



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport



PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA IMPROVISACIÓN Y JAZZ



IMPROVISACIÓN Y JAZZ | 1

Pl. Fadrell, 1 - 12002 - Castelló de la Plana Tel. 964 399 420
12003857@edu.gva.es <http://conservatorimestretarrega.edu.gva.es>



ÍNDICE DE MATERIAS

ENSEÑANZAS PROFESIONALES

INTRODUCCIÓN

Planteamiento general	Pág. 4
Metodología	Pág. 7
Contenidos	Pág. 9
Distribución temporal de los contenidos de Jazz	Pág. 11
Teoría del Jazz	Pág. 13
Distribución temporal de los contenidos de Improvisación	Pág. 18
Competencias	Pág. 24
Objetivos	Pág. 45
Evaluación	Pág. 45
Ratio	Pág. 47
Currículum del profesor	Pág. 47
Atención a la diversidad	Pág. 49
TIC y medidas de sensibilización	Pág. 49
Plan de convivencia	Pág. 49



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport



ENSEÑANZAS PROFESIONALES





Introducción

Planteamiento general

La improvisación en la educación musical

La importancia de la improvisación en el desarrollo de una programación de estudios musicales ha venido siendo cada vez más valorada durante el transcurso de los últimos decenios en los países occidentales. Esto ha sucedido, básicamente, a causa de dos razones fundamentales. De una parte, a consecuencia de la generalización de los principios pedagógicos que transformaron la educación musical (fruto a su vez del nacimiento de la pedagogía moderna y del desarrollo del humanismo en las sociedades democráticas) durante las primeras décadas del siglo XX. Dichos principios sentaban sus bases sobre el desarrollo integral de la personalidad del individuo, en sintonía con la entonces naciente psicología evolutiva; la constatación empírica de la relatividad del don musical, subrayando en cambio la importancia de la aproximación psicológica y el vínculo interior en la experiencia musical, y la consideración de la música, y por extensión de todas las artes, como un vehículo de comunicación y de expresión, promoviendo así un concepto democrático de la cultura que venía a sustituir la visión elitista y etnocéntrica que predominó en el siglo anterior. Las metodologías que nacieron de estos principios fundamentales revolucionaron la entonces anquilosada pedagogía musical, dando a la improvisación un valor didáctico de primer orden, y tratando de aproximar en todo lo posible el aprendizaje de la música al de la lengua materna. Aquellos investigadores de la pedagogía musical desarrollaron métodos en donde el conocimiento de los diferentes elementos que conforman el lenguaje musical se integran a través del juego y de la combinación libre, definiéndose de esta forma el primer paradigma sobre el cual la improvisación pasa a formar parte de los planes de estudios de los principales países de occidente. Esta aproximación a la improvisación le debe, pues, su existencia en la actual realidad educativa a pedagogos y músicos como Dalcroze, Willems, Orff o Kodály, cuyos métodos hoy siguen dando magníficos resultados. De otra parte, la importancia de la improvisación en la educación musical, y esta vez su desarrollo se circunscribe más a la realidad educativa de los EE.UU. y los países de su entorno, debe su gran difusión al nacimiento y auge del jazz, que revive una tradición casi olvidada en los círculos de la música culta al final del siglo XIX, pero que formó parte fundamental de la formación de los músicos y germen de una ingente cantidad de obras de arte durante siglos. Una de las pedagogas de mayor prestigio del panorama contemporáneo, Violeta Hemsy de Gainza, describe así el papel de la improvisación en la moderna educación musical: "Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común. Un estudiante adelantado que pasa varias horas al día practicando piezas y ejercicios en su instrumento, debería también, por lo



menos, ser capaz de expresar ideas musicales de un nivel de dificultad equivalente a las conversaciones simples que improvisa cotidianamente cuando se encuentra de pronto con un amigo. No se trata, por cierto, de negar ni de pasar por alto el arte musical, sino de construir un camino que permita a los alumnos un acceso maduro al mismo. Para nosotros, ese camino que va al encuentro de la música está profundamente vinculado a los procesos de libre expresión: es indispensable tener la posibilidad de participar con la música propia, la que llevamos adentro, para poder integrar mejor la música de afuera. Por eso, partimos de que nos apoyamos siempre en aquello que el alumno trae o aporta al proceso educativo".¹

La Improvisación es, pues, una de las herramientas pedagógicas de mayor alcance dentro de la Educación Musical, tanto como introducción al desarrollo de la creatividad enfocada hacia la composición, como en el plano de la interpretación propiamente dicha. Históricamente, la improvisación ha jugado un papel crucial en el desarrollo y evolución de la música occidental, además de haber sido uno de los factores determinantes en la creación y evolución del sistema de notación occidental, que recibe su consolidación definitiva con la llegada del barroco, época durante la cual la improvisación era una de las destrezas fundamentales que se esperaban de cualquier músico. Un proceso que se remonta, al menos, al siglo XII, con el desarrollo del arte del discanto, parte vocal libre entretrejida con la parte fija del canto llano tradicional; y que se prolonga hasta la aparición del bajo cifrado, con la evolución de la música instrumental, originando formas como la Tocata, la Fantasía o el Preludio, nombres que procedían de improvisaciones, pocas de las cuales llegaban a escribirse. El siglo XVIII y los comienzos del XIX pueden ser considerados como el periodo de florecimiento del arte de la improvisación. Tal como nos refiere Percy A. Scholes, "Bach podía improvisar sin detenerse durante dos horas sobre un solo tema de coral, presentando primero un preludio y fuga, después un movimiento de armonías más ligeras, como un trio, a continuación un preludio coral, y finalmente otra fuga; y por supuesto que combinando con el tema original otros temas que se le iban ocurriendo".² Con Mozart y Beethoven la improvisación tiene la misma importancia, según las principales fuentes históricas. Durante el siglo XIX, Liszt, Franck y Saint-Saëns destacaron como grandes improvisadores, continuando también la tradición de la Cadencia, hacia el final de los movimientos de un concierto, en la que se dejaba entera libertad al ejecutante, considerándose habitualmente el concierto para violín de Brahms como el último ejemplo de este género. A partir del siglo XX los compositores clásicos se interesan por el Jazz, produciendo un repertorio de obras influenciadas por el Rag-time o por el Blues. Claude Debussy, con piezas como Golliwogg's Cake Walk (1908), Minstrels (1910) o General Lavine Eccentric (1910); Stravinsky, con la Histoire du Soldat (1918) y el Ebony Concerto; Hindemith, con Música de Cámara nº1

¹ Violeta Hemsy de Gainza "La Improvisación Musical". Ricordi. Buenos Aires, 1983

² Percy A. Scholes "Diccionario Oxford de la Música". Edhasa. Barcelona, 1984



op.24; Mahagonny (1927-1929), la ópera ligera de Kurt Weill; Création de monde y Le boeuf sur le toit, ballets de Darius Milhaud, así como la Sonata para Violín y Piano de Ravel (2º movimiento, "Blues") o la Jazz Sonata de Schulhoff, son algunos ejemplos. En el panorama norteamericano, las figuras de Gershwin, Copland o Bernstein han elevado el Jazz a la categoría de música culta. Como hemos visto, prácticamente todos los grandes compositores fueron también grandes improvisadores, ya que el cultivo de la improvisación se mantuvo como eje de las habilidades de un músico hasta el último romanticismo, durante el cual esta tradición se pierde, especialmente dentro de las instituciones públicas. No es hasta la aparición del Jazz que la Improvisación recupera su antigua relevancia, con lo que esto supone de enriquecimiento cultural y artístico. Claude Debussy, en un artículo de 1913, lo expresa de la siguiente forma: "Lo cierto es que la música se hace "difícil" cuando no existe, la palabra difícil no es más que una mampara para esconder su pobreza. Sólo hay una música y ésta saca de sí misma el derecho a existir, adopte el ritmo de un vals – aunque sea el de un café-cantante- o el marco imponente de una sinfonía. ¿Y por qué no reconoceríamos que, en ambos casos, el buen gusto corresponde al vals, mientras que la sinfonía disimula a duras penas su pomposa mediocridad?" (...) Hay que decir que la belleza de una obra de arte permanecerá siempre en el misterio, es decir, que jamás se podrá verificar "cómo se logró". Hay que conservar, a toda costa, esa magia característica de la música, que por esencia, es más capaz de contenerla que cualquier otro arte"³. Con la renovación de la legislación educativa se abre la posibilidad de incluir en el plan de estudios del centro lo que supone una demanda, que, a diferencia de lo que ha sucedido en otros países, en España aún no se ha sabido llenar. Para terminar esta introducción nos gustaría citar a uno de los más grandes músicos de la historia del Jazz, el pianista Bill Evans, con quien el desarrollo estético y técnico de esta música alcanza sus mayores cotas: "Creo firmemente en las cosas que se desarrollan a través del trabajo duro. Siempre me gustó la gente que ha perseverado largo y duro, especialmente a través de la introspección y de una gran dedicación. Pienso que lo que obtienen es normalmente algo mucho más profundo y hermoso que la persona que parece tener esa habilidad y fluidez desde el comienzo. Digo esto porque es un buen mensaje para transmitir a los jóvenes talentos que sienten de la misma manera en que yo solía hacerlo".⁴

³ Claude Debussy, El Señor Corchea y otros escritos. Alianza Editorial. Madrid 1987.

⁴ Bill Evans, extraído de Contemporary Keyboard. Enero,1981.



METODOLOGÍA

Descripción del Programa

La programación de esta asignatura optativa ha sido elaborada tratando de seguir de la forma más fiel posible los contenidos y objetivos contemplados en la legislación actual, de forma que la educación musical se fundamente en la comprensión, el desarrollo integral del alumno y el cultivo de la perfección y de la búsqueda de la belleza en la ejecución instrumental. Hemos puesto el énfasis en dos aspectos, por una parte la concepción de la música como un lenguaje, una combinación de elementos y símbolos destinados a crear una unidad en sí, capaz de expresar emociones susceptibles de ser percibidas dentro del todo que constituye la obra musical, y, por otra, en el desarrollo emocional del individuo, en su doble vertiente, afectiva y cognitiva, como elemento crucial en el proceso de aprendizaje y especialmente dentro del nivel expresivo de la interpretación.

Este segundo aspecto de la didáctica musical se considera de gran importancia, ya que supone uno de los factores determinantes a la hora de lograr el objetivo más difícil y árido, y con frecuencia, la principal causa de fracaso y de abandono del proceso de aprendizaje jazzístico, es decir, la adquisición progresiva de un hábito permanente de estudio diario. De acuerdo con los recientes enfoques en el ámbito de la psicología, investigación que se concentra en torno al concepto de inteligencia emocional⁵, la capacidad de observación, conciencia y control de las propias emociones comienza a ser considerada como un elemento insustituible para el desarrollo del ser humano. Desde esta óptica, el logro, imprescindible para el estudio de un instrumento, que es el de la práctica diaria, es visto como resultado de dicha conciencia emocional, más que de la imposición externa o auto-imposición. Hablamos entonces, de una "disciplina emocional", más que de una disciplina intelectual o académica.

Para desarrollar esta programación nuestra referencia principal ha sido el plan de estudios de la Universidad de Tennessee desarrollado por Jerry Coker, considerado uno de los educadores de más experiencia en el campo del Jazz dentro de los Estados Unidos. Ha desarrollado programas de Jazz para la Universidad de Indiana, La Sam Houston State University y la Universidad de Miami en Florida, además de para el New England Conservatory. El número de sus publicaciones es muy abundante así como el número de sus grabaciones como solista, con Stan Kenton, Woody Herman, Clare Fischer y la Boston Symphony Orchestra. Otros textos consultados para el desarrollo de esta programación han

⁵ - Daniel Goleman, "Inteligencia Emocional".



side How to Improvise, de Hal Crook, The Jazz Theory Workbook, de Marc Boling, The Jazz Piano Book, de Mark Levine, The Jazz Workshop y The Contemporary Pianist, de Bill Dobbins, Aebersold play-along series y Tonal and Rhythmic Principles, de John Mehegan, instructor de Jazz durante 15 años en la Julliard School of Music, siendo este último un texto especialmente valioso para el músico de formación clásica que pretende acercarse al Jazz. Como referencias secundarias hemos utilizado el plan de estudios del Trinity College ⁶de Londres y la del Berklee School of Music de Boston, de otra, habiendo revisado también las programaciones de instituciones de prestigio como la Manhattan School of Music ó la Eastman School of Music. En todos estos planes de estudios, la preparación del repertorio va acompañada del estudio de los elementos del lenguaje que lo integran, tanto desde el plano rítmico , como armónico, técnico, expresivo o musicológico, y en todos, también, la creatividad en dicho proceso de aprendizaje es uno de sus aspectos predominantes. En cada uno de los apartados se incluyen los contenidos a asimilar en cada curso, tratando de hacerlo siempre en relación a las piezas del repertorio. En cuanto al desarrollo de la técnica pianística, las referencias obligadas son los textos de Leimer - Giesecking⁷ y Neuhaus,⁸y más adelante, el de Cortot.⁹

⁶ Trinity College, 16 Park Crescent, London W1N 4 AP, UK.

⁷ Leimer - Giesecking, "La Moderna Ejecución Pianística"; "Rítmica, Dinámica, Pedal". Ricordi. Buenos Aires.

⁸ Henrich Neuhaus, "El Arte del Piano". Real Musical.

⁹ Alfred Cortot, "Principios Racionales de la Técnica Pianística"



CONTENIDOS

La programación está diseñada para los dos últimos cursos del grado profesional, pretendiendo alcanzar, en este período, una formación como improvisador jazzístico que habilite al músico para el desarrollo de proyectos musicales que le conduzcan a la profesionalidad. Este programa está estructurado en tres contenidos principales que pueden desarrollarse de forma independiente o como parte de un curso monográfico con diferentes secciones. Estas asignaturas serían: Historia del Jazz, Teoría del Jazz y Jazz Improvisación. Los textos empleados son en su totalidad de producción norteamericana, ya que no hay que olvidar que en dicho país se expiden titulaciones superiores en esta materia. El diseño está pensado en trimestres, de forma que los contenidos de un curso están distribuidos en 12 semanas, lo cual facilita, en nuestra opinión, la asistencia y la flexibilidad de su aplicación.

Contenidos generales y específicos del curso

a) Generales

- El blues como introducción a la improvisación y a la estética del Jazz. Estructura del blues de 12 compases. Las escalas de blues. Diferentes tipos y estilos del blues.
- Características generales y panorama histórico de los diferentes estilos del jazz.
- Terminología y cifrados. Revisión general de intervalos y triadas.
- Los modos de la escala mayor. El II-V-I.
- Armonía básica: acordes cuatriadas, tensiones, funciones tonales, empleo de estructuras armónicas básicas en tonalidades mayores y menores.
- Escalas y relación acorde/escala.
- El ritmo en el jazz. La acentuación, la corchea de swing, patrones rítmicos de acompañamientos, desplazamientos rítmicos, superimposición rítmica, ritmo armónico.
- Acompañamiento y backgrounds para instrumentos armónicos y melódicos. Acompañamiento en los diferentes estilos, voicings para piano, walking bass, ejemplos de background para instrumentos melódicos.
- Funciones en las diferentes secciones del músico de jazz. Estrategias para la práctica de conjunto. Ensamblaje de solos y acompañamiento.



b) Específicos

- Principios tonales y rítmicos del jazz. Requerimientos para convertirse en un buen improvisador.
- Estilos principales: Nueva Orleans, Chicago, la era del Swing, Bebop, Cool, Hardbop, Rhythm and Blues, Jazz Latino, Funk, Free Jazz.
- Las escalas en el jazz. Los modos de la escala mayor (Jónica, Dórica, Frigia, Lidia, Mixolidia, Eolia y Locria). Las notas a evitar, o "avoid notes".
- Las escalas de blues, pentatónica, disminuída y hexátona. La escala frigia española. Los modos de la escala menor melódica.
- Los acordes en el jazz. Su disposición y su cifrado moderno. Posiciones abiertas y cerradas.
- Recursos básicos para la improvisación. Construcción de solos utilizando dichos recursos, arpeggios y escalas. Creación de solos combinando distintas tesituras, dinámicas y rítmicas. Aplicación de patrones y licks. Proceso racional de trabajo.
- Práctica de conjunto. Los diferentes protagonismos de las secciones. Sonoridad y texturas. Función de los instrumentos armónicos y melódicos haciendo solos y acompañando. La importancia de escucharse al tocar en grupo.
- Análisis formal, tonal y armónico de distintos standards de jazz.
- Audición activa de temas y estilos de jazz, melodías, armonías, acompañamientos, acentuación y solos. Escucha de solos transcritos y análisis de los mismos.
- Memorización de melodías y temas standards, cantándolos primero, así como los arpeggios y las escalas que también se entonarán para desarrollar el oído y la musicalidad.

Introducción a la transcripción de temas, arreglos y solos.

- Interpretación de temas y arreglos para las diversas formaciones, analizándolos primero, trabajando los acordes, arpeggios, escalas, patrones rítmicos y de acompañamiento, y líneas de bajo, haciendo ruedas de solos.



Distribución temporal de los contenidos de Jazz para el 5º y 6º Curso de las Enseñanzas Profesionales

Secuenciación de contenidos por trimestres

Historia del Jazz

Texto: Listening to jazz (Coker)

- 1ª Semana: Distribución del programa del curso. Exposición de los fines, procedimientos y normas. Descripción de los criterios y formas de evaluación. Información de conciertos de jazz, recitales y presentaciones en los medios de comunicación (radio y TV). Breve interpretación por parte del profesor. Escucha y discusión de materiales contenidos en el capítulo 1 del texto.
- 2ª - 3ª Semanas: Presentación, en cinta/diapositiva, en la forma de una rápida visión panorámica, de la historia del jazz. Introducción a las formas musicales tal como aparecen en el capítulo 2 del texto, con demostraciones prácticas de varias formas utilizadas por intérpretes de jazz. Escucha y análisis de las formas musicales en grabaciones, seguido por una breve encuesta sobre el mismo tópico. Audición en clase de las composiciones de Duke Ellington.
- 4ª - 6ª Semanas: Exposición de las funciones de la sección rítmica, tal como aparece en el capítulo 3 del texto. Escucha detallada de secciones rítmicas en grabaciones y de intérpretes solistas dentro de ellas.
- 7ª Semana: Exámenes de mitad del trimestre, abarcando el material de los capítulos 1-3 del texto, con una revisión de los resultados de los exámenes en la primera clase después de los mismos.



- 8ª - 9ª Semanas: Exposición y ejemplos del material del capítulo 4 (el solo improvisado), incluyendo una introducción a las diversas formas de desarrollar un solo, lo que llamaremos enfoque-tipo, y cómo el improvisador se prepara para cada tipo, además de una breve interpretación por parte del profesor, ilustrando los enfoques-tipo en la práctica.
- 11ª- 12ª Semanas: Capítulo 5 (Improviser's Hall of Fame) Escucha intensiva y análisis guiado de solos por parte de seis de los mejores improvisadores en la historia del jazz. Presentación de un video de Bill Evans, Miles Davis, Diana Krall o McCoy Tyner. Revisión de la historia del jazz en grabaciones. Preparación para los exámenes finales. Repaso y glosario. Examen final que abarca los capítulos 4 y 5.

Suplementos

Dado que la mayoría de las grabaciones escuchadas en clase procederán de centros de documentación y bibliotecas públicas, los alumnos tendrán la información necesaria para poder adquirirlas. En todas las situaciones requeridas los alumnos recibirán listas de grabaciones de referencia para cada caso.

Posibilidad de texto alternativo o adicional: **Jazz Styles** (Mark Gridley)



Sugerencias adicionales para la enseñanza

El programa y texto pensados para este curso está basado en el hecho de que la mayor parte de los alumnos no elegirán como carrera principal el jazz. Sin embargo, el enfoque está orientado a ayudarles a interesarse por la música de jazz, y a ser mejores oyentes. Se busca una comprensión del jazz auditiva, psicológica e histórica, cuidando de la terminología y nivel de complejidad de la música, que está dirigida a evitar la intimidación de los que no lo han elegido como carrera principal.

Teoría del Jazz

Texto: The Jazz Theory Workbook (Boling)

I. Progresiones de acordes (general)

A. Estructurado en intervalos de terceras mayores y menores (Tertian).

a) 1- 3- 5- 7- 9- 11- 13 (7 notas)

b) Triadas, séptimas, etc.

1) La música clásica utiliza sobretodo triadas, V7, VIIo7, y dominantes secundarias (V7 de V, V7 de VI, etc).

2) Las triadas no son muy utilizadas en el jazz, inclinándose más hacia acordes extendidos (9ª, 11ª, 13ª, y notas de acordes alterados).

c) 9 = 2

11 = 4

13 = 6

Las 9ª, 11ª, 13ª, son utilizadas en cualquier combinación; por ejemplo, el acorde de 13ª no contiene necesariamente la 9ª o la 11ª.

B. Estructurado en intervalos de cuartas, normalmente intervalos de cuarta justa (Quartal).

d) Reunidas, generalmente, en grupos de 3 – 5 notas;

Ejemplos más corrientes: Disposiciones "So What" y disposiciones modales.

e) Las disposiciones por cuartas aparecen, sobre todo, en piezas modales.



B. Contemporáneo

Estructurado con segundas (mayor y menor), clusters, poliacordes , y acordes con bajos especiales (a menudo utilizados como notas pedal).

II. Progresiones de acordes (específico)

A. Tertian

Expuesto en el Compendio de Acordes/Escalas del "Complete Method For Improvisation" (Coker).

B. Quartal

(1) Disposiciones So What.

(2) Disposiciones para la mano izquierda en el piano (modal).

(3) Aplicaciones de cada acorde-tipo;

p.e. , -7, maj7, 7sus.4, etc.

C. Contemporáneo

Como se ha utilizado en las composiciones de Ron Miller, Herbie Hancock, John Surman, etc.

III. Acordes/Escalas

A. Compendio de acorde/escala (op. cit.)

B. Quartal (modal)

(1) Escalas pentatónicas



- (2) tetracordos
- (3) Intervalos 4 + 2
- (4) Escalas de más de 7 notas

C. Contemporáneo

- (1) Ejemplos de Ron Miller, John Surman, etc.
- (2) Escalas sintéticas

p. e., Treni (Embryo), Ron Miller (Wood Dance), Woody Shaw (Little Red's Fantasy, Katrina Ballerina, y otros), David Liebman (Lookout Farm y otros), etc

IV. Progresiones de Acordes

A. Tendencias generales

- (1) Ciclo, cromático, tercera menor, y movimientos de segunda mayor.

- (2) Unidades comunes (conteniendo más de 2 acordes)

a) p. e., II- V- I y extensión del mismo (ejemplo # IV-VII- III-VI-II-V-I), I-IV7, turnarounds, secuencias confirmativas, Rhythm changes, puente "Sears Roebuck", y puente "Montgomery Ward".

- (3) Patrones de modulaciones comunes;

Como se muestra en "Appendix D" de "Improvising Jazz" (Coker)

- (4) Secuencias comunes por grados.

p. e., 500 Miles High (Corea)

- (5) CESH (Contrapuntal Elaboration of Static Harmony);

presentado en "Jazz Keyboard, Section 2" (Coker)



(6) Tendencias de la música rock/ pop ;
Como se muestra en Farber.

V. Escala Bebop

A. Ver apoyos extraídos de “How To Play Bebop” (Baker);
Notas circundantes.

VI. Entrenamiento del oído

El texto empleado será Training the Ear, de Armen Donelian, texto utilizado, entre otras, en la New York University, la New School of Social Research o la William Paterson University. Se trabajarán los ejercicios vocales y rítmicos en un orden progresivo de dificultad, así como la aplicación de las destrezas y conceptos adquiridos en situaciones musicales prácticas.

A. Identificación de acorde/escala (teoría)

B. Reconocimiento de la calidad del acorde

C. Unidades de progresiones comunes

Suplementos

Posibilidad de Textos alternativos:

- **“The Jazz Language” (Dan Haerle)**
- **“Jazz Theory” (Andrew Jaffe)**

El libro **“The Jazz Theory Workbook” (Marc Boling)**, es el libro que satisfará todas las necesidades del perfil metodológico descrito aquí.



Sugerencias adicionales para la enseñanza (Jerry Coker)

El objetivo del curso es una preparación en jazz para, especialmente, la clase de improvisación. La nomenclatura y simbología necesitan, obviamente, una adaptación a las de la formación clásica. Deben ser completas, realistas y con alternativas terminológicas utilizadas por otros autores, profesores y músicos de jazz.

Aunque la definición y aplicación de la relación entre acordes/escalas será necesariamente el corazón de los contenidos del curso, no deben ignorarse otros aspectos. Por ejemplo, los estudiantes necesitan ver cómo se aplican las funciones de los acordes en una progresión, las tendencias de las progresiones comunes necesitan asimilarse, las principales sustituciones de los acordes aprendidas, etc., y todo lo que se abarque en el curso debe ser ejecutado en las clases por los estudiantes. Aunque probablemente no lleguen a improvisar, los estudiantes asimilan mucho mejor los hechos (contenidos), si están comprometidos en una ejecución práctica (interpretación) de escalas, acordes, patrones, etc.

Puesto que el curso contiene mucha información, la cual será inicialmente poco familiar e incluso desconocida para los estudiantes, deberán realizarse frecuentes exámenes en forma de tests breves, con el fin de facilitar la asimilación y de evitar la confusión de un hecho con otro. Si dichos exámenes son insatisfactorios, los estudiantes deberán revisar todo el material y ponerse a prueba de nuevo. A diferencia de muchos otros cursos, el de Teoría del Jazz requiere de un 100% de comprensión, como oposición a la lectura pasiva de la partitura. Este hecho se relaciona con la evidencia de que sus futuras improvisaciones y arreglos no serán satisfactorios si tienen sólo el 60% de exactitud. El arte de la música es evaluado fundamentalmente por sus méritos artísticos y estéticos, con una precisión teórica y técnica que son pre-requisitos para la creación.

Finalmente, puesto que el oído juega un rol crucial en la interpretación del jazz, los aspectos del entrenamiento del oído en el curso son de suma importancia. Cada uno de los nuevos principios aprendidos deben ser oídos, ejecutados y sometidos a la evaluación crítica del oído. Cualquier principio teórico apenas discutido, aun comprendido mentalmente, pero no transferido al oído, no está realmente aprendido y es relativamente poco útil para el estudiante. Hay que recordar que la música es sonido y, especialmente esta definición, afecta a lo creativo, espontáneo y práctico del jazz.



Distribución temporal de los contenidos de Jazz

Jazz Improvisación I

Textos: The Complete Method of Improvisation (Jerry Coker)

How to Improvise (Hal Crook)

The Jazz Piano Book (Mark Levine)

The Jazz Workshop (Bill Dobbins)

El prerequisite para la clase de improvisación es el dominio de los conceptos y contenidos expuestos en la clase de Teoría del Jazz, que incluyen escalas, acordes y progresiones de acordes, así como una mínima familiaridad con el vocabulario musical a desarrollar, tanto rítmico como melódico y armónico.

- 1ª Semana: Distribución del programa. Determinar tonalidades de los instrumentos de todos los integrantes de la clase, con el fin de facilitar la distribución del material para el segundo encuentro, y tomar nota de los play-alongs necesarios para el curso. Armonía de la escala mayor y modos. Comenzar tocando escalas y patrones, preparando "Essential Patterns and Licks" para la 2ª Semana, Leer pag. 3 a 10 del texto de Coker.



- 2ª Semana: El Blues. La escala de blues. Escala menor blues y mayor blues. Patrones melódicos y rítmicos de blues. Los diferentes estilos del blues. Interpretación de los temas de blues asignados. Escuchar las grabaciones de buenos modelos. Enfatizar la originalidad (pag.66 Coker), estructura (67 a 70) y estilo (70 a 71).
- 3ª Semana: Escalas pentatónicas y minor pentatonic. Práctica en las 12 tonalidades. Aplicar patrones y "Essential Patterns" (1-4) en temas standards de The Jazz Workshop con el grupo, así como practicar sobre los play-alongs. Directrices para practicar y aplicar patrones. Este procedimiento continuará durante varias semanas, hasta que los patrones 1-17 estén dominados.
- 4ª a 8ª Semana: Arpeggios y cromatismos. Scale Fragments. Patrones rítmicos para la improvisación. Continuar con la práctica y aplicación de los patrones melódicos y de todo el material aprendido. Interpretar e improvisar en varios enfoques de la escala Bebop. Aprender y aplicar la resolución 7ª a 3ª en la progresión II-V. Leer capítulo 9 de Levine.
- 9ª Semana: Examen de interpretación del tema Bebop, más un examen escrito de mitad del trimestre.
- 10ª a 12ª Semanas: Escalas en terceras y cuartas, ascendentes, descendentes y encadenadas. Temas modales. Familiarización auditiva con todos los grados e intervalos de la escala. Escalas pentatónicas e intervalos de cuarta (capítulos 13 y 15 Levine). Recursos para crear tensión. Desarrollo melódico. Interpretar melodías e improvisar en los temas asignados. Leer



capítulo 2 , pag. 47 a 65, (Coker). Examen de interpretación de los enfoques modal y blues.

Jazz Improvisación II

Textos: How to Improvise (Hal Crook)

The Jazz Piano Book (Mark Levine)

Aebersold Play-Alongs (Vol 60 y 64)

1ª Semana: Distribución del programa. Interpretación del arreglo de un standard para el grupo. Aplicación de embellecimientos melódicos y rítmicos (Crook, pag 34 a 37). Conectando escalas. Secuencias.

2ª Semana: Trabajo de los guide-tones. Líneas de guide-tones y embellecimientos. Motivos y desarrollo de motivos (Crook, pag 81 a 95). Uso de escalas en la improvisación y técnica práctica de las escalas (Levine pag. 85 a 97).

3ª a 6ª Semana: Armonía de la escala menor melódica y modos. Práctica del II-V-I menor. Patrones sobre la progresión II-V menor. Interpretación en grupo de un tema de Aebersold en cada sesión (Vol 64).



7ª Semana: Examen de interpretación de un tema en modo menor, con aplicación de los modos de la escala melódica.

8ª Semana: Armonía de la escala disminuída (Levine pag.76 a 82). Práctica en grupo de la escala disminuída sobre acordes disminuidos y dominantes. Patrones sobre la escala disminuída. Interpretación de un tema con la aplicación de la escala y los patrones (Aebersold Vol 60). Elaboración de patrones propios.

9ª Semana: Armonía de la escala hexátona. Patrones sobre la escala hexátona. Práctica en grupo de la escala hexátona sobre acordes aumentados. Elaboración de patrones propios. Interpretación del arreglo de un standard para el grupo, aplicando en las improvisaciones los modos de las escalas mayor, melódica, disminuída y hexátona.

10ª Semana: Upper Structures. Escalas pentatónicas y pentatónicas alteradas. La escala menor pentatónica. La escala In-Sen. Escalas de 4 notas. Interpretación de un standard aplicando la improvisación sobre escalas pentatónicas y escalas de 4 notas.

11ª Semana: Arpeggios de dominante sus 4, In-Sen, y 2º modo de escala menor melódica. Armonía del modo Eolio. El 5º modo de la escala menor melódica. Giant Steps. La escala mayor armónica.

12ª Semana: Desarrollo de hábitos para un estudio eficiente. Consejos básicos. Ventajas de practicar en las 12 tonalidades. Desarrollo de la capacidad de practicar varios elementos a la vez. Práctica del vocabulario en el contexto de una pieza musical. Proceso de trabajo. Examen de interpretación de un arreglo para el



grupo, aplicando los recursos improvisatorios aprendidos. Interpretación en público.
Directrices para el recital en público.

Jazz Improvisación III

Texto: Complete Method For Improvisation (Coker)

(Capítulos 4-6)

The Music of Ron Miller (Miller)

- 1ª Semana: Distribución del programa. Leer Capítulo 4 ("The Contemporary Vehicle", p. 75-83). Aprender la escala lidia aumentada y sus 5 aplicaciones (p. 35-39), más "Modos y Aplicaciones de la Escala Melódica Menor Ascendente". Comenzar aplicando la escala y "Cry Me A River" lick para II – V – I en menor. Distribuir material para el trimestre.
- 2ª-7ª Semanas: Ejecutar todos los temas en el play-along de Ron Miller, además de otros temas contemporáneos sobre play-along, proporcionado por el profesor.
- 8ª Semana: Examen de interpretación del tema contemporáneo, elegido por el profesor.



- 9ª-12ª Semanas: "The Ballad Vehicle" (Capítulo 5, p. 84-86). Ejemplos sobre "Pret: A Musical Definition of the Word" (con demostraciones del profesor), y "Ballad Playing". Interpretar las 5 baladas seleccionadas (sobre play-alongs), con énfasis en la estética de la improvisación.

"The Free Form Vehicle" (Capítulo 6, pp. 87-91). Práctica de recursos extra-musicales (p.88). Escuchar los ejemplos en grabaciones. Interpretación de las denominadas composiciones "free form" por parte del alumno.

Examen final. Interpretación en público. Directrices para la interpretación en público.

Suplementos para Improvisación I, II y III

Melodías y progresiones para todas las piezas a interpretar durante el curso, entregadas a los estudiantes al comienzo del mismo, con el objeto de posibilitar el estudio anticipado de las piezas. Las partituras se entregan en las tonalidades de los instrumentos.

Grabaciones "play-along" de todas las piezas a interpretar durante el curso, de forma que los estudiantes puedan practicar la improvisación antes de las clases. Material escrito relativo al establecimiento de las actitudes requeridas para poder llegar a ser un buen improvisador.

Patrones (Aebersold, Coker, Levine, etc.).

Texto alternativo:

Creative Jazz Improvisation (Scott Reeves)



Competencias.

Las competencias que se recogen en esta programación se han establecido de conformidad con los resultados de la investigación educativa y con las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dichas competencias se describen, se indica su finalidad y aspectos distintivos, y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, las claves de desarrollo que debe alcanzar todo el alumnado referidas al final de la enseñanza profesional de música, pero cuyo desarrollo debe iniciarse desde el comienzo de la escolarización, de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente a lo largo de las distintas etapas educativas.

Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Enseñanza Profesional de Música. Esta vinculación favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad.

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza.

Las competencias clave del currículo en el Sistema Educativo Español son las siguientes:

1. **Comunicación lingüística.** Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas musicales y sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de distintos lenguajes musicales, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio musical, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Los distintos lenguajes musicales que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición



y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje musicales, tanto populares como de otra índole. Esta visión de la competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas musicales determinadas ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las diferentes manifestaciones musicales con distintas finalidades. Valorar la relevancia de esta afirmación en la toma de decisiones educativas supone optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera), ya sean estas en lenguajes musicales vanguardistas y actuales, frente a opciones metodológicas más tradicionales. Además, la competencia en comunicación lingüística musical, representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las músicas de otras culturas. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes músicas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística musical del alumnado.

Esta competencia es, por definición, siempre parcial y constituye un objetivo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Por ello, para que se produzca un aprendizaje satisfactorio de las diferentes músicas, es determinante que se promuevan unos contextos de uso de lenguajes musicales ricos y variados, en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos.

La competencia en comunicación lingüística musical es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico musical. Pero además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural.

Esta competencia precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Por ello, esta diversidad de modalidades y soportes requiere de una alfabetización musical más compleja, recogida en el concepto de alfabetizaciones múltiples, que permita al individuo su participación como ciudadano activo.



La competencia en comunicación lingüística musical es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales. En este sentido, es especialmente relevante en el contexto escolar la consideración de la lectura como destreza básica para la ampliación de la competencia en comunicación lingüística musical y el aprendizaje. Así, el lenguaje musical es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. Por ello, donde manifiesta su importancia, de forma más patente, es en el desarrollo de las destrezas que conducen al conocimiento de los textos musicales, no solo en su consideración como canon artístico o en su valoración como parte del patrimonio cultural, sino sobre todo, y principalmente, como fuente de disfrute y aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, es recomendable que el centro educativo sea la unidad de acción para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística musical. En este sentido, actuaciones como el diseño de un Proyecto Artístico Musical de Centro que forme parte del propio Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para el uso de la Biblioteca y Fonoteca Escolar como espacio de aprendizaje y disfrute permiten un tratamiento más global y eficaz de la competencia en comunicación lingüística musical en los términos aquí expresados.

La competencia en comunicación lingüística musical se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje.

En resumen, para el adecuado desarrollo de esta competencia resulta necesario abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad. Para ello, se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:



- El componente lingüístico musical que comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la música.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la socio-musical (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, la interpretación musical, la escucha, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las otras culturas musicales extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística musical incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología inducen y fortalecen algunos aspectos esenciales de la formación de las personas que resultan fundamentales para la vida.

En una sociedad donde el impacto de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías es determinante, la consecución y sostenibilidad del bienestar social exige conductas y toma de decisiones personales estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada y razonable de las personas. A ello contribuyen la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, las cuales están incluidas en la enseñanza musical a través de sus distintas asignaturas:



a) La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto, al igual que ocurre en las estructuras musicales.

- La competencia matemática musical requiere de conocimientos sobre las medidas y las estructuras que componen las obras musicales, así como de las operaciones y las representaciones armónicas, y la comprensión de los términos que conllevan estas representaciones.
- El uso de herramientas matemáticas, dentro de la enseñanza musical, implica una serie de destrezas que requieren la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos, ya sean personales, sociales, profesionales o científicos, así como para emitir juicios fundados y seguir cadenas argumentales en la realización de cálculos, el análisis de gráficos y representaciones armónicas y la manipulación de expresiones musicales, incorporando los medios digitales cuando sea oportuno. Forma parte de esta destreza la creación de descripciones y explicaciones musicales que llevan implícitas la interpretación de resultados compositivos y la reflexión sobre su adecuación al contexto, al igual que la determinación de si las soluciones son adecuadas y tienen sentido en la situación en que se presentan.
- Se trata, por tanto, de reconocer el papel que desempeñan las estructuras matemático-musicales en el mundo y utilizar los conceptos, procedimientos y herramientas para aplicarlos en la resolución de los problemas que puedan surgir en una situación determinada a lo largo de la vida. La activación de la competencia matemática supone que el aprendiz es capaz de establecer una relación profunda entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental, implicados en la resolución de una tarea matemático-musical determinada.
- La competencia matemática incluye una serie de actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad.
- Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia matemática resulta necesario abordar cuatro áreas relativas a los signos musicales, la armonía, la geometría musical, interrelacionadas de formas diversas:
- El espacio y la forma: incluyen una amplia gama de fenómenos que se encuentran en nuestro mundo musical, visual y físico: patrones, propiedades de los objetos, posiciones, direcciones y representaciones de ellos; descodificación y codificación de información visual y musical, así como navegación e interacción dinámica con formas reales, o con



representaciones. La competencia matemático-musical en este sentido incluye una serie de actividades como la comprensión de la perspectiva, la elaboración y lectura de partituras, la transformación de las formas con y sin tecnología, la interpretación de vistas de escenas tridimensionales desde distintas perspectivas y la construcción de representaciones de formas musicales.

- El cambio y las relaciones: el mundo despliega multitud de relaciones temporales y permanentes entre los objetos y las circunstancias, donde los cambios se producen dentro de sistemas de objetos interrelacionados. Tener más conocimientos sobre el cambio y las relaciones supone comprender los tipos fundamentales de cambio y cuándo tienen lugar, con el fin de utilizar modelos músico-estructurales adecuados para describirlo y predecirlo.
- La incertidumbre y los datos: son un fenómeno central del análisis estructural de la música en el presente en distintos momentos del proceso de resolución de problemas en el que resulta clave la presentación e interpretación de dichas estructuras. Esta categoría incluye el reconocimiento del lugar de la variación en los procesos, la posesión de un sentido de cuantificación de esa variación, la admisión de incertidumbre y error en las mediciones y los conocimientos sobre el azar. Asimismo, comprende la elaboración, interpretación y valoración de las conclusiones extraídas en situaciones donde la incertidumbre y los datos son fundamentales.

b) Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, al contraste de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social. Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales. Estas competencias han de capacitar, básicamente, para identificar, plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana –personal y



social- análogamente a como se actúa frente a los retos y problemas propios de la actividades científicas y tecnológicas.

Para el adecuado desarrollo de las competencias en ciencia y tecnología resulta necesario abordar los saberes o conocimientos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología, las matemáticas y la tecnología, los cuales se derivan de conceptos, procesos y situaciones interconectadas. Estos saberes el alumnado los adquirirá en la enseñanza general (ESO, Bachillerato) Se requiere igualmente el fomento de destrezas que permitan utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como utilizar datos y procesos científicos para alcanzar un objetivo; es decir, identificar preguntas, resolver problemas, llegar a una conclusión o tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos.

Asimismo, estas competencias incluyen actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología, el interés por la ciencia, el apoyo a la investigación científica y la valoración del conocimiento científico; así como el sentido de la responsabilidad en relación a la conservación de los recursos naturales y a las cuestiones medioambientales y a la adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable en un entorno natural y social.

3. Competencia digital.

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura de la música, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

Igualmente precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación



de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interaccionar socialmente en torno a ellas. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar:

- La información: esto conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información y de cómo se pone a disposición de los usuarios, así como el conocimiento y manejo de diferentes motores de búsqueda y bases de datos, sabiendo elegir aquellos que responden mejor a las propias necesidades de información.
- Igualmente, supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene, cotejar y evaluar el contenido de los medios de comunicación en función de su validez, fiabilidad y adecuación entre las fuentes, tanto online como offline. Y por último, la competencia digital supone saber transformar la información en conocimiento a través de la selección apropiada de diferentes opciones de almacenamiento.
- La comunicación: supone tomar conciencia de los diferentes medios de comunicación digital y de varios paquetes de software de comunicación y de su funcionamiento así como sus beneficios y carencias en función del contexto y de los destinatarios. Al mismo tiempo, implica saber qué recursos pueden compartirse públicamente y el valor que tienen, es decir, conocer de qué manera las tecnologías y los medios de comunicación pueden permitir diferentes formas de participación y colaboración para la creación de contenidos que produzcan un beneficio común. Ello supone el conocimiento



de cuestiones éticas como la identidad digital y las normas de interacción digital.

- La creación de contenidos: implica saber cómo los contenidos digitales pueden realizarse en diversos formatos (texto, audio, vídeo, imágenes) así como identificar los programas/aplicaciones que mejor se adaptan al tipo de contenido que se quiere crear. Supone también la contribución al conocimiento de dominio público (wikis, foros públicos, revistas), teniendo en cuenta las normativas sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información.
- La seguridad: implica conocer los distintos riesgos asociados al uso de las tecnologías y de recursos online y las estrategias actuales para evitarlos, lo que supone identificar los comportamientos adecuados en el ámbito digital para proteger la información, propia y de otras personas, así como conocer los aspectos adictivos de las tecnologías.
- La resolución de problemas: esta dimensión supone conocer la composición de los dispositivos digitales, sus potenciales y limitaciones en relación a la consecución de metas personales, así como saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas teóricos y técnicos, lo que implica una combinación heterogénea y bien equilibrada de las tecnologías digitales y no digitales más importantes en esta área de conocimiento.

4. Aprender a aprender.

La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales.

Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje.

En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.



Esta competencia incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente.

Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones: a) el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera; b) el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma; y c) el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

Todo este conocimiento se vuelca en destrezas de autorregulación y control inherentes a la competencia de aprender a aprender, que se concretan en estrategias de planificación en las que se refleja la meta de aprendizaje que se persigue, así como el plan de acción que se tiene previsto aplicar para alcanzarla; estrategias de supervisión desde las que el estudiante va examinando la adecuación de las acciones que está desarrollando y la aproximación a la meta; y estrategias de evaluación desde las que se analiza tanto el resultado como del proceso que se ha llevado a cabo. La planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces. Todas ellas incluyen un proceso reflexivo que permite pensar antes de actuar (planificación), analizar el curso y el ajuste del proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). Estas tres estrategias deberían potenciarse en los procesos de aprendizaje y de resolución de problemas en los que participan los estudiantes.

Aprender a aprender se manifiesta tanto individualmente como en grupo. En ambos casos el dominio de esta competencia se inicia con una reflexión consciente acerca de los procesos de aprendizaje a los que se entrega uno mismo o el grupo. No solo son los propios procesos de conocimiento, sino que, también, el modo en que los demás aprenden se convierte en objeto de escrutinio. De ahí que la competencia de aprender a aprender se adquiera también en el contexto del trabajo en equipo. Los profesores han de procurar que los estudiantes sean conscientes de lo que hacen para aprender y busquen alternativas. Muchas veces estas alternativas se ponen de manifiesto cuando se trata de averiguar qué es lo que hacen los demás en situaciones de trabajo cooperativo.

Respecto a las actitudes y valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento



de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de auto-eficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva. Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación.

Saber aprender en un determinado ámbito implica ser capaz de adquirir y asimilar nuevos conocimientos y llegar a dominar capacidades y destrezas propias de dicho ámbito. En la competencia de aprender a aprender puede haber una cierta transferencia de conocimiento de un campo a otro, aunque saber aprender en un ámbito no significa necesariamente que se sepa aprender en otro. Por ello, su adquisición debe llevarse a cabo en el marco de la enseñanza de las distintas áreas y materias del ámbito formal, y también de los ámbitos no formal e informal.

Podría concluirse que para el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender se requiere de una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales a los que se entregan las personas cuando aprenden, un conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje que se lleva a cabo.

5. Competencias sociales y cívicas.

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.

a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su



entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

- b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e



interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.



6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados.

La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento. En este sentido, su formación debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales, así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre. Estas habilidades resultan muy importantes para favorecer el nacimiento de emprendedores sociales, como los denominados intraemprendedores (emprendedores que trabajan dentro de empresas u organizaciones que no son suyas), así como de futuros empresarios.

Entre los conocimientos que requiere la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales.

Asimismo, esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo;



participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Finalmente, requiere el desarrollo de actitudes y valores como: la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa; el autoconocimiento y la autoestima; la autonomía o independencia, el interés y esfuerzo y el espíritu emprendedor. Se caracteriza por la iniciativa, la pro-actividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor resulta necesario abordar:

- La capacidad creadora y de innovación: creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación.
- La capacidad pro-activa para gestionar proyectos: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación.
- La capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre: comprensión y asunción de riesgos; capacidad para gestionar el riesgo y manejar la incertidumbre.
- Las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo: capacidad de liderazgo y delegación; capacidad para trabajar individualmente y en equipo; capacidad de representación y negociación.
- Sentido crítico y de la responsabilidad: sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad.

7. Conciencia y expresiones culturales.

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como



fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...). Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de los factores estéticos en la vida cotidiana.

Dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresada a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.

Además, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen con frecuencia un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas.

El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio.



Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. A su vez, conlleva un interés por participar en la vida cultural y, por tanto, por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar:

- a) El conocimiento, estudio y comprensión tanto de los distintos estilos y géneros artísticos como de las principales obras y producciones del patrimonio cultural y artístico en distintos periodos históricos, sus características y sus relaciones con la sociedad en la que se crean, así como las características de las obras de arte producidas, todo ello mediante el contacto con las obras de arte. Está relacionada, igualmente, con la creación de la identidad cultural como ciudadano de un país o miembro de un grupo.
- b) El aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.
- c) El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias, partiendo de la identificación del potencial artístico personal (aptitud/talento). Se refiere también a la capacidad de percibir, comprender y enriquecerse con las producciones del mundo del arte y de la cultura.
- d) La potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos. Es decir, la capacidad de imaginar y realizar producciones que supongan recreación, innovación y transformación. Implica el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos.
- e) El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.
- f) La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive, a lo largo de toda la vida. Esto lleva implícitos comportamientos que favorecen la convivencia social.
- g) El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de



calidad, así como habilidades de cooperación que permitan la realización de trabajos colectivos.

LAS COMPETENCIAS CLAVE Y LOS OBJETIVOS

1. Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Enseñanzas Profesionales de Música
2. La relación de las competencias clave con los objetivos de las distintas asignaturas del currículo hace necesario diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias desde las etapas educativas iniciales e intermedias hasta su posterior consolidación en etapas superiores, que llevarán a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes y valores, así como un conocimiento de base conceptual y un uso de técnicas y estrategias que favorecerán su incorporación a la vida adulta y que servirán de cimiento para su aprendizaje a lo largo de su vida.
3. La adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado y su contribución al logro de los objetivos de las diferentes asignaturas, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL CURRÍCULO

1. Las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares, y en ellas definirse, explicitarse y desarrollarse suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir.
2. Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida.
3. Todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado.
4. La selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.



5. Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.
6. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.
7. Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA TRABAJAR POR COMPETENCIAS EN EL AULA

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una planificación rigurosa de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuáles son los objetivos o metas, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso.

Los métodos didácticos han de elegirse en función de lo que se sabe que es óptimo para alcanzar las metas propuestas y en función de los condicionantes en los que tiene lugar la enseñanza.

La naturaleza de la materia, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características de los alumnos y alumnas condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que será necesario que el método seguido por el profesor se ajuste a estos condicionantes con el fin de propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado.

Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben



tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

En el actual proceso de inclusión de las competencias como elemento esencial del currículo, es preciso señalar que cualquiera de las metodologías seleccionadas por los docentes para favorecer el desarrollo competencial de los alumnos y alumnas debe ajustarse al nivel competencial inicial de estos. Además, es necesario secuenciar la enseñanza de tal modo que se parta de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos.

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula. Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos.

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares.

Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes.



El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Asimismo, resulta recomendable el uso del portfolio, que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo.

La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.

Finalmente, es necesaria una adecuada coordinación entre los docentes sobre las estrategias metodológicas y didácticas que se utilicen. Los equipos educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes propuestas metodológicas con criterios comunes y consensuados. Esta coordinación y la existencia de estrategias conexas permiten abordar con rigor el tratamiento integrado de las competencias y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento.

Las enseñanzas Profesionales de música contribuirán a desarrollar en los alumnos las competencias clave así como los valores cívicos propios del sistema educativo a través de los objetivos siguientes:



OBJETIVOS

1. Ofrecer la posibilidad del estudio del Jazz en el Conservatorio.
2. Lograr que el alumnado de formación clásica tenga una visión general de la música del Jazz y de su influencia e importancia en la música seria.
3. Desarrollar la capacidad de improvisación de los alumnos en el terreno de la estética jazzística.
4. Desarrollar la metodología del Jazz para el análisis y la comprensión de todo tipo de música.
5. Cultivar la práctica instrumental en grupo como forma de aprendizaje.
6. Fomentar la práctica de la transcripción como sistema de trabajo y aplicación de la destreza en la educación del oído.
7. Fomentar la interpretación en público desde una óptica jazzística.
8. Análisis de los programas, planes de estudio y currículum.

EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Capacidad de implicación y de comprensión de la cultura del Jazz.
2. Visión general de la historia del Jazz y de sus diferentes estilos, principales grabaciones y primeras figuras.
3. Comprensión general de la teoría del Jazz.
4. Destreza improvisatoria en el plano individual.
5. Destreza improvisatoria en grupo, capacidad de interacción con los demás componentes, receptividad, motivación e impulso creativo.
6. Espíritu crítico, capacidad de observación, enfoque creativo del hecho musical.
7. Comprensión general de la metodología del Jazz.
8. Valoración general del incremento de la capacidad creativa.

La evaluación se realizará en forma de exámenes escritos, interpretación individual e interpretación en grupo. La calificación se concretará de acuerdo con los siguientes porcentajes: asistencia a clase 35%, controles 25%, trabajo en casa 25%, trabajos encomendados 15%.



Procedimiento de recuperación durante el curso

En la evaluación continua, se recupera en el momento que se demuestra el nivel adecuado en la evaluación.

Recuperación en las pruebas extraordinarias

Aquellos alumnos que no hayan obtenido la calificación de 5 como mínimo en una evaluación, podrán presentarse a un examen de recuperación que el profesor de la asignatura programará siguiendo el calendario establecido el DOGV

El alumnado que curse la asignatura de Improvisación y Jazz y que no haya superado con éxito la Evaluación Final, tendrá la oportunidad de ser evaluado de nuevo en los exámenes extraordinarios. Para ello deberá superar una prueba teórica con los siguientes contenidos:

1. Cifrado de acordes cuatriadas.
Tres ejercicios consistentes en cifrar acordes o escribir las notas de cifrados.
2. Escribir y reconocer escalas.
Tres ejercicios, incluyendo pentatónicas, blues, modos, etc.
3. Rearmonización de progresiones.
Tres ejercicios.
4. Tensiones de cuatriadas.
Tres ejercicios, identificando las tensiones de cada tipo de cuatriada.
5. Escala hexátona.
Dos ejercicios.
6. Escala menos melódica.
Dos ejercicios.
7. Upper structures.
Dos ejercicios.

Cada ejercicio se puntuará con 0'5 puntos, y será necesario un mínimo de 5 puntos para aprobar el exámen.

Pérdida de evaluación continua

Se considerará que un alumno ha perdido el derecho a la evaluación continua cuando acumule ocho o más faltas de asistencia durante todo el curso.

En este caso será evaluado de manera extraordinaria en el mes de Junio, mediante una prueba teórica en la que habrá de demostrar el conocimiento los mínimos exigibles de la asignatura de Improvisación y Jazz.

Los bloques contenidos sobre los cuales versará la prueba son los enumerados en el apartado dedicado a la recuperación de los exámenes extraordinarios.



RATIO

La asignatura se distribuye en tres contenidos principales, tratando de que la interpretación y el aprendizaje práctico sean prioritarios. El número total de alumnos será de 14, distribuidos en 2 grupos de 7, para lo cual una selección previa será imprescindible. El número por instrumentos será el siguiente:

- 2 percusionistas
- 2 contrabajos
- 2 pianistas
- 4 saxos
- 2 trombones
- 2 trompetas

La clase de práctica instrumental, Jazz Improvisación, será de una hora semanal por grupo. La clase de Teoría del Jazz será de una hora semanal, y la de Historia del Jazz será de una hora semanal, alternativa cada tres semanas, ambas para el total de los alumnos.

- Historia del Jazz: 1 hora semanal (1 grupo de 14 alumnos), cada tres semanas.
- Teoría del Jazz: 1 hora semanal (1 grupo de 14 alumnos), alternando con la clase de Historia.
- Jazz Improvisación: 2 horas semanales (1 por grupo).

Total de horas: 3 horas

Total de alumnos: 14 alumnos

CURRÍCULUM

Guillermo Wulff nació en Santiago de Compostela, España. Ha estudiado piano y música de cámara en los Conservatorios de Granada y Málaga. Ha seguido estudios de Armonía e Improvisación con Bill Dobbins, profesor en la Eastman School of Music en Rochester (USA), de Pedagogía musical con Iramar Rodríguez del Instituto Dalcroce de Ginebra, y de Composición con Luigi Nono en los Cursos Internacionales "Manuel de Falla" en Granada. Desde 1987, ha sido profesor de piano en el Conservatorio de Granada, donde fue jefe del Departamento de Piano



y donde desarrolló un proyecto de renovación pedagógica para los primeros pasos del estudio pianístico, inspirado en el método Willems. Fundador y director de la Big Band del Conservatorio Superior de Granada, es invitado a participar con la misma en el Festival Internacional de Jazz de la ciudad. Compagina su labor docente con la interpretación y la composición, tanto en el terreno de la música clásica como del Jazz. Se ha presentado en concierto en países como Inglaterra, Francia y Alemania, habiendo realizado diferentes grabaciones para radio y televisión. Invitado por el Instituto Cervantes, ha realizado conciertos de cámara con repertorio del barroco español de los siglos XVII y XVIII en las sedes de Londres, Manchester, Leeds y París, con gran éxito de crítica y público. Fue invitado como representante español en el Festival del Mediterráneo celebrado en Alejandría, Egipto, en la edición del año 1999. En el año 2003 fue seleccionado como profesor visitante en los Estados Unidos, concediéndosele el Certificado de Educador Musical del Estado de Connecticut (EE.UU.). Ha sido profesor titular del Conservatorio Superior de Málaga y del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Ha colaborado con músicos como Andrei Olajniszeck y Christianne Zeul.



Atención a la diversidad

En el caso que hubiera algún alumno con necesidades específicas que requieran una atención a la diversidad, se realizarán las pertinentes adaptaciones curriculares.

TIC y medidas de sensibilización

Según características, condiciones y recursos disponibles, se incorporarán medidas para difundir las buenas prácticas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, así como medidas dirigidas a la sensibilización, prevención y erradicación de cualquier tipo de violencia y discriminación por causa de intolerancia, especialmente referida a condiciones de discapacidad, género, orientación e identidad sexual, etnia o creencias religiosas.

Plan de convivencia

Se respetarán y promoverán los acuerdos y contenidos para la convivencia escolar adoptados en el plan de convivencia y que quedarán reflejados en el reglamento de régimen interno del centro.