares, G. (2016). Conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1070>

- López-Luengo, M., Torrico-Egido, L. y Vallés-Rapp, C. (2015). Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación. *reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 37-56. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.002>
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D. y Barry, A. (2010). Making Sense of Teaching through Metaphors: A Review Across Three Studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Malbrán, S. (2010). *El pensamiento metafórico en las artes. Artes integradas y educación. Punto de interacción creativa* (Libro 2). Universidad Nacional de Lanús.
- Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En 1.as Jornadas de Educación Auditiva. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/martinez.isabel.cecilia/76.pdf>
- Maturana, H. (1998). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Dolmen.
- Mellado, M., Montaña-Conchiña, J., Luengo, M. y Bermejo-García, M. (2016). Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria a través de la metáfora. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30(10), 23-44. <https://roderic.uv.es/handle/10550/55810>
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Grupo Anaya.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9). <https://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: Análisis crítico y aplicación a la música. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200912>
- Peñalba, A. (2009). Los esquemas encarnados y las metáforas de la *embodied mind* en la conceptualización musical en la educación infantil. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 12(2), 234-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4345425>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Aula de Humanidades.
- Perafán, G. (2021). Conocimiento profesional docente: Aportes para un debate epistemológico respecto a su caracterización a partir de un estudio de caso. En J. Barragán et al. (comps.), *Trayectorias y aportes pedagógicos para la educación en ciencias* (pp. 123-165). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez-Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, (18), 70-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>
- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*, (8), 1-8. <https://idus.us.es/handle/11441/25448>
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Diada Editorial.
- Rodríguez-Quiles, J. (2018). La música como rizoma: bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139-150. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902018000200139>
- Rivero, A., Pozo, R. del., Solís, E., Azcárate, P. y Porlán, R. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 29-52. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319567>
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G. y Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 15-35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Schippers, H. (2006). "As if a Little Bird is Sitting on Your Finger...": Metaphor as a Key Instrument in Training Professional Musicians. *International Journal of Music Education*, 24(3), 209-217. <https://doi.org/10.1177/0255761406069649>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831>
- Small, C. (2009). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4(12). <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Swanwick, K. (2005 [1991]). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Triviño, N. (2020). *El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11963>

Wagoner, C. (2020). Preservice Music Teacher Identity Construction through Metaphor. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 24-36. <https://doi.org/10.1177/1057083720982278>

Weinrauch, J. (2005). An Exploratory Use of Musical Metaphors to Enhance Student Learning. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0273475304273353>

Whalley, J. (2024). Metaphor in Music Pedagogy and its Connection to Embodiment Consciousness. *Empirical Musicology Review*, 19(1), 38-40. <https://doi.org/10.18061/emr.v19i1.9577>