

**LA TRANSCRIPCIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DEL LENGUAJE DEL BLUES.**

BRAYAN ESTEBAN RODRÍGUEZ PÁEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
BOGOTÁ D.C COLOMBIA**

2024

**LA TRANSCRIPCIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DEL LENGUAJE DEL BLUES**

BRAYAN ESTEBAN RODRÍGUEZ PÁEZ

COD: 2019175025

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN MÚSICA.**

ASESOR

WILLIAM ALEXIS ROJAS SUAREZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
BOGOTÁ D.C COLOMBIA**

2024

Dedicatoria.

A Katherine por su constante
paciencia, su amor incondicional y por sus
imprescindibles ánimos que fueron mi mayor fortaleza
durante el proceso investigativo. Este proyecto no habría sido posible
sin su apoyo, sin su voto de confianza y sin sus valiosos
aportes que me permitieron divisar otros horizontes.

En este apartado expreso mi más sincera
gratitud hacia ella.

Agradecimientos

Durante el desarrollo de este proyecto tuve la fortuna de contar con el apoyo de muchas personas a quienes en este apartado deseo expresar mi profunda gratitud. En primer lugar, agradezco a mi familia, especialmente a mis padres por su apoyo constante. Quienes, sin su respaldo este estudio no habría sido posible.

Al maestro William Rojas, mi asesor de proyecto de grado quien, con su orientación y compromiso a lo largo del proceso, proporcionó material indispensable para enfocar sabiamente la investigación en el campo disciplinar del *blues*, además de proporcionar aportes valiosos en la selección de estrategias para el desarrollo de los talleres. Sin lugar a dudas, su mediación fue determinante para sacar adelante el presente estudio. Su ejemplo como director, docente y ser humano ha sido una fuente invaluable de inspiración para mí.

También, quisiera expresar mi profundo agradecimiento al maestro Yamil García por su sabia orientación metodológica y especialmente por su disposición abierta al brindarme minutos de su valioso tiempo para guiarme de manera desinteresada en el proceso investigativo aun cuando no contaba con ningún tipo de responsabilidad académica ni nexos con la Universidad Pedagógica Nacional.

A los asesores metodológicos como William Almonacid y Henry Roa quienes fungieron siempre como mediadores de espacios de discusión y reflexión, como facilitadores de material referencial y como modelos a seguir dentro del proceso, dado que siempre actuaron con la responsabilidad que exige el rigor investigativo. A ellos agradezco su tiempo, paciencia y orientación durante todo el proceso. Sus sugerencias fueron fundamentales para dar forma a este proyecto.

Por otro lado, expreso una profunda gratitud a mis amigos Jefferson Solano, Miguel López, David Bohórquez, Laura Sánchez, Sergio Cuevas y Santiago Roza. Dado que fueron quienes me acompañaron en cada etapa de mi proceso profesional y personal, brindándome confianza y apoyo emocional para hacer más llevadero el proceso.

Finalmente y no menos importante, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por proporcionarme el espacio y la posibilidad de desarrollar un proyecto de esta naturaleza y permitirme desarrollar mis habilidades profesionales.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Planteamiento del problema	10
Descripción del problema.....	10
Pregunta de Investigación.....	12
Justificación	13
Objetivos.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos	15
Antecedentes.....	16
Capítulo 2. Marco conceptual.....	24
El blues	24
La influencia africana en el blues.....	24
El ritmo	26
El swing	27
El swing como modelo básico del fraseo	27
Principio de subdivisión	28
Principio de acentuación.....	29
Principio de articulación.....	30
El swing y el tiempo	31
El swing como acto dialógico.....	32
Origen y precedentes del blues.....	32
El delta blues	33
El rol de la Guitarra en el blues rural.....	34
Forma blues y su armonía.....	36
compás	37

Funciones armónicas	37
Improvisación	39
La transcripción musical.....	40
El modelo del taller y sus/los aportes a los procesos de transcripción	42
Capítulo 3. Marco metodológico	46
Enfoque epistemológico	46
Tipo de investigación/diseño metodológico	47
Modelo pedagógico	48
Ruta metodológica.....	53
Herramientas e instrumentos de recolección de la información.....	57
Entrevista individual por computador en tiempo real.	58
Caracterización de la población.....	59
Capítulo 4. Desarrollo metodológico.	60
Fase A: Diagnostico	60
Fase B: Diseño e Implementación	64
Secuencia de talleres.....	64
Fase C: Valoración y Evaluación. (Análisis).....	80
Capítulo 5. Conclusiones.....	85
Referencias Bibliográficas.....	87

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción metodológica. Tomada de Martínez (2022).	53
Tabla 2. Descripción metodológica. Tomada de Martínez (2022).	54
Tabla 3. Secuencia de talleres. Tomada de Martínez (2022).	56
Tabla 4. Descripción metodológica de la Fase C. Tomada de Martínez (2022).	57
Tabla 5. Entrevista individual semiestructurada por computador en tiempo real. ...	60
Tabla 6. Taller I	64
Tabla 7. Taller II.....	69
Tabla 8. Taller III	73
Tabla 9. Taller IV	77

Índice de figuras

Figura 1. Proporciones de corchea. Tomado de (Peñalver, 2011)	28
Figura 2. Proporciones de corchea swing. Tomado de (Peñalver, 2011).....	28
Figura 3. Aproximación del concepto de corchea swing tomado de (Peñalver, 2011)	29
Figura 4. principio de acentuación según Schuller (1968, p.26).....	29
Figura 5. Backbeat de la batería.	30
Figura 6. Valor de la ligadura tomada de Peñalver (2011)	30
Figura 7. Estructura formal del blues mayor y menor adaptado de (Herrera, 1999, p.71).....	36
Figura 8. Figura de compas	37
Figura 9. Gráfico de los movimientos armónicos (herrera, 1990)	38
Figura 10. Categorías del modelo pedagógico	49
Figura 11. Principios generales que influyen en el diseño de talleres.....	55
Figura 12. Foto del taller I, introducción a la transcripción musical.....	68
Figura 13. Foto del taller II SIA (Selección, Imitación y Análisis)	71
Figura 14. Foto del taller III AMI (Análisis, Modificación e Implementación)	75
Figura 15. Foto del taller de aplicación.	78

Introducción

En este trabajo se realiza una investigación en torno a la transcripción musical, entendida como una herramienta didáctica para la apropiación del lenguaje del blues en el contexto de cuatro estudiantes de la cátedra de guitarra eléctrica de la Universidad Pedagógica Nacional. El estudio busca demostrar, como a partir de la implementación de una propuesta metodológica basada en talleres, es posible desarrollar habilidades auditivas, interpretativas y creativas tomando la transcripción musical como eje articulador del aprendizaje.

El estudio en cuestión está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema de investigación, la pregunta resultante de la problemática, los objetivos y su justificación correspondiente al rigor investigativo. En el segundo capítulo se abordan las bases teóricas fundamentales para la construcción de conceptos que permiten describir los fenómenos relacionados con el tema tratado. En el tercero, se expone el enfoque del trabajo, el tipo de investigación, las bases teórico-conceptuales del modelo adoptado, el plan de trabajo para el desarrollo del proyecto, los instrumentos de recolección de la información y la caracterización de la población a la que va dirigida la propuesta. En el cuarto capítulo se detalla y se describe el desarrollo de cada una de las fases del plan de trabajo, desde el diagnóstico, el diseño e implementación y evaluación tanto del proceso como de la propuesta. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones arribadas de la investigación, con la pretensión de que este estudio sirva de precedente para trabajos posteriores adscritos en un campo de acción similar.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Descripción del problema

La propuesta de la cátedra de Guitarra eléctrica de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como objetivo principal formar músicos y pedagogos musicales integrales, desde un enfoque crítico y reflexivo. Dentro de la misma se abordan contenidos centrados en el estudio de la armonía contemporánea, el reconocimiento del instrumento, el formato instrumental, las células rítmicas, las técnicas de improvisación y las formas musicales, estructurado desde dos ejes temáticos que son el jazz y el rock.

Así mismo, dentro del estudio de estos ejes temáticos, se incluye el *blues* como uno de los componentes curriculares en la formación académica de los estudiantes de guitarra eléctrica de la UPN que permite articular los contenidos previamente mencionados y captar el interés de los estudiantes, ya que el *blues* históricamente ha sido un precursor del lenguaje del jazz y por tanto un precedente de géneros musicales posteriores como el pop, funk y el rock.

Luego de un diagnóstico preliminar realizado a los estudiantes de guitarra del programa de educación musical, en un ejercicio de práctica interpretativa de *blues* mayor se identificaron complicaciones en el acompañamiento y la improvisación dentro de este estilo. Considerando la relevancia del *blues* en la formación del lenguaje musical moderno para la guitarra, se observó que los estudiantes presentan ciertas dificultades para aplicar conceptos fundamentales del estilo. Entre los cuales se destacan: desafíos para reconocer las regiones armónicas de la estructura formal del *blues*, así como también limitaciones al momento de acompañar e improvisar.

Estas observaciones preliminares invitan a reflexionar las concepciones que hay alrededor del *blues*, los procedimientos que guían el proceso formativo de los estudiantes y la forma en que se orienta el estudio del *blues*. A partir de esto surgen las siguientes preguntas: ¿De qué manera se asume el *blues* en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿Se podría inferir que el estudio del *blues* constituye un ámbito abstracto, autónomo o aislado?,

¿Qué herramientas se sugieren para facilitar la comprensión del *blues*?, ¿Cuáles serían las más adecuadas para su apropiación?, ¿se podría inferir que existen dificultades en el manejo de dichas herramientas para llegar a entender el *blues*?, ¿Qué elementos se han de considerar para comprender el *blues* como lenguaje?.

En relación con esta última cuestión, Sloboda (2012) establece una analogía entre la música y el humor que resulta reveladora para comprender el lenguaje del *blues*. Según el autor, “coger el chiste” demanda una serie de procesos cognitivos que se basan en el conocimiento del lenguaje y del mundo, entre ellos: la *comprensión*, la cual implica percibir e identificar los elementos constituyentes del mismo, la *formación de representaciones internas* de aquellas proposiciones a las que estos elementos hacen referencia, lo que permitirá acercarse a descripciones estructurales abstractas de las relaciones entre las oraciones y en efecto *otorgar significado* a aquello que determina el chiste. (Sloboda, 2012, p.10).

Análogamente, aparece la *transcripción* como una herramienta pertinente para acceder a este lenguaje musical, ya que los procesos que se adelantan requieren reconocer los elementos fundamentales de la narrativa musical a partir de la escucha, evocar imágenes, situaciones o estructuras para comprender la lógica interna del referente a transcribir para posteriormente otorgar significado desde la puesta argumentativa e interpretativa.

Por ende, es innegable la incidencia de la transcripción en campos académicos y sobre todo en el proceso de desarrollo del lenguaje de cualquier estilo. Según Aldana (2013), a través de los procesos de *escucha* es posible reconocer las convenciones musicales, la manera de articular las frases, las maneras de sentir en la música, rasgos que, si bien pueden aparecer implícitos en la partitura como indicadores dinámicos, expresivos y agógicos, son perfectamente internalizados cuando se lleva a cabo procesos de transcripción (párr. 6).

Las anteriores concepciones, encuentran un eco en las reflexiones de Maurice Martenot en torno a la audición. Al establecer tres categorías de los tipos de escucha: *audición pasiva*, que corresponde al procesamiento inconsciente de los estímulos auditivos sin participación del individuo; *audición activa*, donde hay una implicación consciente al reconocer los sonidos, dirigiendo la atención hacia las fuentes sonoras; finalmente, la *audición interior* que implica procesos de asimilación, comprensión, codificación,

manipulación y teorización de la información, fase en la que el sujeto no solamente percibe y analiza los sonidos, sino que los integra con sus conocimientos y experiencias previas. Así mismo, representa la cúspide del procesamiento auditivo, un camino que la audición sugiere transitar, desde una actividad pasiva-fisiológica a una actividad cognitiva, lo que destaca su contribución al desarrollo cognitivo.

Ahora bien, Los interrogantes que surgen son los siguientes: ¿Cómo los estudiantes abordan el proceso de transcripción? ¿Son éticos en su formación? ¿Están verdaderamente comprometidos con su proceso académico el cual implica adoptar posturas críticas y reflexivas sobre los aprendizajes que se dan en su instrumento? Aunque se presupone que los estudiantes reconocen la importancia de la transcripción en los procesos de apropiación de un estilo, ¿Comprenden las razones por las que la transcripción se instaure como una herramienta fundamental que posibilita abordar las problemáticas anteriormente planteadas?.

Por tanto, se hace pertinente indagar sobre los procesos implícitos y explícitos en una didáctica de la transcripción musical en el estilo del *blues*, con el objetivo de identificar los componentes claves que orientaran la elaboración sistemática de los talleres. De esta manera, se plantean las siguientes preguntas generales: ¿Cuáles son las razones que hacen pertinente el desarrollo de la habilidad de la transcripción?, ¿Cuáles deberían ser las categorías a tener en cuenta en una didáctica de la transcripción?, ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre la transcripción y el desarrollo académico-musical de los estudiantes? Considerando que la transcripción musical es fundamental para el desarrollo de habilidades musicales y en particular para la apropiación del lenguaje del *blues*; la pregunta central para esta investigación es:

Pregunta de Investigación

¿Cómo desarrollar un proceso de apropiación de los elementos estilísticos del lenguaje del *blues* a través de la transcripción musical con estudiantes de la licenciatura de música, de la cátedra Guitarra Eléctrica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional?

Justificación

La comprensión de la transcripción musical como herramienta en los procesos de apropiación de un lenguaje musical se reconoce como una competencia complementaria en la formación académica de los estudiantes que se adelanta través de la *audición interior* como aquel elemento fundamental en la profesionalización del licenciado en música de la UPN.

Por consiguiente, el espacio académico de Guitarra Eléctrica cimentado sobre un enfoque “holístico” que forma pedagogos musicales integrales desde el abordaje técnico, auditivo e interpretativo; se concibe como un espacio que fortalece la formación disciplinar. Si bien, la transcripción se incluye como contenido o ruta de aprendizaje a trabajar a partir del cuarto semestre, se profundiza en el lenguaje musical desde una perspectiva instrumental. En ese contexto, la mirada pedagógica ha de estar orientada en las acciones como procesos y no en los resultados.

En este sentido, Peñalver (2019) propone contemplar las incidencias de la transcripción musical en el desarrollo de distintas habilidades como son: el desarrollo auditivo, el análisis del discurso musical, la memoria, la adquisición de modelos representativos de un estilo (párr. 18). Es aquí donde se hace pertinente centrar la mirada hacia los procesos pedagógicos como maneras de hacer de las habilidades musicales una forma de abordar la enseñanza desde perspectivas alternativas en las que se contemplen las necesidades particulares del contexto, las cuales ayudan a la adquisición de nuevas relaciones estructurales partiendo de esquemas ya asimilados previamente.

Lo anterior evoca la teoría ausubeliana, que para efectos del presente trabajo configura los principios en la construcción del conocimiento, en los que destacan los postulados de la psicología cognitiva que considera que la mente humana está diseñada para retener únicamente lo que tiene una lógica interna o un sentido con algún aspecto del bagaje cognitivo que posee el individuo. Al no abordar las cuestiones de: ¿qué contenidos son necesarios para apropiarse el lenguaje del *blues*?, ¿para qué fortalecer las dimensiones de los estudiantes a través de la articulación de los elementos teóricos en la práctica del *blues*?, ¿cómo estimular la formación de los estudiantes en el campo del *blues*?, ¿cómo enseñar adecuadamente el estilo del *blues*? no es posible constituirse como un modelo de enseñanza.

En relación con las preguntas de orden didáctico que se acaban de presentar, surge la figura del *taller*, que, en el caso de esta investigación se refiere al dispositivo didáctico empleado por la Escuela Normal Superior de Villavicencio, que permite abordar los requerimientos didácticos necesarios para llevar a cabo esta propuesta. Puesto que, el *taller* desde la perspectiva de Enciso (2019) exige un ejercicio reflexivo-analítico por parte del o la docente para establecer los temas, contenidos y conceptos que orientan su diseño, permitiendo responder la cuestión de qué enseñar. Además, esta modalidad que fomenta el desarrollo del pensamiento reflexivo a través de la integración de elementos teóricos en la práctica permite generar situaciones reales para diseñar soluciones alternativas. De esta manera, se aborda la pregunta del propósito del *taller*. Adicionalmente, al implicar procesos de pre y postproducción por parte del docente, los talleres permitirán establecer las rutas más adecuadas para cumplir cabalmente con los objetivos. Lo cual, puede lograrse mediante la implementación de diversos materiales, recursos metodológicos y estrategias adaptadas a la propuesta, revelando un interés claro por encarar la cuestión del cómo del proceso educativo (p. 1- 3).

Es así como la realización del presente trabajo investigativo cobra sentido, al propiciar un enfoque alternativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente los que se adelantan a través de talleres enfocados en la transcripción musical, los cuales buscan resignificar o ampliar los conocimientos y las habilidades de los participantes, impulsándolos a formular preguntas críticas sobre su proceso individual y colectivo en busca de posibles explicaciones a la problemática planteada.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una propuesta metodológica alrededor de la transcripción musical que permita apropiarse los elementos conceptuales y prácticos del lenguaje del *blues* de los estudiantes de la licenciatura de música, de la cátedra Guitarra Eléctrica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivos Específicos

- Reflexionar sobre las percepciones que hay alrededor de la transcripción musical dentro de la cátedra de Guitarra Eléctrica de la UPN.
- Desarrollar habilidades auditivas, comprensivas, creativas e interpretativas del *blues* en los estudiantes de la cátedra de Guitarra Eléctrica de la UPN mediante una propuesta didáctica basada en talleres de transcripción musical.
- Evaluar los efectos de la propuesta didáctica desarrollada en el colectivo de guitarra eléctrica de la Universidad Pedagógica Nacional.

Antecedentes

Según Schnabel (2021), los estudios sobre la transcripción musical pueden clasificarse en cuatro categorías: la primera dedicada al análisis de solos, la segunda aborda los aspectos pedagógicos de la transcripción, la tercera explora el desarrollo de la improvisación mediante entrevistas a músicos destacados y la cuarta se centra en estudios de caso (p. 59). Para efectos de este estudio se dará especial atención a los trabajos adscritos a la segunda categoría. Esto se debe a que estas investigaciones proporcionan perspectivas valiosas para comprender la utilidad de la transcripción como una herramienta didáctica en el aprendizaje del *blues* y en consecuencia para sustentar la viabilidad del presente proyecto.

Un antecedente pertinente para este apartado es la investigación de Metsala (2023) titulada "*Métodos de transcripción aplicados como herramientas para el desarrollo de la propia autoexpresión musical*". Ya que propone estrategias y orientaciones metodológicas para abordar la transcripción desde una perspectiva creativa. Entre sus aportes se destacan técnicas para extraer frases individuales de los solos para manipularlas de diversas formas, estableciendo un marco conceptual sólido para explorar las posibilidades expresivas implícitas en la transcripción musical.

La propuesta en cuestión se sustenta en la premisa de que la transcripción es un proceso de aprehensión auditiva del contenido musical sin la mediación de una fuente escrita. En tal sentido, el autor argumenta que centrar la atención en la lectura musical podría llevar a omitir matices fundamentales presentes en las grabaciones y no considerar aquellas posibilidades que permiten fortalecer las habilidades auditivas, técnicas y comprensivas de los músicos.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el autor complementa sus ideas con las concepciones de Liebman (2016), Lan Doky (2018), Schnabel (2021) y (Wahlström (2022), quienes coinciden en contemplar la transcripción musical como un proceso activo, secuencial y motivacional. Sobre esta base, Metsala (2023) presenta un método de transcripción musical diseñado para guiar al músico a través de cinco etapas las cuales implican: la selección del material, la escucha, la notación o reproducción, el análisis, la modificación y la aplicación.

Durante la fase inicial, el autor aconseja a los transcritores principiantes seleccionar material relacionado con su instrumento principal, ya que la identificación del tono y el timbre será más sencilla debido a la familiaridad perceptible con el mismo. Así mismo, recomienda a aquellos interesados en dominar el lenguaje del jazz inclinarse por piezas que representen el repertorio típico del género, como *standards* o composiciones basadas en la estructura formal del *blues*. Para los músicos más experimentados en la transcripción, les sugiere optar por solos que exijan un alto nivel técnico, incluyendo la transcripción de obras interpretadas por instrumentos distintos al principal, con el fin de ampliar las habilidades técnicas, creativas y expresivas.

En la etapa posterior, el autor propone implementar estrategias orientadas al desarrollo de habilidades de representación auditiva. Estas estrategias incluyen la repetición cíclica del material a transcribir, cantar sobre la grabación original para luego prescindir de ella, enfocarse en el fraseo y el carácter general del solo mediante una escucha consciente y fragmentar la grabación en partes más pequeñas utilizando herramientas tecnológicas. Con respecto a esto último, el autor sugiere minimizar el uso de aplicaciones de ralentización en favor del entrenamiento auditivo, especialmente cuando se busca privilegiar la espontaneidad, la creatividad y la improvisación.

La etapa de notación o reproducción musical, caracterizada por su flexibilidad y adaptabilidad a los objetivos individuales, posibilita una inmersión profunda en la imitación instrumental del material sonoro. Este proceso facilita la consolidación de una notación adecuada, la cual, a su vez, se erige como un instrumento fundamental para el desarrollo de análisis posteriores.

Durante el análisis, el autor propone fragmentar la transcripción en secciones más reducidas para centrar la atención en el estudio de los elementos constitutivos de la pieza musical como la melodía, el ritmo, la armonía, las dinámicas y la articulación. De este modo se facilita la comprensión profunda del estilo y del contenido temático de la obra trascrita.

El último paso de la transcripción del método de Metsala (2023) consiste en extraer frases individuales del solo que el músico considere interesantes, de modo que puedan ser exploradas y modificadas para adaptarse a diversos contextos armónicos. La primera alteración consiste en aprender a tocar una melodía determinada en distintas tonalidades y

disposiciones del diapasón de la guitarra. Luego, sugiere transponer la melodía a las distintas cualidades de acordes en una tonalidad manteniendo las mismas relaciones interválicas. Después, recomienda utilizar el recurso del desplazamiento rítmico para crear variaciones sobre una frase. Finalmente anima a escribir un solo propio a partir de la aplicación consciente de las frases de la transcripción.

Al finalizar su estudio sobre la transcripción, el autor subraya la importancia de adoptar una postura rigurosa en la selección de las estrategias más apropiadas para este proceso. Además, advierte que la complejidad inherente a la transcripción, como los variados procesos de aprendizaje, dificulta la estandarización de un método universal. Por lo tanto, concluye que, para responder a tal diversidad, los enfoques y estrategias en la transcripción también debe ser variados.

Este trabajo representa un valioso aporte para la investigación, ya que expone una problemática centrada en el proceso de transcripción que corrobora que al abordarse de manera inadecuada se produce una desarticulación entre lo que se transcribe y la práctica musical real. En respuesta a esta problemática, el trabajo proporciona una serie de estrategias y métodos que sirven de influencia significativa para el desarrollo de esta investigación, estableciendo desde la guitarra eléctrica alternativas metodológicas para llenar tales vacíos conceptuales.

Un segundo estudio relacionado es el de Feher (2022) titulado “*Un enfoque y método práctico cohesivo en la transcripción y comprensión del jazz para educadores de saxofón aplicado*”, es un proyecto de investigación doctoral que examina la divergencia existente en el ámbito académico entre el enfoque *Clásico* y el enfoque *Jazz* en la enseñanza del saxofón. Alude a un escenario en el que el saxofón jazz es pensado como complemento para llenar los vacíos del plan de estudios del enfoque clásico, que muchas veces debido a sus fundamentos de naturaleza conceptual resulta abrumador el estudio de este lenguaje.

Por esta razón, propone un método donde articula las técnicas de transcripción con la práctica diaria de los estudiantes de pregrado en aras de fomentar una comprensión amplia del lenguaje del jazz. Tal enfoque metódico se desarrolla mediante la transcripción y deconstrucción de “Cheryl”, un *blues* de Charlie Parker de doce compases presentado en la tonalidad de do mayor.

El autor, sugiere comenzar transcribiendo la melodía principal y tres coros del solo improvisado, después recomienda seleccionar pequeños fragmentos de frases que resultaron interesantes para proceder a transportarlas a los doce tonos. Una vez recopilado y practicado el vocabulario de las frases, el siguiente paso es introducirlo en el proceso creativo para determinar el contexto armónico en el que las frases podrían situarse.

Tal estudio concluye con la noción de que la transcripción musical es una herramienta fundamental para el desarrollo del músico, dado que al transcribir el músico no solo mejora comprensiva e instrumentalmente, sino que también cultiva su versatilidad para adaptarse a distintos géneros y estilos. Tal práctica, que debe ser enfocada, rigurosa y reflexiva, estimula la confianza del músico permitiéndole desenvolverse en situaciones como solista o en conjunto, liberándolo de las limitaciones de un género específico.

Este estudio ejerce una influencia significativa en la investigación dado que presenta reflexiones sobre la responsabilidad que deben asumir los docentes de instrumento en un panorama actual donde las didácticas instrumentales priorizan la creatividad y la innovación. Además, examina los temas que orientan la formación de los estudiantes desde un enfoque técnico. Finalmente, tiene un impacto notable ya que presenta una propuesta de trabajo centrada en la transcripción en el *blues*, en la que sugiere orientaciones metodológicas que permiten enriquecer la perspectiva pedagógica sobre las formas en las que es posible abordar esta herramienta en escenarios educativos desde la articulación entre teoría y práctica. No obstante, pese a que el enfoque está pensado desde la perspectiva del saxofonista, esta propuesta podría aplicarse en estudiantes de guitarra eléctrica o músicos en general que busquen comprender el proceso de transcripción de manera más completa.

Por último y no menos importante, un estudio que presenta un método para el proceso de transcripción desde una perspectiva integral es la tesis del maestro Schnabel (2021) titulada: “*Utilizar la transcripción de solos para desarrollar un estilo personal de improvisación jazzística*” Un trabajo presentado para optar por el título de Doctor en Artes Musicales de la Universidad George Mason en 2021.

Antes de esbozar las etapas que plantea su método, el autor describe su razonamiento sobre la utilidad de la transcripción musical. Para Schnabel (2021) “Es importante reconocer que los músicos de jazz suelen abordar este proceso con el objetivo de poder interpretar lo

que han transcrito en sus instrumentos como forma de mejorar su propia capacidad de improvisación” (p.4).

Schnabel (2021) describe a continuación su método para transcribir, que implica un proceso de tres fases: selección de solos, proceso de transcripción y aplicación de las transcripciones para desarrollar un estilo personal en el jazz. Señala que el objetivo general es proporcionar un método adaptable a los objetivos específicos de cualquier estudiante dedicado al estudio de la improvisación y al desarrollo de su propia voz dentro de esta rica tradición.

En la primera fase, el autor propone una serie de criterios para la selección del solo a transcribir. Entre estos, destaca la *resonancia emocional*. Puesto que una conexión personal con la pieza fomenta una mayor motivación en el músico que resulta fundamental para garantizar el compromiso durante el proceso de transcripción. Luego, propone considerar la *dificultad técnica y los elementos interpretativos* del solo a seleccionar, tales como la articulación, el tempo y las técnicas extendidas. Esta evaluación, permite identificar los aspectos interpretativos que requieren un mayor desarrollo por parte del músico. Finalmente sugiere contemplar factores contextuales como el *tipo de instrumento, el estilo, la época y la forma musical*, con el objetivo de estimular una interiorización de las estéticas musicales y fomentar el desarrollo de una capacidad interpretativa consciente que supere la codependencia de la partitura.

Tras delimitar el solo a transcribir, inicia la segunda etapa diseñando un plan de trabajo que contemple dos enfoques principales: la transcripción completa del solo y la aproximación parcial. De esta manera, la estructura del cronograma estará dividida en dos momentos y sometida a rigor metodológico para garantizar la optimización del proceso de transcripción.

Schnabel (2021) propone que la transcripción de solos completos sea abordada mediante una estrategia inspirada en el estudio de obras clásicas, es decir que al igual que un intérprete se sumerge en el estilo y la técnica de un compositor, el músico que transcribe debe adentrarse profundamente en el lenguaje musical y las particularidades interpretativas del solista. Según el autor, este proceso de inmersión es fundamental para una comprensión

integral de los modelos estilísticos y técnicos del referente, convirtiendo la transcripción en la vía más efectiva para desarrollar habilidades interpretativas.

Respecto de la segunda perspectiva, el autor expone la versatilidad que ofrece transcribir fragmentos de solos, argumentando que esta práctica puede adaptarse a músicos de diferentes niveles de experiencia. Para músicos menos experimentados, esta práctica puede ser un punto de partida adecuado dado que este enfoque ofrece una introducción gradual a la transcripción, fomentando la motivación y el desarrollo de habilidades auditivas básicas. Por otro lado, músicos más avanzados pueden utilizar este enfoque para profundizar en el análisis de solos complejos, enriquecer su vocabulario de improvisación y acelerar el proceso de incorporación de nuevos elementos a su interpretación.

Schnabel (2021) subraya la importancia de establecer un cronograma detallado para la transcripción de solos, considerando variables como la experiencia del transcriptor, la complejidad y duración del solo y el tiempo total asignado al proceso. Además, recomienda distribuir el trabajo de manera equilibrada, asignando períodos específicos a cada enfoque de forma equitativa. Por ejemplo, sugiere dedicar dos semanas a la transcripción de secciones aisladas y otras dos semanas a la transcripción de solos completos. Esta metodología secuencial permite a los músicos experimentar ambos enfoques y dinamizar el proceso de transcripción.

En el siguiente paso de la fase de transcripción, Schnabel propone una estrategia que enfatiza la escucha activa y pasiva, incentivando al músico a imitar vocalmente no solo las notas individuales, sino también el fraseo y el carácter general del solo. Para facilitar este proceso, el autor recomienda emplear software de ralentización para llevar a cabo procesos de análisis de los aspectos armónicos, melódicos y rítmicos de pasajes complejos. A diferencia de Metsala (2023), quien argumenta que la dependencia de la tecnología puede limitar la espontaneidad y la creatividad musical, Schnabel (2021) defiende la importancia de estas herramientas, afirmando que favorecen la internalización profunda del material sonoro, especialmente cuando se requiere una repetición detallada de pasajes específicos. Al permitir ralentizar y generar bucles, las aplicaciones de ralentización facilitan la memorización y la comprensión de estructuras musicales complejas, contribuyendo así a un proceso de transcripción más eficiente.

Una vez elaborado el cronograma y completado el proceso de escucha e imitación, procede la práctica intensiva, la memorización y la interiorización del solo para su posterior notación. Según el autor, este proceso puede seguir una metodología simultánea o secuencial, dependiendo del criterio del músico. Por esta razón, sugiere cuatro estrategias distintas: la primera consiste en anotar el solo al final del proceso después de haberlo memorizado y ejecutado sobre la grabación original. La segunda estrategia consiste en anotar el solo, frase por frase tan pronto se hayan descifrado las notas correctas. La tercera opción sugiere anotar las secciones principales después de memorizarlas y ejecutarlas en el instrumento; en el caso del *blues*, por ejemplo, se podría anotar un coro completo. Finalmente, la última estrategia propone escribir todo el solo de oído, sin ayuda de referencia alguna salvo para captar la tonalidad inicial.

Cada una de estas estrategias de transcripción presenta ventajas y desventajas específicas. Particularmente, la primera estrategia promueve una conexión profunda entre la percepción auditiva y la ejecución instrumental, eficaz para establecer una base sólida para la improvisación. Sin embargo, la ausencia de una notación tangible puede resultar en el olvido de ciertos detalles del solo, lo que podría requerir un proceso de reaprendizaje. La segunda estrategia es útil para transcribir secciones más cortas, sin embargo, podría omitir procesos de memorización e interiorización, llevando al músico a depender de la notación como muletilla. La tercera estrategia garantiza la interiorización del material y ahorra tiempo mientras el músico avanza en la ejecución. La última estrategia, centrada en el fortalecimiento de las habilidades auditivas, exige una atención rigurosa en los detalles como intervalos, articulación y digitaciones alternativas, similar a las pruebas de dictado en teoría musical. Aunque esta metodología motiva y contribuye al desarrollo de una voz musical personal, también puede intimidar al transcriptor, especialmente ante la tarea de descifrar solos largos y complejos con múltiples cambios de acordes en diferentes tonalidades.

Después de realizar la transcripción, Schnabel (2021) considera pertinente aprender a tocar de memoria lo transcrito en el instrumento. Para ello, recomienda utilizar herramientas de ralentización para dividir el solo en secciones pequeñas y practicar cíclicamente hasta poder combinarlas en secciones más grandes, lo que facilita aislar y superar las dificultades técnicas de manera más efectiva. En un caso eventual, donde las dificultades técnicas impidan

al músico interpretar un pasaje específico, sugiere dejar de tocar sobre la grabación original y reducir considerablemente la velocidad del pasaje hasta alcanzar un ritmo cómodo para su ejecución.

Además, sugiere estudiar las secciones del solo de manera estratégica para aprovechar el tiempo de práctica. Por ejemplo, evitar volver al principio del solo y en su lugar, comenzar en diferentes puntos de este. Esto permite dividir el solo en dos mitades y dedicar tiempo específico a practicar las secciones más desconocidas. Según el autor, seguir estas estrategias ayudará al músico a dominar el fraseo, memorizar las notas y captar la estructura lógica del referente.

Una vez que el músico ejecuta en su instrumento el solo completamente de memoria, se procede con la fase de aplicación. Durante esta etapa, Schnabel (2021) enumera ciertas actividades en el proceso de aplicación de las transcripciones para desarrollar un estilo personal de improvisación en el jazz. Entre ellas, el análisis de frases individuales, la creación y práctica de variaciones armónicas, melódicas y rítmicas de frases, aplicar estas frases y variaciones en el contexto de solos improvisados, la aplicación de elementos más amplios de fraseo y arco solista a los solos improvisados. En última instancia el objetivo principal del proceso de transcripción según el autor es “aplicar el material de los solos transcritos a su propia interpretación” (p.4). Estableciéndola más como un medio, mas no como un fin.

Schnabel (2021) concluye la parte de su estudio, reflexionando como la articulación de entrevistas, el estudio de caso y un método que aborda distintas etapas del proceso de transcripción ofrece una perspectiva intensiva sobre la naturaleza divergente del desarrollo de un estilo de improvisación mediante la transcripción.

El proceso de transcripción en tres pasos descrito por Schnabel (2021) es relevante para esta investigación, dado que explora la transcripción y el desarrollo de un estilo personal de improvisación desde una perspectiva compleja. El presente estudio, busca recopilar diversas perspectivas y estrategias sobre el proceso de transcripción para ser aplicadas en el contexto del estilo *blues*. Utilizando las disertaciones de los antecedentes, se espera que la propuesta metodológica resultante adopte un enfoque educativo que integre diferentes perspectivas y demuestre cómo apropiar el lenguaje del *blues* a través de la transcripción.

Capítulo 2. Marco conceptual

A partir del problema de investigación, centrado en las dificultades que enfrentan los estudiantes al incorporar el lenguaje característico del *blues* en su interpretación musical, se identificaron tres conceptos clave que son: el *blues*, *la transcripción* y *el taller*. La comprensión profunda de los mismos permitirá describir los fenómenos relacionados con el estudio y proporcionar un marco teórico que oriente los propósitos de la investigación.

El blues

Para comprender el *blues* como concepto, es necesario profundizar y examinar sus elementos constituyentes, ya que habitualmente se le atribuye una connotación limitada, enfocada en aspectos estilísticos o bien se entiende como una forma estructural-musical aislada. Si bien, estas perspectivas coinciden en ciertos puntos en lo que podría configurar el *blues*, no proporcionan un punto de vista claro y unánime de lo que realmente es. Por ello, a continuación, se presentan una serie de categorías específicas que ayudan en la comprensión del *blues* como concepto.

La influencia africana en el blues

Para Gioia (2018), las raíces del *blues* están profundamente arraigadas en las tradiciones africanas, donde la música cumple una función inseparable de las necesidades sociales. El autor señala que la música para los africanos no representa una forma de arte aislada sino una parte integral de la estructura social y de la cotidianidad. Por su parte, Schuller (2023) amplía esta idea precisando que disciplinas como la escultura, la pintura, la música y el baile son inconcebibles de forma desarticulada en la tradición africana, ya que ellas conforman un todo holístico que refleja una visión unificada entre arte y vida. Así pues,

este enfoque influye directamente en el posterior surgimiento del *blues*, un tema que se desarrollará a lo largo del presente capítulo.

Recapitulando, Gioia (2018) destaca ciertas características fundamentales dentro de la pluralidad musical de las costumbres africanas, entre las cuales se encuentra el esquema de *pregunta-respuesta*, al que Marsalis (2009) se refiere como “la forma más básica de comunicarse” (p.48). Un rasgo característico tanto de la estructura social como de la musical que refleja la interacción constante entre los miembros de una comunidad, donde una frase musical actúa como “*la pregunta*”, para ser respondida por otra “*la respuesta*”. En tal sentido, este esquema es una base de la música africana que fortalece la interacción social al promover el diálogo y la participación colectiva.

Lo anterior nos lleva al segundo rasgo distintivo de las tradiciones musicales africanas, que Gioia (2018) llama *la integración de la música en el tejido social*, vinculada a su funcionalidad litúrgica en rituales, ceremonias y prácticas religiosas. En este contexto, la música trasciende una función meramente terrenal, añadiendo una dimensión emocional y espiritual que genera un sentido de comunidad, invita a la reflexión, inspira devoción, facilita la percepción de lo sobrenatural que a menudo se expresa a través de la danza, siendo esta última otra característica clave de estas tradiciones.

El especial énfasis entre *música y danza* es otro rasgo característico del linaje africano. ya que, “para que un africano logre «entender» un determinado tipo de música significa en su sentido más fundamental saber qué tipo de danza le acompaña.” (Gioia, 2018, p.14). Bajo esta perspectiva, la función del interprete se transforma, dado que es él quien comprende en su totalidad los aspectos implícitos de una manifestación musical, lo que le otorga una comprensión holística de su práctica cultural, de las herramientas y de los instrumentos que puede manipular.

Otro rasgo predominante de la tradición africana es el *uso de instrumentos para la imitación vocal*. Según Schuller (2023) “los esquemas rítmicos de la percusión no se consideraban simples ritmos si no “*melodías*” (p.20). Ya que cuentan con una relación recíproca entre música y lenguaje. En ese sentido, los intérpretes no solo imitan las inflexiones de la voz humana, sino que transforman los sonidos instrumentales en una forma de comunicación donde pueden transmitir significados similares a los del habla. Esta

capacidad para fusionar música y lenguaje representa una concepción en la que el sonido instrumental no es únicamente un acompañamiento, sino una extensión de la voz misma.

El último rasgo que expone el autor está relacionado con el énfasis que las culturas ponen en la espontaneidad y *la improvisación*, un concepto que alude a la capacidad de “inventar cosas que pudieran sacarle a uno de un lugar determinado” (Marsalis, 2009, p.24). Desde esta perspectiva, *la improvisación* en esta tradición se concibe como un proceso que va más allá de la mera ejecución musical aleatoria, dado que implica una dinámica creativa en la que los participantes toman decisiones conscientes y legisladas para adaptar sus interpretaciones según el contexto. Este enfoque creativo resalta una profunda conexión con las convenciones musicales en especial con el ritmo, un aspecto fundamental que se abordara a continuación.

El ritmo

Para Gioia (2018) “el elemento nuclear del patrimonio musical tiene que ver con la extraordinaria riqueza de su contenido rítmico” (p.14). Tal riqueza se refleja en las crónicas de Fanny Kemble, Charles P. Ware y William Francis Allen, citadas por Schuller (2023). Quienes coinciden que, en las interpretaciones de los músicos de descendencia africana, es posible detectar un gran sentido del compás y una notable habilidad para acentuar los ritmos en los cantos de trabajo.

El mismo autor señala que la música africana se distingue por su naturaleza contrapuntística, dado que ésta se basa en relaciones polimétricas y polirrítmicas. Es decir, que los músicos en la práctica instrumental ejecutan frases contrastantes que esporádicamente coinciden en un plano vertical. Lo que produce inflexiones en puntos específicos de la interpretación. Esta perspectiva, evoca a ciertos recursos expresivos de la música occidental, como la *síncopa*, que desde la lógica de Schuller (2023) es “la manera más directa de la que dispone un músico para acentuar los tiempos débiles, al margen de la acentuación pura y simple” (p. 34). En ese sentido, elementos musicales como los *matices*

-relacionados con la velocidad y la intensidad del sonido- están influenciados por la sincopa, un recurso fundamental e indispensable en estas manifestaciones musicales.

Siguiendo con los planteamientos de Schuller (2023) en ciertos géneros modernos como el jazz, es posible identificar dos cualidades rítmicas fundamentales que son derivadas de los antecedentes musicales africanos que son: el *swing* y la *democratización de los valores rítmicos*. Características, que desde la perspectiva de Peñalver (2011) vienen a tener una profunda correlación en su concepción del *swing* como concepto.

El swing

Para el desarrollo del presente apartado el *swing* se aborda desde su naturaleza polisémica, ya que existen diversas interpretaciones sobre su significado y aplicación. Por tal razón, se considera pertinente las perspectivas de Peñalver (2011) quien identifica al *swing* como un *modelo básico del fraseo*, de Schuller (2023) y Marsalis (2009) quienes coinciden en relacionarlo directamente con *el tiempo*. Este último autor argumenta que el *swing* puede entenderse como una *acción colectiva* lo cual permitirá integrar algunos elementos de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1986) para entender *el swing como acto dialógico*; para examinar a profundidad la concepción que acoge este estudio, se consideró dedicar un apartado a cada concepción del *swing*.

El swing como modelo básico del fraseo

Desde la perspectiva de Peñalver (2011) el *swing* es la modificación de las proporciones establecidas en el pulso basada en tres principios fundamentales. El primer principio es el de *subdivisión*, el cual implica la prolongación del tiempo fuerte *down-beat* y el acortamiento del tiempo débil *off-beat*, generando un patrón rítmico de subdivisión ternaria. El segundo principio busca enfatizar las notas que habitualmente son consideradas débiles para aportar una sensación de sorpresa rítmica, el cual corresponde al principio de *acentuación*. Finalmente, menciona el principio de *articulación* que se refiere a la forma de

producir o atacar el sonido contemplando la acentuación previamente establecida para lograr una mayor duración de las notas débiles. Por tanto, un fraseo dinámico y expresivo.

Para ejemplificar con claridad la diferencia entre estos tres principios, se propone las siguientes ilustraciones:

Principio de subdivisión

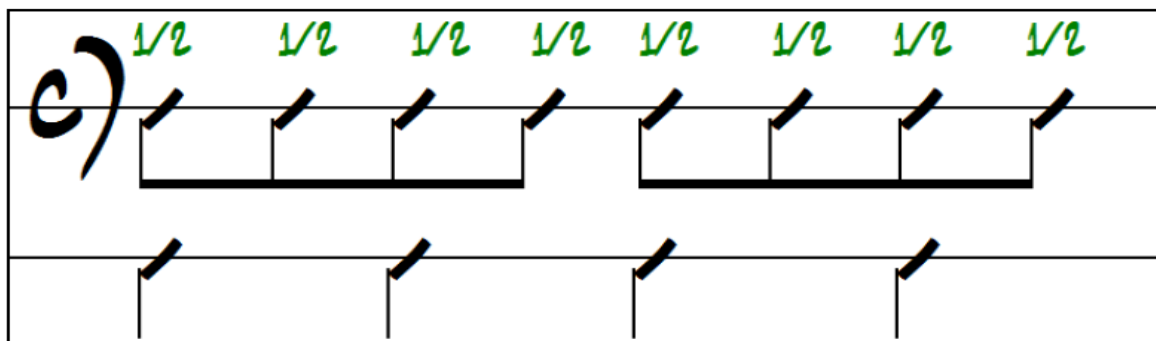


Figura 1. Proporciones de corchea. Tomado de (Peñalver, 2011).

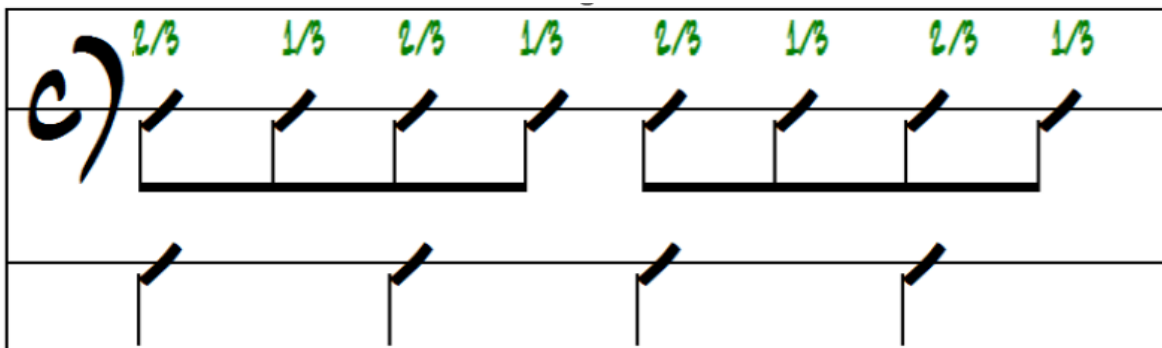


Figura 2. Proporciones de corchea swing. Tomado de (Peñalver, 2011).

A partir de las anteriores ilustraciones se puede inferir que las figuras representadas en la **Figura 2**, no mantienen un valor equivalente en relación con el sistema proporcional de duración de la **Figura 1**. En este contraste de proporciones, las corcheas “*swing*” se suelen representar de la siguiente manera:

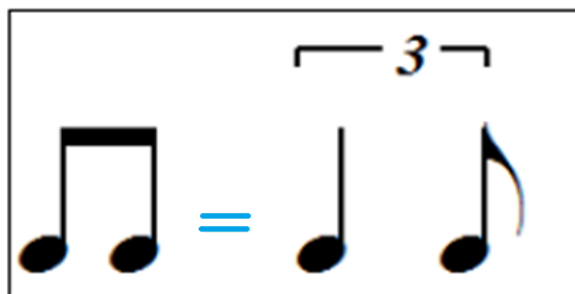


Figura 3. Aproximación del concepto de corchea swing tomado de (Peñalver, 2011).

Principio de acentuación

Este principio, tiene una profunda relación con la *democratización de los valores rítmicos*, cualidad rítmica que previamente se expuso bajo la perspectiva de Schuller (2023), la cual se refiere “al hecho de que (...) los llamados tiempos débiles (...) se los eleva al nivel de los tiempos fuertes, y a menudo incluso se les da una *mayor* acentuación que a estos” (p.24). Dicho de otro modo, se trata de privilegiar las notas del *off-beat* que en principio deberían ser débiles para otorgarle un papel protagónico.

Dizzy Gillespie, *One Bass Hit*



Figura 4. principio de acentuación según (Schuller, 2023, P.26).

Otro aspecto que evidencia este mismo principio es el denominado *backbeat* o *contratiempo* de la batería, en el que se acentúa en el segundo y cuarto pulso de un compás (Schuller, 2023, p.26). En esta misma línea, las enseñanzas de Danny Barker a Wynton Marsalis sobre el rol del bombo y los platillos complementan la idea anterior. Ya que insiste en que “el bombo y los platillos son la clave”. En un compás de cuatro cuartos, el bombo marca los tiempos uno y tres, mientras que los platillos acentúan los tiempos dos y cuatro, reforzando el patrón rítmico ya mencionado. (Marsalis, 2009, p.13).

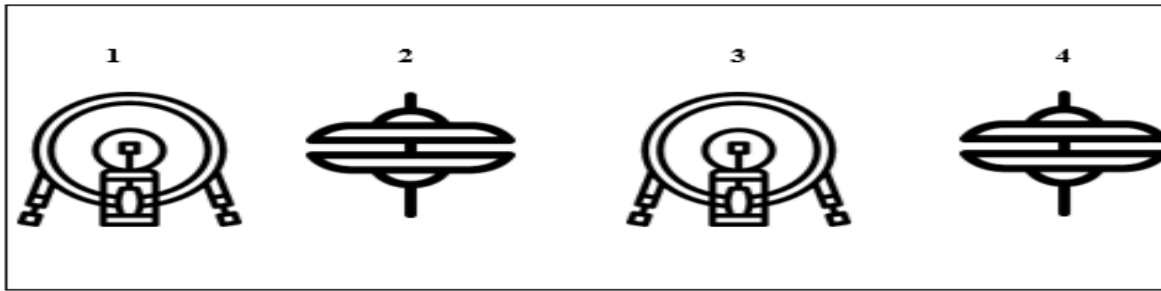


Figura 5. Backbeat de la batería. Diseño a partir de: <https://qrcd.org/73l0> & <https://qrcd.org/73l2>.

Principio de articulación

El tercer principio se refiere a la ejecución de un sonido en la parte débil del compás para prolongarlo hasta el siguiente *off-beat*, generando una sensación de anticipación y movimiento rítmico. Esta técnica es común en el estilo *bebop*, donde los músicos inician una frase musical en un momento inesperado -la parte débil- y la extienden hasta el próximo tiempo acentuado.

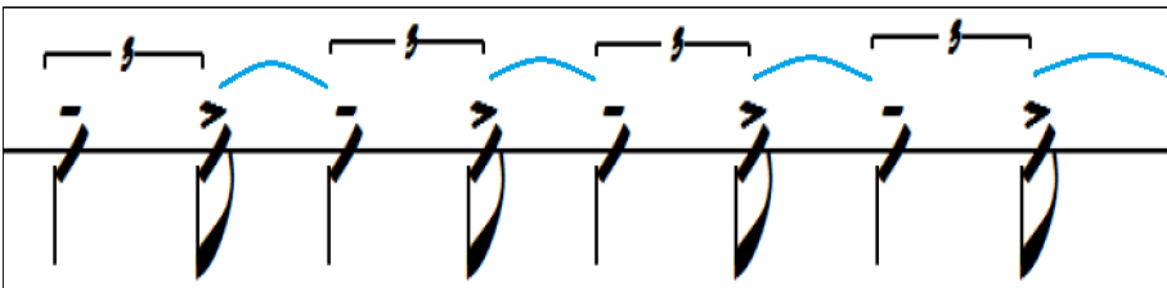


Figura 6. valor de la ligadura tomada de Peñalver (2011).

Este principio está estrechamente relacionado con el recurso de la *syncopa*, el cual consiste en desplazar los acentos rítmicos habituales y prolongarlos, creando una especie de tensión rítmica. En ese sentido, se genera un dinamismo rítmico que permite incorporar el factor sorpresa en las interpretaciones musicales.

El swing y el tiempo

Desde la lógica de Schuller (2023) el *swing* “hace referencia a un pulso regular y constante, (...) que designa el momento concreto en que una nota debe aparecer en un contexto dado” (p.22). Bajo esta perspectiva, se podría pensar en los principios anteriormente expuestos, incluso inferir que toda la música en general puede poseer *swing*, ya que la manifestación organizada de los sonidos en el tiempo es un rasgo inherente en cualquier composición musical. Aunque en principio, tal definición podría parecer laxa e imprecisa, adquiere sentido al conectarse con la perspectiva del *swing* de Marsalis (2009).

Al ampliar esta idea, el autor distingue tres tipos de tiempo: *El tiempo actual*, refiriéndose a aquella constante universal en la que transcurren los minutos y segundos; *Tu tiempo*, es decir la percepción individual de esa constante, que varía según cada persona; y *el tiempo swing* que emerge de la interacción de los músicos en la que se llevan a cabo ajustes para generar un *groove* compartido. (Marsalis, 2009, p.39). En otras palabras, se trata de una acción colectiva, que se vale de decisiones individuales para transformar el tiempo objetivo en un tiempo propio de la interpretación grupal.

La conexión entre ambas perspectivas permite reconocer que el *swing* va más allá de ser una mera característica rítmica aislada, y en cambio considerar que el *swing* representa una experiencia temporal compartida y legislada. En la que, los músicos a partir de sus acciones experimentan un nuevo tiempo musical, *el tiempo swing*, el cual trasciende las convenciones musicales identificables.

En este punto, conviene destacar las actuaciones de los músicos en las *jam sessions*, donde *el tiempo swing* surge de los ajustes que hacen de su interpretación para generar una pulsación compartida que se desvía ligeramente del conteo del metrónomo. Esta sensación rítmica, lejos de ser una imprecisión, es el claro ejemplo del carácter vivo del *swing* en la acción colectiva.

El swing como acto dialógico

La consideración del tiempo *swing* como una acción colectiva Marsalis (2009) podría relacionarse con los planteamientos de la Teoría de la Acción Comunicativa, ya que ambos conceptos implican la búsqueda de consenso y entendimiento mutuo a través de interacciones orientadas al acuerdo, donde los participantes ajustan sus perspectivas para crear un marco común (Habermas, 1986, p. 68-69). En este sentido, el *swing* puede entenderse como una forma de interacción comunicativa, donde los músicos, al igual que los participantes en una conversación, intercambian ideas y se ajustan mutuamente para lograr una sincronía rítmica. Al igual que en la teoría de Habermas (1986), no solo se trata de emitir argumentos, sino también de escuchar a los otros, ya que el diálogo es clave para crear un espacio de convivencia basado en normas que promuevan condiciones de igualdad y libertad. El *swing*, como acto dialógico, no busca un control jerárquico, sino la construcción de un marco compartido a través de una coordinación intersubjetiva, donde cada participante contribuye activamente a la creación de una experiencia colectiva, uniendo sus intereses individuales en una interpretación común.

Origen y precedentes del blues

De acuerdo con Gioia (2010) el origen del *blues* está conectado con la región del Delta del Misisipi que se extiende desde Vicksburg hasta Memphis, abarcando partes de Misisipi y Luisiana. Este territorio al que fueron transportados a la fuerza millones de africanos durante los siglos XVII y XVIII para trabajar como esclavos en las plantaciones de algodón, las estaciones de trenes y muelles, sirvió de crisol étnico-cultural para crear manifestaciones musicales donde los esclavos expresaban su dolor, su alegría y su anhelo de libertad a través de canciones en un contexto de opresión.

De acuerdo con lo anterior, los esclavos africanos se vieron en la necesidad de adaptar sus tradiciones a una realidad social marcada por la opresión, la deshumanización y la separación forzada de sus raíces para mantener su identidad. Por ejemplo, en los campos de

cultivo donde se labraba la tierra, era frecuente escuchar esclavos utilizando formas de expresión vocal monofónica para hacer más llevadero el trabajo, lo que se conoce actualmente como los *works songs*. Además, para mantener sus creencias africanas, ajustaron las letras de contenido religioso a formas de expresión musical que respetarían las creencias eclesiásticas europeas, lo que posteriormente se llamó *spirituals* o *gospel*. Más tarde aparecería el *blues* como un nuevo género musical caracterizado por su contenido secular que se acompaña de un instrumento musical, que utiliza recursos de la escala pentatónica, ritmos sincopados y de temas que exploraban los aspectos más esenciales de la condición humana. En ese contexto, el *blues* se convirtió en un medio a través del cual los intérpretes podían expresar sus experiencias personales sin restricciones, encontrando en la expresión artística un mecanismo para tener dominio individual, resistir a las estructuras de poder y especialmente un medio para preservar la memoria colectiva africana.

El delta blues

En la región del Delta, la percepción del *blues* se dividió en dos corrientes ideológicas. Una de ellas consideraba al *blues* como una manifestación musical promotora de un estilo de vida mundano, asociado con prácticas como el consumo de alcohol, el juego, las relaciones sexuales e incluso, el abandono de la agricultura, que fueron consideradas “satánicas” en su momento. La otra corriente considera el *blues* como una forma de vida que permite a los músicos actuar en distintos escenarios, como una alternativa para afrontar la pobreza, la ausencia de los terrenos fértiles y el hogar. Tales músicos, en su mayoría hombres negros de la clase trabajadora, fueron quienes crearon un estilo de canción que les permitía pensar en escenarios utópicos donde la situación pese a no estar de la mejor manera, podría estar mejor. En tal sentido, el contenido temático de las letras de *blues* explora temas como el amor, la pérdida, la soledad y la esperanza donde las imágenes poéticas y las metáforas actúan como recurso literario para expresar emociones y estados de ánimo a través del *blues* (Lomax, 1998, p. 627-628).

De manera similar, Gioia (2010) sostiene que el *blues* originario de la región Delta se caracteriza por su potente carga emocional y por la naturaleza visceral de sus letras. Estas

letras, marcadas por una incesante búsqueda espiritual, abordan temas como el amor, la seducción, los viajes y las aventuras. No obstante, en determinadas ocasiones aluden de forma explícita a temas como la redención, la persecución intensa del diablo y la anticipación de un apocalipsis futuro. En cuanto al aspecto musical, el autor sostiene que el *blues* del Delta se distingue por contener pocos ornamentos, ya que las frases melódicas de las canciones están diseñadas con material de la escala pentatónica y acompañadas únicamente de un acorde o un *riff* que actúa como centro para matizar una intención cargada de tensión. Por ende, se asume que el *blues* del Delta se caracteriza por su austeridad, especialmente en la elección del formato, la interpretación y los instrumentos musicales representativos, siendo las guitarras instrumentos suficientes para acompañar a los cantantes de *blues* (p. 14-15).

El rol de la guitarra en el blues rural

Investigadores e historiadores musicales como Lomax (1998) y Gioia (2010) coinciden en la idea de que “La guitarra (...) se convirtió en el instrumento por excelencia del *blues*, y sigue siendo el instrumento dominante tanto en el sonido como en la imaginaria del *blues* cien años después”. (Evans, 2001, p.24). Dicha observación señala que la guitarra ha desempeñado un papel clave en el génesis y desarrollo del *blues* como género.

Según Evans (2001), en su capítulo incluido en *Guitar Cultures*, editado por Bennett & Dawe (2001), durante la primera mitad del siglo XX, la guitarra experimentó un auge significativo en un contexto industrial creciente, caracterizado por la mecanización de la producción, la urbanización y la transformación de las estructuras socioeconómicas que permitió -entre otras cosas- la producción masiva de instrumentos musicales y el fácil acceso a estos a gran parte de la población afroamericana para redescubrirlos de forma intencional. Dicho acontecimiento, coincidió con un momento histórico donde la maldición de Jim Crow y el estatus del afroamericano fue sometido a reevaluación, lo que generó un impacto sociocultural de gran magnitud que abarcó la creación de formas de resistencia y de expresión de las comunidades afroamericanas (p. 26). En este escenario, la guitarra y la música adquirieron un nuevo significado, dando lugar al surgimiento de figuras como los *bluesman* en

las comunidades rurales y urbanas que utilizaban la música para reflejar las experiencias y desafíos cotidianos y la búsqueda del éxito de los afroamericanos.

De acuerdo con Lomax (1998) y Gioia (2010) la versatilidad de los *bluesman* les permitió ocupar un lugar privilegiado en el gremio artístico. Dado que eran capaces de aprovechar los recursos de la guitarra de distintas maneras. Por ejemplo, podían acompañar una actuación vocal o de danza con acordes acentuados que, a veces parecían desgarrar la guitarra. En otras ocasiones, golpeaban el instrumento para crear un acompañamiento percusivo. Además, tocaban la guitarra con objetos como un cuchillo o el cuello de una botella rota para deslizarla sobre el diapasón y generar sonidos que se complementen con la voz, generando el modelo de pregunta y respuesta.

Con respecto al contenido de las letras, en el *blues* se narra una historia en tres momentos, distribuidos en versos que se repiten cíclicamente en una estructura de doce compases. Según Lomax (1998): “el *blues* (...) en su forma convencional moderna de tres versos, compuesta por un primer verso interrogativo o inquietante, repetido dos veces y un verso de respuesta que rima o remata” (p. 618). Así pues, el primer verso presenta la historia; el segundo reafirma y desarrolla la idea inicial y el último verso -conocido en Estados Unidos como el *punch line*- proporciona la conclusión, actuando como el punto de mayor tensión en la que se encuentra la parte más interesante de la historia, que luego será resuelta.

Por tanto, las letras del *blues* desafían las convenciones literarias, adoptando una simplicidad que revela verdades esenciales. Como se mencionó anteriormente, cada composición de *blues* sigue una estructura de tres versos: una afirmación cruda que posteriormente será repetida o complementada y una tercera línea que concluye las situaciones planteadas. De modo que, el formato de los tres versos terminó de definir la estructura clásica del *blues* de doce compases que para efectos de este estudio tendrá especial atención aun cuando se reconoce la existencia de diferentes estructuras del *blues* entre las cuales destacan la de ocho y dieciséis compases.

Forma blues y su armonía

De acuerdo con Marsalis (2009), la estructura del *blues* “es un ciclo de doce compases que se repite una y otra vez a lo largo de una canción; es una estructura que representa tres armonías que se refieren al principio, la mitad y al fin de las cosas” (p.79). Dicho diagrama formal del *blues* de doce compases se presenta en el siguiente esquema:

blues mayor

1 2 3 4
C7 C7 C7 C7
I I I I

5 6 7 8
F7 F7 C7 C7
IV IV I I

9 10 11 12
G7 F7 C7 C7
V IV I I

blues menor

1 2 3 4
C-7 C-7 C-7 C-7
I I I I

5 6 7 8
F-7 F-7 C-7 C-7
IV IV I I

9 10 11 12
Ab7 G7 C-7 G7
VI V I V

Figura 7. estructura formal del blues mayor y menor. adaptado de (Herrera, 1999 p.71).

Si bien, los esquemas pueden parecer complicados, su comprensión dependerá del dominio previo de los conceptos de *compás* y las *funciones armónicas*. los cuales, cimentaran las bases para entender dicha estructura (Marsalis, 2009, p.79). A continuación, se expondrán los componentes necesarios para su comprensión.

Compás

En términos generales, el compás musical hace referencia a aquella unidad de medida que permite fragmentar una composición o pieza musical en proporciones equitativas, es representada en una partitura de la siguiente manera.



Figura 8. Figura de compas tomada de: <https://bitly.cx/n7pg>.

Funciones armónicas

En el sistema tonal el acorde ocupa un papel importante dado que es considerado el elemento estructurante de la tonalidad como sistema, dicho componente está constituido en su base por tres notas principales, las cuales son: fundamental, tercera y quinta. No obstante, los acordes pueden estar contruidos con más de tres notas, como es el caso del acorde de Dominante siete-D7-. Un acorde que tiene en su base, la fundamental, tercera, quinta y la séptima.

Dentro del sistema de relaciones que plantea la armonía funcional, los acordes triada desempeñan unas funciones basadas en sensaciones jerárquicas que genera en el oyente. Estas categorías tonales se dividen en tres funciones principales: la tónica que causa “reposo”, la subdominante que genera “transición” y la dominante que produce “tensión”. Los acordes que tienen la función de tónica son los que se encuentran contruidos sobre el primer grado de una tonalidad. esta función, representa para la tonalidad la *estabilidad* funcional. Por su lado. los acordes de subdominante se encuentran contruidos sobre el segundo y el cuarto grado. Dicha cualidad de acordes representa la “versatilidad” para el sistema. Finalmente, Los acordes que se construyen sobre el quinto grado son denominados función dominante. Dado que, representan para la tonalidad la “inestabilidad”.

Así mismo, en el marco de la armonía funcional, los acordes pueden enlazarse unos con otros para generar movimiento armónico. Generalmente, la tónica “reposo” se dirige hacia la dominante “tensión” o hacia la subdominante “transición”. La subdominante, al ser un punto intermedio, puede enlazarse con los otros acordes. La dominante “tensión” suele resolver en la tónica “reposo” debido a su color armónico disonante. Sin embargo, en ciertos contextos como el blues, la dominante no siempre se dirige a la tónica, sino que puede precipitarse hacia la subdominante para aumentar la tensión en la cadencia final.

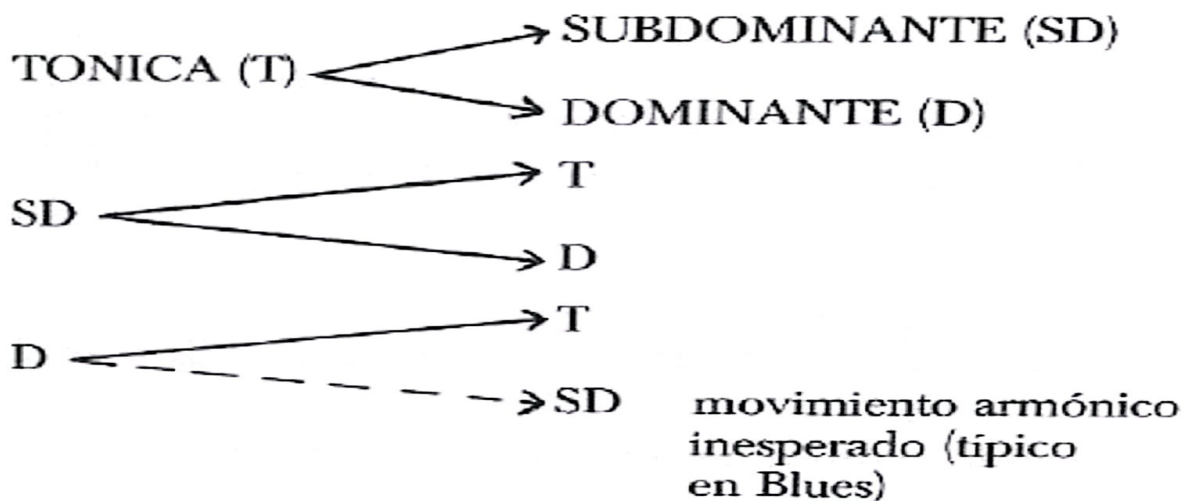


Figura 9. Gráfico de los movimientos armónicos (Herrera Enric, 1990).

Para efectos de este estudio, se consideró el sistema de relaciones de la armonía funcional para comprender los enlaces de acordes en la estructura formal del *blues*. Este enfoque es pertinente dado que el proceso académico de los estudiantes de música de la Universidad Pedagógica se centra en la armonía tonal como sistema armónico principal. Aunque se reconoce que el *blues* tiene elementos modales, en este estudio prioriza la armonía funcional debido a su relevancia en el contexto académico abordado.

Improvisación

Según Schuller (2023) un concepto africano que se conserva en muchas de las primeras manifestaciones musicales del jazz es la *improvisación colectiva*. La cual se manifiesta a través del dialogo entre los miembros del conjunto, donde las voces de los músicos se conjugan para generar una sensación polifónica. Es decir, las líneas melódicas ejecutadas por los intérpretes -basadas en el esquema *pregunta-respuesta*- se superponen para generar una textura contrapuntística en la que cada interprete contribuye de manera dinámica a la actuación musical.

El mismo autor, precisa que tales actuaciones están mediadas por reglas y principios estrictos, los cuales están influenciados por lo que Sloboda (2012) llama modelos externamente proporcionados por la cultura. Esto quiere decir que los músicos parten de un material temático base que pueden transformar para generar *variaciones*, lo que constituye una forma elemental de improvisación.

De este modo, la forma de *tema y variación* cobra sentido en la improvisación, ya que se basa en una estructura con una melodía fija en la que los músicos la amplían creativamente, desarrollándola sin modificar necesariamente su carácter original. Esta idea coincide con lo que Varela & Villalobos (2014) denominan *pensamiento creativo*, que se refiere a la capacidad de “crear o modificar algo de una forma novedosa, *en la que* se producen en el individuo nuevas ideas para desarrollar o modificar algo ya existente” (p.50). En ese sentido la improvisación podría entenderse como una habilidad guiada por un criterio que no surge simplemente de la arbitrariedad o la inspiración.

Una analogía que resulta útil para comprender el concepto de improvisación es la que establece Sloboda (2012) entre la narración de historias que realiza un cuentero y la improvisación musical. Señala que, en ambos casos se requiere un conocimiento profundo del material, junto con la capacidad de establecer marcos que otorguen sentido y estructura a la narrativa; estos marcos serían en música, aquellos esquemas melódicos y armónicos los cuales tienden a enmarcarse dentro de especificaciones estructurales que, en el caso del *blues*, se traduce en una estructura formal de tres versos.

Finalmente, es pertinente concluir este apartado con la idea de que improvisar podría ser “una actuación planificada cuidadosamente” (Sloboda, 2012, p.218). lo que implica que, aunque la improvisación pueda surgir de manera libre e intuitiva, se basa en un conocimiento profundo de los aspectos técnicos y estructurales, los cuales le permitirán al músico navegar libremente dentro de los límites propuestos por la forma musical.

La transcripción musical

La observación cotidiana nos demuestra que la transcripción musical es la facultad de sistematizar en la partitura una obra o fragmento a través de la escucha, donde se requiere cierta destreza y conocimiento previo de determinados elementos musicales para encontrar significado de una melodía en concreto. Esto quiere decir que la acción de transcribir, en el contexto musical, se define como la obtención de una partitura a partir la escucha de una grabación.

Una segunda observación de transcripción musical va relacionada con la interpretación musical. Es decir, a la manera en la que un intérprete o grupo de intérpretes se representan conscientemente música para un público (Sloboda, 2012, p. 99). En ese sentido la transcripción no es vista solamente desde la acción de representar patrones sonoros de modo idéntico en la grafía una sección musical escuchada y procesada por el intelecto. sino que también aborda desde elementos imitativos, donde lo fundamental está en la acción de ejecutar de manera fiel el sonido de un intérprete en particular, independientemente de cuál

sea su instrumento, de manera que, sea posible entender su lógica interna, el fraseo utilizado y la articulación de los sonidos según el estilo.

Si bien, estrategias como la reproducción de partituras permiten abordar la formación teórico-auditiva y la interpretación musical a partir de un interés técnico, la existencia de la transcripción musical como recurso metodológico holístico es un hecho innegable en el desarrollo de habilidades musicales. Por ende, para los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional es fundamental tener a su disposición recursos teórico-prácticos que le permitan desenvolverse adecuadamente en los escenarios pedagógicos y artísticos.

La transcripción, según Ortega (2011):

“es un proceso de codificación, pero también creativo, ya que hay una constante selección de valores de tiempo, ritmo y melodía. Así pues, al simple proceso de identificación de sonidos se añade nuestro intelecto con sus diferentes interpretaciones, buscando dar sentido a lo que se escribe”. (P.147).

Estos valores, a los que hace alusión el autor anteriormente referenciado, constituyen los elementos de la música y, por lo tanto, los que configuran el lenguaje propio del estilo. Este lenguaje que presenta unas particularidades, rítmicas, armónicas y especialmente melódicas, que conforman el vocabulario. Según Sloboda (2012) se aprende mediante la escucha atenta y la práctica imitativa de ellos (p. 209).

En consonancia con lo anterior, se puede entender la transcripción musical como el proceso de decodificación exacta de códigos sonoros, en donde intervienen procesos mentales complejos, como son: la audición, la imitación, la comprensión, la notación, la apropiación y la transformación de estos entramados sonoros. El punto es, que la transcripción musical permite potenciar el desarrollo del lenguaje musical, tal como lo establece Fournier (2011) en su método *la transcripción: método para desarrollar el lenguaje del jazz*. Argumenta que “el propósito de transcribir no es tocar los mismos solos que estudiamos, si no aprender el lenguaje y la manera de articular un discurso para así poder manifestar nuestras propias ideas de manera más clara” (p.3).

Esto permite dilucidar que el ejercicio de transcribir no termina en la acción de escuchar y/o escribir el mensaje sonoro, sino que, continúa en la acción de transformar libremente el significado de esos códigos. de manera que estimule la capacidad creativa de los involucrados al punto de que puedan realizar improvisaciones o pequeñas propuestas compositivas y logren integrarlas en su interpretación musical.

El modelo del taller y los aportes a los procesos de transcripción

Para efectos de este estudio, se entiende *el taller* como un dispositivo didáctico que facilita la construcción activa de conocimiento y la interacción entre los participantes. En relación con esto, resulta fundamental considerar la siguiente perspectiva:

El taller como propuesta didáctica se sustenta en principios pedagógicos, porque el trabajo que se adelanta a través de un taller no se reduce a un instrumento metodológico cuya función es la de transmitir información, desarrollar temáticas o reforzar lo visto anteriormente, sino que por el contrario, a lo largo de su desarrollo se establecen relaciones con el conocimiento, con otros sujetos y con la escritura; trascendiendo así, los contenidos del plan de estudios para asumir otras prácticas pedagógicas, otro tipo de relaciones sociales, otras maneras de concebir y dar relevancia a los sujetos pedagógicos (Enciso, 2019, p.3).

La misma autora destaca el taller como una oportunidad en la que los estudiantes participan e interactúan con unos materiales y herramientas que les permiten construir conocimiento a través de la práctica. En ese sentido, este enfoque fomenta el aprendizaje mutuo y permite que los roles asignados entre maestro y estudiante se articulen en el desarrollo de diversas tareas.

Otro aspecto a destacar es que la evaluación del taller se concibe como un proceso integral que va más allá de la medición de resultados, es un proceso continuo que incluye la observación, el registro y el análisis de las diferentes dimensiones del aprendizaje de los participantes. La "*hoja de entrada y salida*" planteada en el texto de Enciso (2019) se convierte en un instrumento valioso para la evaluación de este. Puesto que permite registrar de manera sistemática el proceso de producción de los participantes, abarcando aspectos

clave como la síntesis del producto, el análisis de los materiales utilizados, la descripción de las herramientas empleadas y los obstáculos enfrentados durante el proceso.

Incluso insiste que *el taller* requiere un ejercicio de pensamiento profundo para establecer una serie de condiciones óptimas para el aprendizaje, donde cada acción tiene un propósito ya que se origina en algo y se dirige hacia algo. Es decir, es más que simplemente una actividad regular en la que los participantes del grupo atienden al tallerista. Se trata de un espacio rigurosamente diseñado y ejecutado que permite a los participantes establecer canales de comunicación y reflexión para alcanzar un objetivo a través de la acción.

Para complementar lo anteriormente señalado, nos remitiremos a los planteamientos de Vásquez (2004), quien argumenta que *el taller* es un espacio educativo fundamental para la enseñanza, que a menudo es malinterpretado por los docentes como una actividad grupal carente de objetivos y fundamentos identificables (p.15). Además, sostiene que *-el taller-* se destaca por su exigencia didáctica, la cual requiere una planificación rigurosa de los materiales, objetivos y tiempos estimados en el mismo.

Dicho autor sostiene que el *taller* lejos de ser una simple actividad grupal se caracteriza por su carácter imitativo *mimesis*, constituyendo así, un proceso de aprendizaje basado en el modelado que busca que el aprendiz interiorice modelos y patrones de referencia para desarrollar el estilo propio (p.15-16). Estas ideas coinciden con los planteamientos de Peral & Dubé (2014) al indicar que “El modelado corresponde a la primera etapa del proceso de interiorización. Aquí el profesor ofrece un modelo de realización de una tarea a partir de sus conocimientos personales” (p. 40-41). En ese sentido el profesor es quien busca la manera de impactar la estructura cognitiva previa de los estudiantes a través de la expresión verbal y la modelación para facilitar el aprendizaje.

Otro factor que considera fundamental Vásquez (2004) es la *poiesis*, entendida como la creación o producción. El autor sostiene que, en cualquier *taller* auténtico desde la lógica educativa debe generarse un producto que explore y desarrolle las habilidades creativas a través del hacer. En ese sentido, subraya la importancia de que el maestro disponga de referentes y estrategias que le permitan determinar cómo llevar a cabo procedimientos de naturaleza creativa (p.16).

La tercera característica que distingue al mismo autor, es la *tekhné*. La cual implica un saber aplicado que toma en cuenta una serie de reglas, repertorios, precauciones y alcances de las herramientas propias de un oficio. Este conocimiento que es organizado temáticamente en etapas y momentos específicos que atiende a determinadas sutilezas es lo que distinguen al “experto” de determinado oficio (p.16-17).

Los *instrumentum* constituyen otra cualidad esencial del *taller*, puesto que representan las herramientas y útiles específicos para cada situación de aprendizaje. Estos pueden variar desde los más simples hasta los más sofisticados y deben de estar al servicio del estudiante formando parte del entorno. Debido a su importancia dentro del taller, las herramientas requieren un reconocimiento cuidadoso para determinar su utilidad, pertinencia y eficacia (Vásquez, 2004, p.17) . En la enseñanza de un género musical una herramienta clave podría la transcripción musical, la cual posibilita distinguir convenciones como tonalidades, cualidad de acordes y la narrativa del discurso musical.

La *metis*, quinta característica a la que aduce Vásquez (2004), se refiere a la inteligencia practica que se desarrolla durante el taller. Corresponde a un tipo de conocimiento que no se basa únicamente en la especulación teórica, sino en la capacidad de resolver situaciones concretas, donde los participantes adaptan sus habilidades a contextos cambiantes, ya sea tomando decisiones inmediatas o explicando procedimientos con base en su experiencia previa (p.18) De este modo, el enfoque permite que los escenarios de aprendizaje sean dinámicos y estimulen a los estudiantes a enfrentar desafíos reales.

El *ritus*, como sexto elemento del taller, se destaca como una de las características fundamentales para asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos. Este aspecto guarda una relación cercana con la disposición y preparación de espacios, los cuales deben estar estratégicamente adaptados de acuerdo con las necesidades específicas del contexto, ya sean físicas, sociales o culturales (Vásquez, 2004, p.18-19). De este modo, se propician ambientes para el aprendizaje con el propósito de garantizar una experiencia educativa participativa.

La última característica que destaca el autor es *el corpus*. Un concepto que se refiere a la actitud, los gestos y las acciones desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cuerpo físico humano. En los talleres, que son inherentemente una

praxis, estos componentes físicos adquieren un valor incalculable al transferir significados al aprendiz. Tal como señala Vásquez (2004) “en el taller, enseñamos y aprendemos con todo el cuerpo” (p.19).

En conclusión, estos conceptos delimitan la complejidad y riqueza del taller como un espacio educativo. Puesto que, comprender y aplicar estas dimensiones no solo enriquece la enseñanza, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando la apreciación, la reflexión y la creatividad. Al integrar los siete componentes mencionados, el taller se consolida como un proceso de enseñanza humanista, ya que no solo dota a los miembros con habilidades técnicas si no también los involucra en un proceso de formación crítica y creativa pertinente para su crecimiento personal como profesional.

Capítulo 3. Marco metodológico

Enfoque epistemológico

En el campo de la metodología de la investigación, los paradigmas representan una forma de ver el mundo basada en definiciones aceptadas, hábitos arraigados, valores considerados y creencias que moldean la comprensión de la realidad, que se configuran a través de la socialización y la experiencia. Los cuales a su vez permiten establecer nociones normativas a los investigadores para proceder de manera adecuada en un campo de acción determinado (Patton, 2001, p.572).

El presente proyecto de investigación se adscribe al paradigma crítico-social, el cual postula la construcción del conocimiento mediante un interés compartido y un proceso cíclico de construcción y reconstrucción teórica y práctica. Su propósito es fomentar cambios sociales, abordando problemas específicos dentro de las comunidades a través de la participación reflexiva en pro de la racionalidad y la autonomía emancipadora de sus miembros.

Dado que, el presente proyecto busca transformar la realidad de los estudiantes no en favor de las estructuras sociales o políticas, si no transformaciones en términos académicos, que respondan a los problemas prácticos cotidianos; se hace necesario ubicar el paradigma abordado en el campo de la educación, lo que supondrá unas características fundamentales planteadas por (Alvarado & García, 2008, p. 190-191), que son:

- a) La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- b) La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración.
- c) La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y la práctica (p.4).

Es por lo que, la presente investigación de naturaleza social se enmarca en el enfoque cualitativo. por cuanto su intención es: “comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 2002, p.11).

Por esta razón, es apropiado el enfoque cualitativo ya que se interesa en impactar las estructuras cognitivas de los estudiantes y de esta manera tratar de plantear posibles respuestas a los problemas que surgen en las practicas cotidianas mediante reflexiones y acciones de sus miembros donde se incluyen sus juicios, valores e intereses.

Tipo de investigación

Este trabajo considera la investigación-acción, como aquella estrategia metodológica que busca mejorar prácticas específicas a través de la acción reflexiva. Según Restrepo (2002) "este tipo de investigación es emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos" (p.1). Lo cual refuerza el enfoque práctico y social de esta metodología. Sin embargo, dado que este estudio no está orientado a la transformación social o política inmediata, sino más bien a la mejora directa de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en un entorno musical específico, se opta por una variante centrada en la educación.

En ese sentido, Restrepo (2002) distingue dos variantes dentro de la investigación-acción que son: la investigación-acción educativa (IAE) y la investigación-acción pedagógica (I-AP). La primera tiene como propósito “transformar las instituciones escolares mediante prácticas sociales relacionadas con el ámbito educativo, buscando incidir en cambios que trasciendan la intervención directa en el aula" (Restrepo, 2002, p.4). Esta variante está orientada hacia un impacto más amplio, a nivel institucional o social, que no corresponde con los propósitos de este estudio, dado que no pretende una transformación a gran escala.

Por otro lado, la segunda tiene como objetivo mejorar la práctica pedagógica a nivel individual, a través de tres fases fundamentales que son la reflexión sobre un área problemática, la planeación de alternativas de acción y la evaluación de los resultados para continuar el ciclo de mejora. (Restrepo, 2002, p. 5). En otras palabras, esta estrategia se centra en el trabajo cotidiano de los docentes a través de un ciclo de reflexión, planeación y evaluación de acciones para resolver problemas específicos en la enseñanza.

Por tanto, el estudio se adscribe a la investigación-acción pedagógica ya que no busca transformar el contexto social en general, sino mejorar las dinámicas pedagógicas del aula, particularmente en el proceso de aprendizaje del *blues* de los estudiantes de guitarra eléctrica. A través de este enfoque, se pretende transformar la práctica educativa a través de la reflexión, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades musicales mediante la acción y la reflexión.

Modelo pedagógico

Resulta fundamental para en este apartado precisar las bases teórico-conceptuales que influyen y le dan sentido al diseño secuencial de los talleres, fundamentos que corresponden al modelo pedagógico de la acción y construcción de la ENSV -Escuela Normal Superior de Villavicencio-; una institución educativa que destaca por su programa de formación complementaria de educadores, la cual tiene una pretensión que va más allá de la transmisión de contenidos dado que se propone formar maestros que analicen, interpreten e indaguen fenómenos educativos para abordar la enseñanza como un proceso dinámico.

El modelo en cuestión toma influencias de las teorías de pedagogos como John Dewey, David Ausubel, Jean Piaget y Lev Vygotsky. Autores quienes consideran que *la acción, la experiencia, el pensamiento reflexivo y la construcción*, son componentes centrales de la práctica pedagógica y a su vez del proceso de enseñanza aprendizaje.

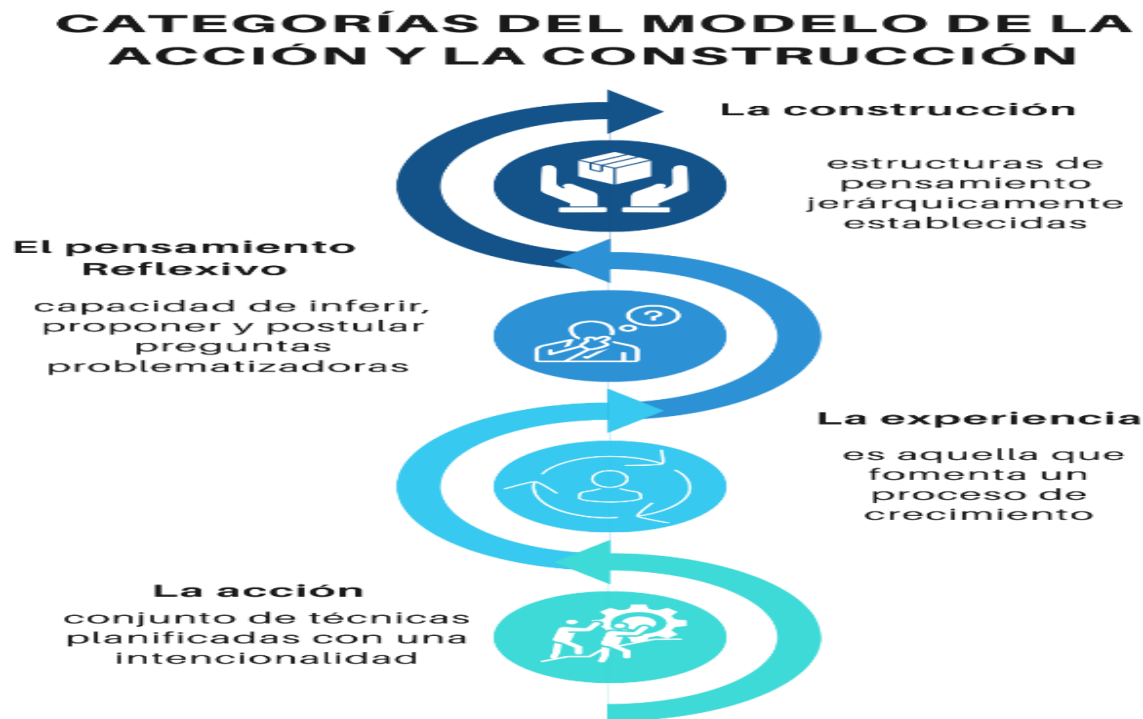


Figura 10. Categorías del modelo pedagógico.

Nota: Fuente: diseño propio.

En tal sentido, *la acción* se refiere al conjunto de técnicas planificadas con una intencionalidad clara para alcanzar un objetivo, Las cuales son fundamentales para garantizar una participación activa y consciente del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, podría complementarse con las consideraciones de Ausubel citadas por De Zubiria (2004).

la empresa educativa no puede conducirse eficientemente a menos que esté dirigida a coronar ciertas metas determinadas. Sólo después de formular con claridad lo que esperamos de nuestros esfuerzos educativos, estaremos en posición de determinar racionalmente el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluar los resultados de esta (p. 16).

Esto significa que el estudiante es el eje central de la acción pedagógica ya que su participación en el proceso educativo influye en la definición de los propósitos generales y específicos que guían la labor del maestro. Por tanto, se reconoce al estudiante como un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, un ser autónomo y responsable de su

desarrollo ya que es quien construye, resignifica y modela los conocimientos a nivel individual y social. Ante esta perspectiva Dewey (1916) señala:

“Lo que se requiere es que todo individuo tenga oportunidades para emplear sus propios poderes o facultades en actividades que poseen sentido. El espíritu, el método individual, la originalidad (que son términos convertibles) significan la cualidad de la acción intencional o dirigida” (p. 151-152).

Bajo esa lógica, es fundamental que toda acción educativa este guiada por una actividad reflexiva que oriente las maneras de actuar del docente. Esto implica abandonar las prácticas que se perpetúan en la rutina, en la arbitrariedad o en lo accidental y en su lugar, considerar las condiciones, necesidades y capacidades del estudiante, tanto lo que puede lograr por sí mismo como lo que puede lograr con la ayuda de agentes externos.

Esta perspectiva remite a los fundamentos de la zona de desarrollo próximo, tal como fue planteada por Vygotski (2000) la cual se refiere a:

la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

En otras palabras, la *zona de desarrollo próximo* es un concepto técnico pedagógico que describe el proceso en el que los mediadores socioculturales desempeñan un rol fundamental en el aprendizaje. Los cuales forman parte del nivel de *desarrollo potencial*, que corresponde a las funciones que una persona puede aprender con la ayuda de alguien más experto. Por su parte la *zona de desarrollo próximo* define aquellas funciones que aún no han madurado completamente, pero que están en proceso de desarrollo que luego se convertirán en capacidades que el individuo podrá manejar de manera independiente. Es decir, el *nivel de desarrollo real*.

La *acción* en tal sentido vendría a ser la puerta de acceso a la *experiencia* educativa, que desde la perspectiva de Dewey (1938):

Una experiencia es lo que es porque una transacción ocupa su lugar entre lo individual y lo que, con el tiempo, constituye su entorno, como lo último consiste en personas a quienes él

ha hablado de eventos, el sujeto ha de haber hablado como parte de una situación, los juguetes con los que juega, el libro que lee (...), o la materia de experimento que realiza (p.64).

Esto significa que una experiencia se genera cuando existe una transacción entre el individuo y su entorno, entendiendo este último como las circunstancias que influyen en los deseos, necesidades, objetivos y habilidades personales que da lugar a la experiencia (Dewey, 1938, p. 64).

El mismo autor argumenta que no toda experiencia es educativa, estableciendo así una distinción entre experiencias en general y experiencias educativas. Señala que una experiencia educativa es aquella que fomenta un proceso de crecimiento, no en términos biológicos, sino en un sentido holístico. Para explicar esto, Dewey (1938) plantea dos principios fundamentales para considerar una experiencia como educativa: el principio de *continuidad* y el principio de *interacción*.

El principio de *continuidad* establece que cada experiencia pasada influye en las futuras, es decir, una experiencia lograda es la base para una nueva experiencia por lograr. Por lo tanto, la calidad de una experiencia depende de su capacidad para generar interés y promover el crecimiento del estudiante. Aquí es donde la habilidad del maestro es crucial para orientar la experiencia en la dirección adecuada, tomando en cuenta las condiciones objetivas -lo que el educador planea- y las condiciones internas -las necesidades o motivaciones de los estudiantes-. Cuando tales condiciones se correlacionan entre sí, es que resulta/aparece el *principio de interacción* el cual permite formar lo que Dewey llama una *situación*. En este sentido, la situación es el escenario donde se desarrolla la experiencia, y su calidad educativa depende de cómo ambas condiciones se conectan.

Esto se alinea con los planteamientos del *aprendizaje significativo* propuestos por Ausubel. Según Martínez (2004) este enfoque busca:

transferir y, en este contexto, es impactar mediante la exposición verbal la estructura cognoscitiva de los estudiantes, para que su mente desarrolle operaciones de inclusión, es decir, para que ponga a interactuar los conceptos secundarios y las proposiciones resultantes de relacionarlos con los conceptos y con las proposiciones que contiene su estructura cognoscitiva, a fin de jerarquizarlos según el grado de generalidad (p.154).

Análogamente, Dewey (1938) señala que cada situación es única porque las personas responden de manera diferente al mismo entorno según sus características internas. A saber, que cuando “el individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su entorno se expande o se contrae” (P.65). Por tanto, el maestro debe estar atento para adaptar la situación de aprendizaje de modo que fomente un crecimiento positivo en los estudiantes. En ese sentido las experiencias permitirán producir *desequilibrios cognitivos* y por tanto modificaciones de las estructuras intelectuales, esto quiere decir que a partir de las experiencias es posible transformar la realidad y las representaciones con el mundo.

El *desequilibrio cognitivo*, basado en el modelo de *equilibración* de Piaget, es un estado temporal que ocurre cuando el alumno se enfrenta a un nuevo conocimiento que no puede ser completamente asimilado por sus esquemas previos. Este desequilibrio es esencial para el *aprendizaje significativo*, ya que desafía los conocimientos existentes y fomenta la reconstrucción de esquemas cognitivos. Si las nuevas ideas son demasiado distantes o por el contrario demasiado familiar, el aprendizaje se bloquea. El proceso de enseñanza debe, por tanto, generar un *desequilibrio* óptimo, que motive al estudiante a reorganizar y ampliar su estructura cognitiva para alcanzar un nuevo estado de *equilibrio*, integrando el conocimiento adquirido.

En ese sentido, aprender implica que lo que el estudiante creía saber se cuestiona al leer o escuchar una nueva idea nueva, lo que provoca un desequilibrio cognitivo y a su vez la necesidad de ajustar o modificar sus conocimientos previos. Así, el aprendizaje se concibe como un proceso que requiere tiempo para alcanzar un fin, ya que reelaborar los conceptos es un trabajo gradual.

Como resultado de la interacción entre estas dos categorías, es decir acción y experiencia, surge en los estudiantes el *pensamiento reflexivo*, que es la capacidad de inferir, proponer y postular preguntas problematizadoras que posteriormente se convertirán en teorías más elaboradas que posibilitarán la *construcción* de conocimiento en la medida que se generen nuevas estructuras cognitivas. En ese sentido, (Dewey, 1916) argumenta que “El pensamiento es el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu” (p.135). dejando en evidencia que el pensar hace parte de la experiencia educativa y por tanto del proceso de aprendizaje.

Ruta metodológica

Con el propósito de cumplir con los objetivos de la investigación se desarrolló un plan de trabajo estructurado en tres fases principales que son:

Fase A: Diagnóstico

El objetivo de esta primera fase es recolectar información que permita identificar las percepciones de los estudiantes sobre la transcripción musical, así como las posibles dificultades que puedan enfrentar, para definir los objetivos, los contenidos y las estrategias pertinentes para desarrollar una metodología enfocada en la transcripción que facilite la apropiación de los elementos conceptuales y prácticos del estilo del blues. Los datos obtenidos de la población a la cual se implementará la propuesta servirán como diagnóstico inicial sobre el nivel de familiaridad de los estudiantes con la transcripción musical y su experiencia en este ámbito.

Tabla 1. Descripción metodológica. Tomada de Martínez (2022).

Descripción de la fase A.

Objetivos	Metodología
Conocer las percepciones de los estudiantes en relación con la transcripción en el blues, para así establecer los contenidos a abordar en los talleres.	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a cuatro estudiantes de guitarra eléctrica como instrumentos de indagación.

Fase B: Diseño e Implementación:

Durante esta etapa, se pretende describir el proceso de diseño y aplicación de la propuesta didáctica basada en cuatro talleres. Esta propuesta se desarrollará a partir de las reflexiones obtenidas en la fase anterior, con el objetivo de incorporar los elementos estilísticos del lenguaje del blues a través de la práctica de la transcripción musical.

Tabla 2. Descripción metodológica. Tomada de Martínez (2022).

Descripción de la fase B.

Objetivo	Metodología
Diseñar y aplicar la propuesta metodológica basada en talleres que integren la apropiación del blues a través de la transcripción musical.	Realización de cuatro talleres secuenciales.

Principios que influyen en la propuesta

Para el diseño de la propuesta se planearon cuatro talleres secuenciales que buscan facilitar la apropiación de los elementos conceptuales y prácticos del estilo del blues. La propuesta contempla los siguientes principios abordados previamente en el marco teórico que son:

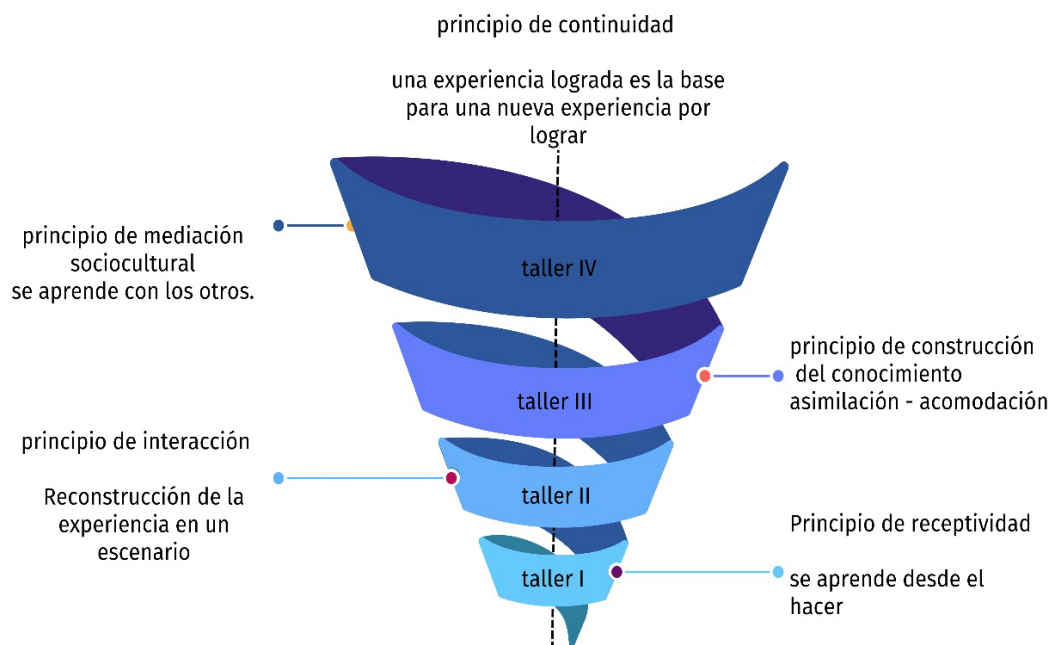


Figura 11. Principios generales que influyen el diseño de talleres.

Nota: Fuente: diseño propio.

Dado que los talleres promueven experiencias educativas, se toman en cuenta los principios de continuidad e interacción planteados por Dewey (1938). El *principio de continuidad* el cual postula que cada acción educativa de los talleres esté conectada con la siguiente, facilitando un aprendizaje a través de la experiencia. Por su parte, el *principio de interacción* el cual surge cuando las consideraciones planeadas por el educador se correlacionan con los intereses del estudiante garantizando que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje y favoreciendo el intercambio de ideas. La *mediación cultural* de Vygotski (2000) se refleja en la mediación guiada por el maestro y el apoyo proporcionado por los compañeros para que los estudiantes alcancen su zona de desarrollo próximo. Finalmente, el enfoque de *construcción del conocimiento* de Piaget se evidenciará en la construcción y comprensión del blues a través de experiencias prácticas, mediante la asimilación y acomodación de nuevos conceptos. Estos principios configuran los talleres secuenciales para promover un aprendizaje perdurable.

En ese sentido los cuatro talleres secuenciales se planearon de acuerdo con el siguiente orden lógico.

Tabla 3. Secuencia de talleres. Tomada de Martínez (2022).

#TALLER	FECHA	TEMA
1	26 de agosto 2024	Blues mayor <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento sensorial a la estructura formal del <i>blues</i> mayor. • Transcripción auditiva de melodías y riffs. • Asimilación de frases sobre las regiones armónicas determinadas en la forma.
2	2 de septiembre 2024	Blues menor <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento sensorial a la estructura formal del <i>blues</i> menor. • Transcripción auditiva de melodías. • Asimilación de frases sobre las regiones armónicas determinadas en la forma.
3	9 de septiembre 2024	Blues mayor y menor Análisis, modificación y creación de propuesta musical a partir de los solos completos y frases transcritas.
4	16 de septiembre 2024	Blues mayor y menor Aplicación de solos transcritos en ensambles grupales de <i>blues</i> mayor y menor.

Fase C: Valoración y Evaluación. (Análisis)

Finalmente, en esta etapa se procederá con la evaluación y análisis de los impactos y logros alcanzados tras la implementación de la propuesta pedagógica. Además, se evaluará si dicha propuesta contribuyó de manera significativa en la formación de los estudiantes de guitarra eléctrica.

TABLA 4. Descripción metodológica de la Fase C. Tomada de Martínez (2022).

Objetivo	Acciones para desarrollar
Evaluar el impacto y los alcances del proceso realizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los contenidos que los estudiantes fueron apropiando. • Evaluar la participación de los estudiantes de cada grupo. • Comprobar la viabilidad de la propuesta.

Herramientas e instrumentos de recolección de la información

Durante el proceso de aplicación se llevará acabo la respectiva recolección de información, ya que el diseño de los talleres requiere de ésta para determinar los contenidos y definir las estrategias a emplear, de manera que se garantice la calidad de la experiencia durante el desarrollo de la propuesta. Esta investigación opta por las siguientes herramientas de recolección de información:

Entrevista individual por computador en tiempo real

De acuerdo con Castro & Rodríguez (2013) en este tipo de entrevista se utiliza una página o aplicación de internet como interfaz entre el investigador y el entrevistado. En ese sentido “El investigador es capaz de preguntar y de almacenar la discusión en un archivo que actúa como transcripción permanente de la entrevista. El informante responde a la pregunta y remite la información al entrevistador una vez termina de ingresar la información requerida” (p. 214). Dicha herramienta se emplea con el fin de identificar las percepciones alrededor de la transcripción musical, la manera de proceder y los ideas que tienen en cuanto a los aportes a las habilidades musicales que se pueden desarrollar a partir de esta.

Entrevista semiestructurada

Tal como aduce Lázaro (2021), la entrevista semiestructurada utiliza preguntas abiertas para recolectar datos, requiriendo una muestra de participantes para obtener información suficiente. El entrevistador sigue un guion que recoge los temas a tratar, pero tiene libertad para decidir el orden y la formulación de las preguntas. Estas preguntas, preparadas tras una revisión de la literatura, deben ser mínimas y abiertas para facilitar el flujo de la conversación. Durante la entrevista, el entrevistador puede añadir nuevas preguntas, aclarar conceptos o profundizar en temas según lo considere necesario, creando una dialéctica flexible y personal (p.68).

Registro audiovisual

Las herramientas de recolección de información consideradas en el presente estudio fueron las cámaras de video y grabadoras de audio, utilizadas para capturar el desarrollo de las acciones, situaciones y dificultades durante los cuatro talleres. Esto permitió una posterior descripción y valoración detallada de lo sucedido. Cabe aclarar que se respetaron cuidadosamente los aspectos éticos de la investigación, garantizando la confidencialidad de la información recopilada y protegiendo la privacidad de los participantes. Con este registro, se espera documentar el progreso

de cada etapa de la investigación y los resultados finales, proporcionando un material que evidencie la evolución a lo largo del proceso.

Caracterización de la población

La participación activa de los sujetos de investigación es un pilar fundamental en los estudios cualitativos. En este sentido, la conformación de la muestra poblacional resulta indispensable, ya que de ella se obtendrán los datos que permitirán responder a las preguntas de investigación (Smith, 2015, citado en García Pérez, 2020). Para el presente estudio, se ha seleccionado una muestra poblacional constituida por cuatro estudiantes de guitarra eléctrica de nivel universitario. Es importante señalar, que tal clasificación se utiliza como una aproximación del conocimiento, la experiencia y el nivel de habilidad que posee cada estudiante con el instrumento musical. Por ende, se asume que el público al que va dirigida esta propuesta tiene un nivel básico de habilidad musical que incluye la capacidad para interpretar escalas y arpeggios en distintas tonalidades, conocimientos elementales de teoría musical y habilidades básicas de lectoescritura. De esta manera permitirá complementar, desarrollar y ampliar la mirada sobre cómo abordar el proceso de transcripción desde su instrumento.

Capítulo 4. Desarrollo metodológico

Fase A: Diagnóstico

En esta fase, se realizó un análisis de las entrevistas de cuatro estudiantes de guitarra eléctrica de la Universidad Pedagógica Nacional con el objetivo de diagnosticar sus percepciones sobre la transcripción musical, incluyendo su concepto, procedimientos y los aportes en el desarrollo de un lenguaje musical (Anexo 1). A través de preguntas abiertas, los estudiantes expusieron y desarrollaron los temas tratados en la misma, proporcionando información que luego fue relacionada, comparada y estructurada para determinar los contenidos pertinentes para la elaboración de los talleres secuenciales.

El siguiente cuadro funge como guion, dado que proporciona tres apartados, el tema principal del proyecto y las categorías para establecer conocimientos específicos relacionados con el tema. A partir del tema y las categorías, se formularon preguntas que permiten a los estudiantes desarrollar un discurso basado en su conocimiento y experiencia sobre los aspectos a tratar.

Tabla 5. Entrevista individual semiestructurada por computador en tiempo real.

Tema	Categoría	Pregunta
La transcripción musical en el lenguaje del <i>blues</i> .	Definición.	¿Cuál es su perspectiva sobre cómo la transcripción puede contribuir al desarrollo del lenguaje del <i>blues</i> ?
La metodología de la transcripción.	Procedimiento. Metodología.	¿Cómo aborda el proceso de transcripción musical?
Los aportes de la transcripción a las habilidades musicales.	Tipos. Habilidades.	¿Qué efectos tiene la transcripción en los estudiantes de guitarra de la Universidad Pedagógica Nacional?

Nota. Diseño propio.

Perspectiva de los estudiantes sobre la transcripción musical

Descripción analítica

Los estudiantes ofrecen distintas perspectivas sobre lo que significa la transcripción en el ámbito musical. Para algunos, la transcripción “es algo fundamental para un músico, porque es la única forma de apropiarse o entender el lenguaje de otro intérprete. Puede que tengamos libros de transcripciones sobre cómo toca alguien, pero hasta que no se escucha, se escribe y se toca, no hay un entendimiento real de lo que está ahí”. Desde otra visión, un estudiante considera que la transcripción implica “tomar un fragmento de una obra y pasarlo a nuestro instrumento o al papel, pero más hacia la partitura, porque se trata de llevarlo al papel”. Finalmente, algunos estudiantes mencionan que la transcripción es “sacar y tocar una pieza musical exactamente como se escucha en la grabación”. Estas perspectivas revelan la complejidad del concepto en sí, puesto que aportan diferentes aspectos que se enfocan en la comprensión auditiva, la escritura y la adaptación instrumental.

Esta pluralidad de opiniones subraya la importancia de la transcripción en la formación y práctica musical, revelando su versatilidad como un proceso que abarca tanto la escucha, como la imitación y la notación. De esta manera, la transcripción se presenta como un medio para conectar diferentes aspectos del conocimiento y de la interpretación musical. Las anteriores consideraciones coinciden con las reflexiones de Metsala (2023) Por cuanto concluye que “la transcripción es un proceso verdaderamente individual. Como se trata de un proceso de aprendizaje muy subjetivo, es imposible decir qué método es objetivamente el mejor. Sin embargo, he descubierto que con distintos enfoques y métodos de trabajo se pueden conseguir resultados diferentes” (p.25).

Metodología de la transcripción según los estudiantes

Descripción analítica

La transcripción musical es abordada de diversas maneras por los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante comenta que al transcribir "normalmente, (...) utilizo el instrumento, no solamente escucho, siempre escucho por frases si no son muy complejas, si lo son, escucho fragmentos pequeños", mientras que otro menciona que "lo primero es llevarlo al instrumento, escucharlo, dividir bien la parte donde uno quiere transcribir (...) lo segundo, ayudarse del instrumento para encontrar la tonalidad (...), o sea voy haciéndole por fragmentos chiquiticos por compases, digamos cinco o seis compases, así lo hago yo". Por su parte están los que coinciden que "Depende de la obra, *ya que* hay obras que requieren clasificarlas por grados de dificultad y a veces se apoya en el instrumento para entender cómo funciona la parte melódica, de ahí se toma un tiempo de adaptar eso a la guitarra dependiendo de la posición, es más eso adaptarla para darle comodidad a la ejecución".

Estas observaciones demuestran cómo los estudiantes desarrollan sus propios métodos basándose en el uso del instrumento, la escucha detallada y la fragmentación de la obra, para identificar características musicales clave en función de sus necesidades, experiencias y preferencias personales. Aunque esta diversidad de enfoques refleja un proceso enriquecedor en términos de creatividad y adaptación altamente subjetivo, pone de relieve la ausencia de un método estructurado que guíe el proceso de transcripción de manera más eficiente. Como resultado, los estudiantes logran adaptar la música a sus necesidades, pero la falta de una secuencia lógica clara podría dificultar una transcripción precisa y organizada.

Los aportes de la transcripción a las habilidades musicales según los estudiantes.

Descripción analítica

Los estudiantes coinciden en que la transcripción es un aspecto fundamental para el músico, ya que es una herramienta esencial para apropiarse y entender el lenguaje musical de un referente importante. Un estudiante afirma que “la transcripción permite desarrollar el lenguaje musical imitando de manera consciente lo que se escucha, prestando atención a detalles como un *bend* o una nota de paso”. Otro estudiante señala que “la transcripción es primero imitación, pero luego se convierte en apropiación del lenguaje, con interpretación y carácter propio, similar a como se lee mucho, esto te permite usar palabras distintas, lo mismo ocurre con la música”. Este enfoque se complementa con la perspectiva de que la transcripción no es solo imitar, sino analizar y entender lo que se está haciendo. “La transcripción es solo el primer paso; luego viene entender qué está pasando con la melodía o frase transcrita, y cómo usar esos recursos en composiciones e improvisaciones propias”. Finalmente, los estudiantes coinciden en que para que la transcripción desarrolle habilidades, debe ser un proceso consciente, donde se integre la teoría con la práctica. Comparan este proceso con el aprendizaje del lenguaje hablado, donde la imitación inicial lleva a la comprensión y el uso creativo. En conclusión, consideran que la transcripción estimula tanto las habilidades técnicas como las auditivas, ya que “hasta que uno escucha, escribe y toca, se logra un entendimiento real de las grabaciones”.

Fase B: Diseño e Implementación

Tras identificar las percepciones de los estudiantes de guitarra eléctrica de la UPN sobre la transcripción musical, se diseñó una serie de talleres secuenciales enfocados en la exploración de los elementos estilísticos del *blues*. Estos talleres están dirigidos a fortalecer las habilidades auditivas de los estudiantes, fomentando el desarrollo de sus capacidades y habilidades a través de la escucha activa y en consecuencia estimulando la apropiación del lenguaje del *blues*.

Secuencia de talleres

Tabla 6. Taller I

Taller I introducción a la transcripción (primer momento)	
Día: 26 de agosto 2024 & 2 de septiembre 2024.	Hora: 2:00 pm – 3:30 pm.
Finalidad: Estimular las habilidades auditivas y técnicas de los estudiantes en el blues mayor.	
Materiales: Grabaciones de solos parciales y completos de <i>blues</i> mayor.	Herramientas: Selección, escucha activa, la imitación, la aplicación.
Operaciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar una melodía que usted considere que tenga <i>swing</i>. 2. Escuchar la melodía brevemente y compartir con los demás. 3. Imitar el fraseo, la articulación y las dinámicas de las frases propuestas. 4. Reforzar el <i>backbeat</i> y el <i>swing</i>. 	

5. Cantar un tema de *blues* (yo tengo swing).
6. Cantar y tocar el *blues* del heladero (*The iceman blues*).¹
7. Designar por grupos ostinatos, melodías, y el ritmo.
8. Escuchar, cantar y ejecutar el material #1 (escalas).
9. Escuchar, cantar y ejecutar el material #2 (arpegios D7).
10. Escuchar, cantar y ejecutar el material #3 (frase sobre la región de T).
11. Escuchar, cantar y ejecutar el material #4 (frase sobre la región de S).
12. Escuchar, cantar y ejecutar el material #5 (frase sobre la región de D).
13. Aplicar en contexto de improvisación los materiales.
14. Seleccionar un tema de la categoría de solos completos que al escucharla resuene emocionalmente y considere interesante.
15. Establecer un plan de trabajo para abordar la transcripción del solo completo y solos parciales de forma equitativa durante el desarrollo de los talleres.
16. Conformar grupos de trabajo.

Producto:

Cronograma de estudio de los estudiantes para abordar la transcripción.

Taller #1 introducción a la transcripción (segundo momento)**Finalidad:**

Complementar la formación crítico reflexiva de los estudiantes de guitarra eléctrica sobre el concepto de transcripción musical.

Materiales:

imágenes de la vida escolar, la duda.

Herramientas:

Documento “La transcripción musical” por Metsala y Schnabel.

¹ Adaptación de la melodía principal de Blues time – canción de Fundación Nacional Batuta (Curnow & Morgan, 2009).

<p>Operaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evocar imágenes de su proceso académico para reconocer todo aquello de lo que disponían sus maestros para enseñarle a transcribir, converse con sus compañeros al respecto. 2. Describa la manera como lo hacían. 3. Lea la herramienta propuesta y describa las grandes ideas que expone. 4. Escriba la reflexión que le genera el documento. 5. Con las ideas del texto problematice la operación #2. 6. A partir de la problematización, escriba un texto reflexivo de una página sobre las prácticas para abordar la transcripción musical.
<p>Producto:</p> <p style="text-align: center;">Texto reflexivo sobre la transcripción.</p>
<p>Principios orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • principio de continuidad. • principio de interacción. • Principio de receptividad. • principio de mediación sociocultural. • principio de construcción del conocimiento.

Descripción del proceso

Durante el desarrollo del primer taller, se les proporcionó a los estudiantes la *hoja de entrada* que contenía la presentación del taller I, su finalidad, los materiales, herramientas y las operaciones a realizar (Anexo 2).

La primera estrategia estuvo centrada en problematizar el concepto de *swing* desde una perspectiva cognitiva, mientras que la posterior se enfocó en reforzar el *back beat* y la corchea *swing* a nivel fisiológico (Anexo 3). Estas actividades prepararon el terreno para la siguiente, que incluyó el

establecimiento de la tonalidad y la estructura formal del *blues* en la mayor. Lo cual permitió la imitación vocal de “El blues del heladero (*The iceman blues*)” en contexto (Anexo 4).

Posteriormente, se realizaron ensambles en los que los estudiantes intercambiaban roles. Es decir, mientras unos acompañaban, los otros tocaban la melodía, y viceversa. Dado a las limitaciones de tiempo, se propuso extender el taller una sesión adicional para desarrollar las operaciones faltantes, en la cual se trabajarían: la asimilación y aplicación de las frases parciales de *blues* mayor con el instrumento dentro del contexto de su estructura formal que habían quedado como compromiso, junto con la selección del solo de la categoría de completos, el diseño de un cronograma de estudio que contemplara la transcripción y la elaboración del texto reflexivo a partir de las herramientas dadas.

Dificultades

Durante el desarrollo de las acciones, específicamente en la que buscaba reforzar el *backbeat* y el *swing*, se detectó inicialmente cierta incomodidad en algunos estudiantes debido a la naturaleza de exponerse frente a sus compañeros. Esta incomodidad se hizo evidente al compartir la sensación del *swing*, lo que llevó a notar el esfuerzo de algunos participantes por adaptarse a la dinámica grupal. Además, debido a limitaciones de tiempo, no se logró completar las estrategias programadas entre las operaciones 8 y 16 en el espacio previsto, por lo que se optó por extender *el taller I* una sesión más. Tal decisión permitió a los estudiantes dedicar tiempo a la transcripción de solos parciales, seleccionar el solo completo, planificar un cronograma para abordar la transcripción según sus horarios, y desarrollar las actividades del segundo momento, cuyo objetivo era generar un texto reflexivo utilizando las herramientas proporcionadas. Estos compromisos se llevarían para desarrollar las operaciones faltantes en la primera sesión encuentro del *taller I*, las cuales se cumplieron con éxito. Aun con esto, ciertos estudiantes presentaron dificultades para realizar y llevar los compromisos anteriormente establecidos, dado que realizaban la mitad de estos, dicha dificultad supuso una posibilidad de mejora para replantear los mecanismos y acciones posteriores del *taller II*.

Fortalezas

En la primera sesión del taller, se notó una considerable receptividad por parte de los estudiantes hacia las estrategias propuestas. Este ambiente de participación activa facilitó la implementación de las actividades planificadas y promovió una mayor interacción entre los participantes. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes coincidió en la estructura formal a trabajar, tras discutirlo, determinaron usar la forma de *blues* mayor de doce compases. Esto facilitó el trabajo posterior, que se centró en la imitación vocal de una melodía y un *riff* basados en dicha estructura. De este modo, los estudiantes asimilaban fácilmente las melodías propuestas para su posterior ejecución en el instrumento, ya que el canto y la escucha activa se convirtieron en ejes centrales del enfoque experiencial del proceso imitativo. Por tanto, se puede concluir que las estrategias resultaron efectivas para captar la atención de los estudiantes y comprometer su asistencia para el próximo taller.



En el segundo encuentro, el proceso de interiorización de las frases parciales fue óptimo, ya que todos los estudiantes las habían revisado y transcrito. Esto permitió que el trabajo de contextualización de estas sobre las regiones armónicas se realizara satisfactoriamente. Aunque algunos estudiantes enfrentaron ciertos retos, el apoyo de sus compañeros facilitó la comprensión y el avance colectivo.

Figura 12. Foto del taller I, introducción a la transcripción musical.

Tabla 7. Taller II

Taller II Seleccionar, imitar y analizar (primer momento)	
Dia: 09 de septiembre 2024.	Hora: 2:00 pm – 3:30 pm.
Finalidad: Problematizar las percepciones acerca de cómo abordar la transcripción.	
Materiales: Imágenes del proceso formativo. Metraje “masterclass una mirada integral al musico” por Melissa Aldana.	Herramientas: Trabajo cooperativo. La duda. Hojas examen.
Operaciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. contestar las siguientes preguntas con su grupo. <ol style="list-style-type: none"> 1.1) ¿Qué es la transcripción? 1.2) ¿Cómo se transcribe? 2. Evocar imágenes de su proceso formativo y a partir de esto, describir cuales eran las ideas de sus maestros acerca de cómo se transcribe. 3. Observar el (material #2) y discutir con el grupo las siguientes preguntas. <ol style="list-style-type: none"> 3.1 ¿Qué concepciones sobre la transcripción se evidenciaron en el metraje? 3.2 ¿Cuál era el sentido de transcribir? 3.3 ¿Qué estrategia sugiere Aldana para transcribir? 3.4 ¿Qué criterios sugiere Aldana para transcribir un solo? 	

Producto:	
Ideas sistematizadas sobre las metodologías de transcripción.	
Taller II Seleccionar, imitar y Analizar (segundo momento)	
Finalidad:	
Estimular las habilidades auditivas e interpretativas de los estudiantes.	
Materiales:	Herramientas:
Grabaciones de solos parciales y completos de <i>blues</i> menor.	La escucha activa, la imitación, el trabajo cooperativo, la duda, computador, proyector de video, guitarras.
Operaciones:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar la estructura formal de <i>blues</i> menor. 2. Cantar y tocar el puerco araña.² 3. Imitar vocalmente los solos parciales. 4. Ejecutar las frases en el instrumento. 5. Organizar las frases según la estructura formal de <i>blues</i> menor. 6. Establecer compromisos para el próximo encuentro. 	
Producto: Transcripción de la melodía principal de <i>blues</i> menor.	
Principios orientadores:	
<ul style="list-style-type: none"> • principio de continuidad. • principio de interacción. • Principio de receptividad. • principio de mediación sociocultural. • principio de construcción del conocimiento. 	

² Melodía y letra tomada de The Simpsons Movie (2007) y forma tomada de (Shaw Woody, 1985).

Descripción del proceso.

Para el desarrollo del segundo taller, se decidió comenzar con el ciclo reflexivo debido a las dificultades que presentaron los estudiantes para dedicar tiempo a la realización de los productos correspondientes a ese momento del taller anterior que habían quedado pendientes como compromiso. Además, se ajustaron las operaciones de modo que pudieran completarse dentro de una sola sesión, permitiendo que los productos se elaboraran en el mismo espacio del taller.

Previamente, se sugirió a los estudiantes que seleccionaran un solo de la categoría de completos, para trabajar de manera individual considerando los siguientes criterios: que el mismo resuene emocionalmente y lo consideren interesante. En cuanto a la primera acción, como es habitual, se les proporcionó a los estudiantes la *hoja de entrada* que contenía la presentación del *taller II*, su finalidad, los materiales, herramientas y las operaciones a realizar.

Posteriormente, se les indicó a los estudiantes que se organizaran en grupos para responder a las preguntas consignadas en la *hoja de entrada* en un lapso de diez minutos. Luego, se proyectó el video de Melissa Aldana titulado *Masterclass: Una mirada integral al músico*, con el objetivo de generar un espacio de discusión y problematización a partir de las preguntas planteadas en la hoja de entrada y el producto realizado en el taller anterior.



Después, se realizó un trabajo sensorial e imitativo en grupo con énfasis en el *back beat* y el *swing*, para abordar una melodía de *blues* menor que los estudiantes ya conocían, titulada “*Puerco Araña*”, la cual posteriormente ejecutarían en el instrumento a través de un proceso de escucha activa. Para ello, se determinó la tonalidad de do menor y se estableció la estructura formal del blues menor, lo que les permitió empezar a cantar y tocar la melodía en contexto (Anexo 4).

Figura 13. Foto del taller II SIA (Selección, Imitación y Análisis).

Finalmente, se llevó a cabo un trabajo de interiorización de las frases parciales transcritas que los estudiantes habían traído como compromiso, analizándolas melódicamente en relación con la armonía y aplicándolas en determinadas regiones armónicas de la estructura formal de *blues* menor. Este proceso concluyó con el establecimiento de los grupos de trabajo para el próximo encuentro y el compromiso, el cual consistió en llevar para la próxima sesión el solo completo seleccionado de doce compases ya aprendido e interiorizado en el instrumento.

Dificultades

La principal dificultad surgió al trabajar en grupo, ya que en este encuentro se incorporaron participantes que no habían asistido a los encuentros anteriores, lo que generó una falta de familiaridad y conexión entre ellos. Como resultado, los estudiantes optaron por responder individualmente a las preguntas de la actividad inicial, omitiendo la discusión colectiva que se había previsto.

Los nuevos participantes, al no estar al tanto del trabajo realizado previamente, adoptaron una actitud pasiva frente a los nuevos contenidos, lo que afectó su participación activa y limitó su integración y receptividad en la dinámica problematizadora del grupo. Cabe aclarar que algunos de ellos interrumpieron la sesión en varias ocasiones con gestos, actitudes y comentarios inapropiados, lo que entorpeció el trabajo tanto del maestro como de los estudiantes comprometidos.

Fortalezas.

A pesar de las dificultades enfrentadas, el *taller II* se desarrolló de manera satisfactoria, ya que se lograron abordar las operaciones propuestas gracias a la receptividad, el compromiso y el trabajo en grupo de la mayoría de los estudiantes. Además, el taller permitió articular los temas trabajados en la sesión anterior, facilitando la reelaboración de las estructuras del blues por parte de los estudiantes.

Tabla 8. Taller III

Taller III Análisis, Modificación e Improvisación	
Día: 16 de septiembre 2024 & 23 de septiembre.	Hora: 2:00 pm – 3:30 pm.
<p>Finalidad:</p> <p>Otorgar sentido a las transcripciones mediante la manipulación rítmica y melódica del solo seleccionado, explorando nuevas combinaciones que permitan incorporar las frases transcritas en contextos de improvisación.</p>	
<p>Materiales:</p> <p>Grabaciones de los solos.</p>	<p>Herramientas:</p> <p>La escucha activa, la imitación, el trabajo cooperativo, la transcripción, la duda, el análisis, aplicaciones de ralentización, guitarras, amplificadores.</p>
<p>Operaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la transcripción. <ol style="list-style-type: none"> 1.2 Escuchar la grabación del solo apoyándose de la partitura. 1.3 Señalar la frase más interesante del solo de manera que puedan ser explorada a profundidad. 1.4 Escribir la frase seleccionada en un espacio distinto al de la transcripción completa. 1.5 Analizar los elementos rítmicos, melódicos, armónicos y fraseo de esta, determinando cuáles son los más notables. 2. Practicar y manipular las frases seleccionadas en distintos contextos. <ol style="list-style-type: none"> 2.2 transponer la frase a las distintas cualidades de acordes en una tonalidad determinada, manteniendo las mismas relaciones interválicas. 	

<p>2.3 invertir o alterar la dirección de la frase ya sea de ascendente a descendente, manteniendo la misma interválica original.</p> <p>2.4 desplazar rítmicamente la frase generando variaciones sobre la misma.</p> <p>3. Aplicar las variaciones de las frases en el contexto de improvisación.</p> <p>3.2 tocar la frase sobre los cambios armónicos de la forma <i>blues</i>.</p> <p>3.3 utilizar la frase del otro compañero.</p>
<p>Producto:</p> <p>Partitura del solo completo seleccionado.</p>
<p>Principios orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • principio de continuidad. • principio de interacción. • Principio de receptividad. • principio de mediación sociocultural. • principio de construcción del conocimiento.

Descripción del proceso

Antes de describir el proceso, es pertinente señalar que taller III se planeó con el propósito de articular los dos momentos establecidos en los talleres anteriores: el momento reflexivo y el momento interpretativo. De este modo, los dos primeros talleres prepararon el trabajo intelectual, instrumental y creativo que se requiere para el desarrollo de este.

Inicialmente, se llevó a cabo una retroalimentación del proceso hasta ese momento, contemplando las experiencias que los estudiantes habían tenido a partir de las estrategias de selección e imitación, la lectura de los materiales, y el video proyectado en los talleres anteriores, con el propósito de evaluar la apropiación y aproximación de estos elementos en su proceso formativo.

Antes de iniciar el proceso de análisis, se realizó una dinámica de revisión de los solos transcritos por grupos, utilizando estrategias como la escucha guiada por la partitura, el canto de la transcripción junto a la grabación y la ejecución instrumental sobre la misma, para luego prescindir de ella. A continuación, se solicitó a los integrantes del grupo, que de ese solo que transcribieron seleccionaran una frase que consideraran llamativa para ser escrita en el tablero para realizar el respectivo análisis.



Figura 14. Foto del taller III AMI (Análisis, Modificación e Implementación).

Para el análisis, se revisó el solo individualmente, teniendo en cuenta aspectos como la direccionalidad narrativa del mismo, los grados de la escala en relación con el acorde, las articulaciones, los arpeggios de séptima y las notas características de *blues* que se encontraban en ciertos solos.

Posteriormente, se manipuló la frase transportándola a distintas regiones de la forma *blues*, es decir, cambiándola del contexto original; por ejemplo, si se encontraba en la región de tónica, se procedía a trasladarla a las regiones de subdominante o dominante.

Después, se propuso cambiar la direccionalidad de la frase, manteniendo la misma relación de intervalos. Por ejemplo, si la frase descendía, se haría lo contrario, es decir, ascendería. Otro aspecto para manipular las frases fue desplazar rítmicamente las frases para generar un carácter distinto en el solo; por ejemplo, si la frase iniciaba en el tiempo uno, se podría hacer que comenzara en la mitad del tiempo, generando un cambio interesante. Además, se podría cambiar la rítmica manteniendo la misma relación de intervalos, lo cual también resultó interesante.

A partir de la modificación de las frases, los estudiantes iban tomando decisiones sobre qué tipo de modificaciones querían incorporar en su propuesta de solo. Esto supuso un trabajo creativo en grupo, en el que discutían cómo podría quedar el solo para posteriormente ser validado entre ellos teniendo en cuenta la forma *blues*.

Dificultades

Un factor determinante para el desarrollo de este taller era que los estudiantes tuvieran listos los compromisos establecidos en la sesión anterior, que consistían en aprender e interiorizar el solo de doce compases seleccionado en el instrumento. Sin embargo, solo un grupo cumplió con ello, lo que condicionó el trabajo con ellos en la sesión. Esto reveló otra dificultad relacionada con el tiempo, ya que el taller estaba estimado para desarrollarse en 90 minutos. En caso de que el otro grupo no hubiera llevado los compromisos, no habría sido posible trabajar en el análisis de sus solos.

Fortalezas

Aún con tales dificultades, el desarrollo del taller no se detuvo, ya que mientras los estudiantes interpretaban sus solos e integraban las diferentes modificaciones, los demás tomaron el rol de acompañantes para involucrarse en el trabajo. Otro aspecto para destacar es que el grupo volvió a su proporción habitual, ya que los nuevos participantes que presentaron dificultades en el taller anterior no asistieron por decisión propia. Esto permitió trabajar con los estudiantes que se habían mostrado receptivos durante todo el proceso. Tal interés se evidenció cuando ellos mismos propusieron extender el taller una sesión más para abordar el análisis y la modificación de los solos del grupo restante, propuesta que todos aceptaron con compromiso e interés.

Tabla 9. Taller IV

Taller IV Aplicación	
Día: 30 de septiembre	Hora: 2:00 pm – 3:30 pm.
<p>Finalidad:</p> <p>Compartir las propuestas creativas en las que se evidencia el proceso de transcripción de los estudiantes de guitarra eléctrica de la UPN.</p>	
<p>Materiales:</p> <p>el <i>blues</i> mayor y menor.</p>	<p>Herramientas:</p> <p>Trabajo cooperativo, la transcripción musical, guitarras, amplificadores.</p>
<p>Operaciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Organizar los grupos de trabajo. 2 Designar el orden de intervención de cada integrante del grupo en la interpretación del <i>blues</i>. 3 Preparar la melodía principal, el solo completo, la propuesta creativa y un coro de improvisación en la estructura formal del <i>blues</i>. 4 Subir las transcripciones al archivo. 	
<p>Producto:</p> <p>transcripción de la melodía, el solo completo, y la propuesta creativa.</p>	
<p>Principios orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • principio de continuidad. • principio de interacción. • Principio de receptividad. • principio de mediación sociocultural. • principio de construcción del conocimiento. • principio de internalización. 	

Descripción del proceso

El taller inició definiendo el orden y los momentos en los que intervendrían los integrantes de cada grupo. Para ello, se repasó y practicó cada sección, es decir, la melodía que debían tocar simultáneamente. Luego, cada integrante ensayó el solo completo que había transcrito, seguido de la propuesta creativa, que también se interpretaría en conjunto, luego una propuesta improvisada para terminar reexponiendo la melodía.



Posteriormente, se procedió a realizar el ensamble del grupo I, quien abordó “El *blues* del heladero (The iceman *blues*)” en la forma de *blues* mayor. Ejecutaron la melodía, el solo completo transcrito por cada integrante, la propuesta creativa interpretada simultáneamente, una improvisación individual, y finalizaron con la reexposición de la melodía. Acto seguido, se presentó el grupo II, quien siguió la misma dinámica, pero en el contexto de la melodía de “El puerco araña”, es decir, en *blues* menor.

Figura 15. Foto del taller IV aplicación.

El taller culminó con una retroalimentación del proceso, revisando los procedimientos realizados en cada uno de los talleres que conforman la metodología de transcripción: la selección, la imitación, la notación, el análisis, la modificación y la aplicación. Los estudiantes compartieron sus experiencias personales en cada taller, reflexionando colectivamente sobre el sentido del desarrollo de estos.

Dificultades

Previamente, los estudiantes habían considerado realizar la presentación del ensamble en un escenario abierto en la universidad. Sin embargo, factores fuera de su control, como la lluvia que ocurrió en ese momento, impidió que se pudiera llevar a cabalidad tal posibilidad.

Fortalezas

Tal situación, no apagó el deseo de los estudiantes de tocar *blues*, por lo que optaron por compartir música entre los miembros del *taller*. El ensayo de los ensambles fue óptimo, ya que los estudiantes siguieron las orientaciones dadas, lo que permitió avanzar rápidamente. Cabe destacar que, durante el ensayo, uno de los integrantes del grupo propuso acompañar a los demás con *walking bass*, una técnica de acompañamiento utilizada por los bajistas de jazz, una idea que fue acogida de manera cordial por todos los miembros del taller.

Fase C: Valoración y Evaluación

Este apartado se desarrollará con base en los criterios de evaluación sugeridos por Hernández (2004), en su capítulo *El aprendizaje basado en problemas* (p. 87-118), incluido en la obra editada por De Zubiria (2004), *Enfoques epistemológicos y pedagogías contemporáneas*. Estos criterios, que incluyen la apropiación de los conocimientos adquiridos, la participación del grupo y la viabilidad de la propuesta, permitirán comparar el desempeño de los participantes antes, durante y después del proceso, con el propósito de determinar los alcances del proyecto (Hernández, 2004, p. 113-114). En ese sentido, la evaluación no se considera como un aspecto meramente calificativo, sino como la emisión de un juicio de valor objetivo sobre los procesos de los estudiantes.

Apropiación de contenidos.

Cada taller tuvo como finalidad abordar una necesidad compartida. A partir de estos propósitos fue que se determinaron los contenidos y las estrategias de enseñanza a trabajar. Puntualmente, los contenidos seleccionados incluyeron el estudio de frases parciales diseñadas a partir de escalas y arpeggios, células rítmicas, formas musicales y funciones armónicas. Además, se trabajaron técnicas de análisis y manipulación de frases, lo que permitió generar espacios de improvisación enfocados en el *blues*.

Estos contenidos se integraron deliberadamente en una serie de estrategias que permitieron generar *experiencias educativas*, experiencias que desde la lógica de Dewey (1916) no surgen espontáneamente, sino que son el resultado de circunstancias creadas intencionalmente por la participación activa del docente. Bajo esta perspectiva, las estrategias empleadas en el taller estuvieron dirigidas a profundizar en los elementos estilísticos del *blues* y fomentar una experiencia educativa que revele unos pasos secuenciales para abordar la transcripción musical.

Tales pasos sugeridos fueron la *selección* de los solos completos, considerando el gusto y el interés de los estudiantes. Ante esto De Zubiria (2004) señala que el factor motivacional es fundamental para garantizar un aprendizaje perdurable que interviene en el dominio de una disciplina de estudio.

Además, indica que la motivación incide directamente en procesos mentales capitales como la concentración, la persistencia y la tolerancia en el manejo de la frustración (p. 16). Lo anterior permite sustentar el juicio de valor que se presenta a continuación:

Los estudiantes en general demuestran una profunda comprensión de las frases transcritas, del sentido y sensación del *swing*, de la estructura formal del *blues* tanto en la tonalidad mayor como la menor, determinando los cambios característicos de cada estructura formal de *blues*.

Lo anterior se evidencia no solo en el resultado final (Anexo 5), sino que se evidenció durante el desarrollo de los talleres, dado que a los estudiantes se les vio pensando y tomando decisiones sobre la ubicación armónica en la que se iban a interpretar cada frase. Además, uno de los estudiantes manifiesta lo siguiente: “el *blues* menor, realmente no lo tenía tan claro (...) yo dudaba si en la estructura iba un sexto, un quinto o un cuarto grado, no tenía completamente clara la forma, lo resolví en el taller”. Por lo cual, la experiencia generada en los talleres de transcripción musical en el *blues*, demuestran que, al propiciar el factor motivacional la apropiación de los contenidos se hace más eficiente, dinámico y lúdico.

La participación general del grupo

Este criterio de evaluación valorará la receptividad de los estudiantes hacia las estrategias propuestas, el cumplimiento de los compromisos establecidos y su capacidad para trabajar en grupo. Esto permitirá relacionar el desempeño de los estudiantes con los pasos sugeridos en el proceso de transcripción musical planteado en la propuesta.

En términos generales, los estudiantes mostraron una actitud abierta hacia las estrategias propuestas, que tenían como propósito la *imitación* de melodías y *riffs* de *blues* mayor y menor. Esto es algo a destacar, ya que a través de la imitación se estimularon las habilidades de escucha, de canto y ejecución instrumental. Este enfoque les permitió interiorizar el material para su posterior notación, dado que pasaron previamente por un proceso sensorial e imitativo.

Esto coincide con la lógica de Swanwick (1994) ya que según él y “en terminología de Piaget, la imitación es un acto de acomodación” (p. 64). Es decir, es un proceso que consiste en modificar los conocimientos existentes para incorporar nueva información. En este contexto, la imitación vocal en el aprendizaje musical permitió a los estudiantes ajustar sus conocimientos previos a nuevos patrones rítmicos y melódicos, logrando *internalizar* las estructuras musicales propuestas fácilmente.

Para el desarrollo de los compromisos establecidos en cada taller, se creó una carpeta compartida en la plataforma Google Drive (Anexo 6), un archivo en línea donde los estudiantes podían acceder a materiales como una plantilla de cronograma, grabaciones de solos parciales, un video orientador y lecturas relevantes para optimizar el trabajo en los talleres. Además, podían subir la sistematización de los productos relacionados con los compromisos.

Aun así, debido a la falta de tiempo por parte de los estudiantes, quienes se reconoce que tenían una carga académica considerable, no se cumplieron todos los compromisos a pesar de la flexibilidad en las entregas. Esto entorpeció en parte los encuentros en los talleres, ya que en ocasiones se prestó especial atención a los estudiantes que habían preparado avances o cumplido con los compromisos, relegando a los estudiantes que no lo hicieron a acompañar o a escuchar a sus compañeros interactuar con el tallerista.

En este punto, es importante reflexionar en torno a las responsabilidades tanto del docente como del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, De Zubiria (2004) aludiendo a Benjamín Bloom -un reconocido investigador en didáctica- señala que “la calidad de la enseñanza depende del profesor ¡solo en un 25%! si no menos” (p.10). Esto no implica ceder el control total del proceso al estudiante, sino fomentar que él aprenda a través de su propia experiencia y acción, en lugar de depender únicamente de las acciones del docente. En ese sentido, el aprendizaje surge de la interacción activa y equilibrada entre estudiante y maestro (Bloom, 1976, p. 34).

Retomando el tema, dos de los compromisos estaban enfocados en realizar un proceso de *notación* de las melodías abordadas en los talleres y de los solos seleccionados, de manera que, una vez que el proceso estaba avanzado, pudieran trabajar en pasar a la partitura lo que perciben a través de la escucha. Esto coincide con lo señalado por Ortega (2011), quien señala que en la transcripción se adelantan procesos de codificación (p. 147). Es decir, la posibilidad de recurrir a nuestro

pensamiento para luego decodificar; o sea, entender cómo piensa el referente que estamos escuchando. En este sentido, la transcripción puede entenderse como una herramienta que permite reconstruir el pensamiento musical.

En cuanto al trabajo en grupo, se evidenció un notable interés por *analizar* los solos transcritos entre todos los miembros, quienes aportaban a la dinámica analítica, la cual requería un trabajo intelectual para otorgar sentido a lo que se había transcrito. Otro aspecto importante en el proceso de los talleres fue la *manipulación* de los solos, lo que estimula la creatividad de los participantes, reconociendo sus capacidades y permitiendo que todos tomen decisiones para proponer ideas creativas. En este sentido, Marsalis (2009) señala, que todos somos personas creativas y debemos reconocer y respetar nuestra creatividad tanto como la del otro (p. 16). Esta premisa se vio reflejada en el trabajo en grupo, donde todos hacían aportes en pro del trabajo colectivo.

Finalmente, en el taller que tenía como propósito la *aplicación* de todo lo aprendido durante el proceso, se evidenció una gran fraternidad entre los participantes, puesto que, al momento de presentar la muestra final, trataban de ensamblar lo mejor posible. Además, tomaron decisiones sobre el orden de la actuación y el rol que desempeñarían, sin ningún tipo de intención que irrumpiera en la comunicación musical entre ellos. Según Marsalis (2009) “en el *swing* se exigen tres cosas: una coordinación extrema, capacidad para tomar decisiones y, por último, buenas intenciones” (p.70). En este sentido, se destacan las habilidades grupales que se fomentaron durante el desarrollo de los talleres.

Viabilidad de la propuesta

En el proceso de retroalimentación, se comprobó la pertinencia de la propuesta presentada, ya que los estudiantes compararon su percepción previa del *blues* con la que desarrollaron durante los talleres. Algunos coincidieron en que su visión inicial del *blues* estaba enfocada en aspectos escalísticos y que consideraban la transcripción como un proceso aislado, en el que simplemente se ejecutaba una grabación tal cual se escuchaba, sin necesariamente una motivación personal. Esto los llevó a cuestionar el método inductivo utilizado en algunos casos, señalando que muchas veces

se omite el factor motivacional y por tanto, el proceso de apropiación necesario para aplicar la transcripción en contextos de improvisación.

Plantearon que el proceso de transcripción debería estar guiado por preguntas clave, como el ¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo realizar la transcripción? además, reflexionaron sobre la importancia de elegir a qué referente transcribir, comprendiendo que este proceso implica entender cómo piensa y siente la música el intérprete transcrito. Los estudiantes consideraron que seguir trabajando en la transcripción les permitiría reconocer el lenguaje de otros estilos musicales y desarrollar su propio sonido. Aunque reconocen que la transcripción es un proceso que requiere tiempo, afirmaron que los resultados son evidentes a largo plazo, mejorando el desarrollo auditivo, las habilidades técnicas y la creatividad.

Un estudiante mencionó el ejemplo de Charlie Parker, quien utilizaba elementos de la música clásica y los adaptaba al jazz mediante técnicas como el desplazamiento rítmico, lo que le permitía crear algo nuevo a partir de materiales existentes. También señalaron que la partitura, en muchos casos, se convierte en algo secundario, ya que no refleja todas las articulaciones e inflexiones presentes en la música.

De modo que, se puso en tensión la funcionalidad de las habilidades generales adquiridas a lo largo de su formación académica, que corresponden en primer medida a la capacidad de leer, analizar y reproducir la partitura, competencias heredadas de la tradición europea conservatorial del siglo XIX, que sin lugar a dudas son fundamentales para el perfil del licenciado en música, pero no son las únicas cualidades a tener en cuenta. Ya que, lo que está ocurriendo es una notable desarticulación entre los contenidos abordados en estas asignaturas y los escenarios reales en donde corresponde hacer un trabajo interpretativo con el instrumento.

En tal sentido, los talleres estimularon la capacidad creativa de los estudiantes, permitiéndoles explorar nuevas combinaciones y conectando conocimientos que a menudo pasaban por alto. Un estudiante comentó que los talleres incentivaron su gusto por el *blues*, un estilo que no solía disfrutar, destacando que el proceso le permitió ver el *blues* como una conversación, abordándolo desde una perspectiva más humana.

Capítulo 5. Conclusiones

Al considerar las bases teórico-conceptuales del modelo pedagógico de la acción y la construcción, las teorías del aprendizaje experiencial, aprendizaje significativo, desarrollo cognitivo y sociocultural, permitieron al docente investigador profundizar en los procedimientos necesarios para guiar los procesos educativos en la práctica de la transcripción en el *blues*. En ese sentido, estas bases teóricas fueron fundamentales para el proyecto, ya que otorgaron un lugar importante a la secuencia lógica y un común denominador entre las teorías mencionadas.

La propuesta metodológica, apoyada en estas bases teóricas, permitió responder a las preguntas didácticas: ¿para qué?, ¿qué? y el ¿cómo? del proceso. Estas preguntas orientaron las decisiones sobre los propósitos iniciales que fueron determinantes para establecer los contenidos a desarrollar y en consecuencia, para seleccionar los métodos o estrategias más adecuadas a las necesidades de la población.

Durante el desarrollo de la investigación y la implementación de la propuesta metodológica, se reflexionó sobre las concepciones que los estudiantes tenían acerca de la transcripción musical, se proporcionó material de lectura para su análisis y posterior problematización del concepto. Además, se llevaron a cabo acciones educativas orientadas a estimular las habilidades desarrolladas a partir de la escucha, la comprensión y la interiorización a través de la imitación. También se implementaron estrategias de trabajo en grupo que permitieron la manipulación de los materiales, fomentando tanto la creatividad como la interpretación en el contexto del *blues*. Hacia el final del proceso, se llevaron a cabo evaluaciones en las que se emitieron juicios sobre el desempeño general de los estudiantes, valorando lo que se había trabajado en cada sesión de los talleres, así como la viabilidad de la propuesta.

Lo anterior revela el cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación, dado que la población participante no solo logró adquirir una comprensión más profunda de la transcripción musical, sino que también logró desarrollar una comprensión profunda de los elementos estilísticos de los *blues* abordados. En ese sentido, los estudiantes fueron capaces de aplicar el conocimiento adquirido en un contexto práctico y utilizaron la transcripción como una herramienta para mejorar sus habilidades musicales.

Otro aspecto que vale la pena destacar es que, a través de este estudio, se valoró el carácter pedagógico de la transcripción, un elemento que en buena parte de las clases de música se aborda de manera mecánica, aislada y sin un sentido formativo claro. Esto generó una serie de cuestionamientos y reflexiones, donde muchas veces la función de la evaluación parece centrarse únicamente en calificar o certificar que el estudiante demostró un conocimiento específico de lo que transcribió. En este sentido, se puede llegar a inferir: ¿está el modelo de evaluación universitario anclado en un paradigma equivocado, quizás positivista, que al explicar lo específico del *blues* o de la transcripción se da por hecho lo general?, ¿Se tienen en cuenta las estructuras de pensamiento en los procesos de evaluación, más allá de la presentación de un cúmulo de información ejecutada en el instrumento?

Finalmente, la realización de este proyecto se enriqueció gracias a la participación activa de todas las partes involucradas. Los participantes aportaron sus propias experiencias y cuestionamientos, lo que permitió que el proceso fuera más dinámico y colaborativo. Sus perspectivas sobre la transcripción musical y su evolución a lo largo de los talleres generaron un espacio de aprendizaje mutuo en el que tanto el docente como los participantes fueron aprendiendo y ajustando sus enfoques.

Por otro lado, las ideas y orientaciones brindadas por los asesores fueron claves para ampliar y profundizar la visión del proyecto, lo que permitió guiar la propuesta con mayor claridad. Así mismo, mi experiencia en transcripción me permitió establecer las rutas más adecuadas para las propuestas, actuando como filtro para las alternativas implementadas. Mi formación pedagógica también fue determinante, ya que mi paso por la ENSV me permitió abordar el campo educativo con la responsabilidad que exige el ejercicio reflexivo y analítico de la práctica pedagógica.

En conclusión, el desarrollo de este estudio permitió ampliar mi perspectiva sobre los procesos educativos, llevándome a comprender que el aprendizaje es un proceso que requiere tiempo y una constante reelaboración de conceptos. De manera similar, la transcripción es un proceso gradual que, a través de la selección, la imitación, la notación, el análisis, la modificación y la aplicación, permite transformar las ideas previas.

Referencias Bibliográficas

- Aldana Melissa. (2013, August 26). *Master Class “Una mirada integral al músico” por Melissa Aldana 1/5*. <https://planeta.projazz.cl/la-semana-de-las-estrellas-del-jazz-en-projazz/>.
<https://planeta.projazz.cl/la-semana-de-las-estrellas-del-jazz-en-projazz/>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del instituto Pedagógico de caracas*. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Bennett Andy, & Dawe Kevin. (2001). *Guitar Cultures* (A. Bennett & K. Dawe, Eds.). Routledge.
- Bloom, B. (1976). *CARACTERÍSTICAS HUMANAS Y APRENDIZAJE ESCOLAR* (Guerrero Orlando, Trans.). VOLUNTAD.
- Castro, E., & Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes.
- Curnow Katrina, & Morgan Chris. (2009). *Blues time*. <https://Fundacionbatuta.Org/Wp-Content/Uploads/2024/10/Blues-Time-Score.Pdf>.
- De Zubiria, M., Reyes, E., Hernández, G., Ardila, A., Martínez, H., Bravo, N., Amador. Rafael, Acosta, A., & De Zubiría. Alejandro. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* (Fundación Internacional de Pedagogía conceptual Alberto Merani, Ed.).
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. (L. Luzuriaga, Trans.; Tercera). Ediciones Morata,S.L.
- Dewey John. (1938). *Experiencia y Educación* (C. Molina, L. Rivera, G. Cordero, C. Morales, & Hurtado. Cesar, Eds.; G. Hurtado, Trans.).
- Enciso, J. (2019). *EL TALLER COMO DISPOSITIVO DE LA ACCIÓN*.
- Evans, D. (2001). *The guitar in the blues music of the Deep South*. En K. Dawe & A. Bennett (Eds.), *Guitar Cultures* (pp. 25-38). Berg.
- Feher, P. (2022). *A Cohesive Practice Approach and Method in Jazz Transcription and Comprehension for Applied Saxophone Educators*.

<https://www.proquest.com/openview/3077e66a931b3a437b0d3e06a752a8c4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Fournier, F. (2011). *LA TRANSCRIPCIÓN método para desarrollar un vocabulario en el lenguaje del jazz*.

Gioia, T. (2010). *Blues: La música del Delta del Mississippi*. Turner. www.lectulandia.com

Gioia T. (2018). *Historia del jazz*. Turner Publicaciones S.L. www.lectulandia.com

Habermas Jürgen. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»* (Jiménez Manuel, Trans.). Tecnos.

Hernández, G. (2004). *El aprendizaje basado en problemas*. En M. de Zubiría (Ed.), *Enfoques epistemológicos y pedagogías contemporáneas* (pp. 113-114). Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Herrera Enric. (1990). *Teoría Musical y Armonía Moderna: Vol. I* (A. Bosch, Ed.).

Herrera Enric. (1999). *Teoría musical y armonía moderna: Vol. II* (A. Bosch, Ed.).

Lan Doky Niels. (2018). *Jazz Transcription: developing jazz improvisation skills through solo transcription and analysis. Advance Music*.
https://books.google.com.co/books/about/Jazz_Transcription.html?id=L180tAEACAAJ&redir_esc=y

Lázaro Raquel. (2021). *TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LOS ÁMBITOS SANITARIO Y SOCIO-SANITARIO*. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Lev s. Vygotski. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furio, Trans.). Booket.

Liebman David. (2016). *The Complete Transcription Process*.
http://davidliebman.com/home/ed_articles/the-complete-transcription-process/

Lomax Alan. (1998). *The Land Where the Blues Began* (2002nd ed.). The New Press.

Marsalis Wynton. (2009). *Cómo la música puede cambiar tu vida*. Ediciones Paidós.

- Martínez Katherine. (2022). *La improvisación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del clarinete en el instituto de cultura y turismo de Cajicá* [Trabajo para obtener el título de Maestría en educación]. Universidad Sergio Arboleda.
- Metsala, M. (2023). *EL PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN APLICADA DEL MÚSICO Herramientas para desarrollar la propia expresión a través de la transcripción* [TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN MÚSICA]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/799768/Metsala_Miika.pdf?sequence=2
- Ortega, R. H. (2011). *La transcripción musical para guitarra flamenca: análisis e implementación metodológica*. [Trabajo de investigación para optar al grado de Doctor.]. Universidad de Sevilla.
- Patton, M. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Peñalver José. (2011). *¿QUÉ ES EL SWING? UN MODELO BASICO DEL FRASEO*.
- Peñalver José. (2019). *El lenguaje y la improvisación en el jazz. Construyendo un marco teórico para la educación musical (i) Objetivos y contenidos*. <https://sonograma.org/2019/10/el-lenguaje-y-la-improvisacion-en-el-jazz-2/>
- Peral, M., & Dubé, F. (2014). *REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL*. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2>
- Restrepo, B. (2002). *UNA VARIANTE PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA. Artículos del especial*.
- Sandoval, C., Hoyos, G., Briones, G., Delgado, H. & V. L., Correa, S. & P. A. & R. B., & Restrepo, B. (2002). *Investigación Cualitativa*. Icfes.
- Schnabel, B. (2021). *USING SOLO TRANSCRIPTION TO DEVELOP A PERSONAL JAZZ IMPROVISATIONAL STYLE* [The Requirements for the Degree of Doctor of Musical Arts Performance]. <https://www.proquest.com/openview/0c8d3c95c9b2f49e1392027f3d40be51/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Schuller, G. (2023). *Los comienzos del jazz* (V. Minguet & F. López, Trans.; Vol. 1). Acantilado.

- Shaw, W. (1985). *Spiderman Blues*.
https://www.youtube.com/watch?v=_zZyCUuAURM&ab_channel=WoodyShaw-Topic
- Sloboda, J. (2012). *La mente musical; la psicología cognitiva de la música* (B. Martín & A. Casas, Trans.). A. Machado Libros S. A.
- Swanwick, K. (1994). *Música, pensamiento y educación*. (M. Olasagasti, Trans.; Ediciones Morata).
- Tejero Jesús, Delgado M, Guilabert Mercedes, Lázaro Raquel, Castro Rosa, Pérez M, Navarro Isabel, Añó Encarnación, & García Francisco. (2021). *TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LOS ÁMBITOS SANITARIO Y SOCIOSANITARIO*. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Varela, M. A., & Villalobos, L. D. (2014). *Del arte a la locura y de la locura al arte: la expresión general de la patología*. 9. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/15451>
- Vásquez, F. (2004). *EL QUIJOTE PASA AL TABLERO -Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura-*.
- Wahlström, K. (2022). *Student-Centered Musical Expertise in Popular Music Pedagogy and Hard Rock Groove – a Design-Based and Psychodynamic Approach* [Tesis Doctoral]. University of Helsinki.

Anexos

Anexo 1. Transcripción y entrevistas:

https://drive.google.com/drive/folders/1IymEtrjOSGcz99ZkKYekL_4ItYNmwYP7?usp=drive_link

Anexo 2: Hojas de entrada:

https://drive.google.com/drive/folders/1BVt7rCSqjj6Mzr81JE_Y4GbGdc9Aw3-W?usp=drive_link

Anexo 3. Estrategia de *back beat & swing*:

https://drive.google.com/drive/folders/1RS1VTol7vldufKyVvai85VhmBme0y6wN?usp=drive_link

Anexo 4. Blues del heladero, puerco araña y frases parciales:

https://drive.google.com/drive/folders/1bfVKDi_KGYmGY56eej42dYuKkGB5HhP?usp=drive_link

The iceman blues

Curnow Katrina & Morgan Chris (Fundación Nacional Batuta)/ Brayan Rodriguez

Swing

Musical notation for the first line of the song. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The melody is written in eighth and quarter notes. Above the staff, the chords A7, D7, A7, and a 3/4 time signature are indicated. Below the staff, the lyrics are: "Se ñor he la de ro yo quie ro in de ci s@ estoy".

Musical notation for the second line of the song. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The melody continues with eighth and quarter notes. Above the staff, the chords D7, a 3/4 time signature, A7, and another 3/4 time signature are indicated. Below the staff, the lyrics are: "un he la di to de li món con chi cle an cio s@ es".

Musical notation for the third line of the song. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The melody continues with eighth and quarter notes. Above the staff, the chords E7, D7, A7, and E7 are indicated. Below the staff, the lyrics are: "toy de ver dad ya quie ro de gus tar mi he la do".

Puerco araña

The Simpsons Movie (2007)/ Brayan Rodriguez

Swing

Cm7 % % %

Puer co a ra— ña

puer co a ra— ña al mal a ta— ca con su te la ra— ña

Fm7 % Cm7 %

su co li— ta re tor ci— da dá be si— tos con su co li— ta mi ra

Ab7 G7 Cm7 G7

— él es el puer co a ra— ña—

Anexo 5: Muestra final

[https://drive.google.com/drive/folders/1LoTOg9wHLmqNP37_id6MIFXQaYX0l7yI?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1LoTOg9wHLmqNP37_id6MIFXQaYX0l7yI?usp=drive_link)

Anexo 6: Archivo compartido (partituras, materiales, transcripciones de los estudiantes).

<https://drive.google.com/drive/folders/1AID6hWNISndxFWJ6FwMLxD2yWqE7jy45>