



**Maria Cecilia Jorquera Jaramillo**  
*Universidad de Sevilla (Spagna)*

## ***Le buone pratiche* come riflesso dello stato dell'educazione musicale: una ricerca bibliografica\***

### **Riassunto**

Il presente articolo contestualizza l'origine dell'espressione *buone pratiche* nell'ambito economico, oltre a studiare gli orientamenti che sono stati sviluppati in educazione. Vengono presi in esame i significati attribuiti da diversi autori all'espressione e le loro conseguenze per l'educazione; si discute la presenza dell'espressione, il suo significato e il suo uso nell'ambito dell'educazione musicale. Inoltre si riesamina la letteratura disponibile sugli *interventi educativi di successo*, il loro contesto di applicazione e la loro presenza nell'educazione musicale.

**Parole chiave:** educazione musicale; buone pratiche; interventi educativi di successo; qualità nell'educazione musicale.

### **Abstract**

This article contextualizes the origin of the expression *good practice* in economy. The orientations in education developed from it are studied. The meanings assigned by different authors and their consequences in education are analysed. Finally, the presence of the expression, its meaning and use in music education are analysed. Furthermore, literature on *successful educational actions* is reviewed and its use in music education.

**Keywords:** music education; good practice; best practice; successful educational actions; quality in music education.

---

\* Articolo originale: Jorquera Jaramillo, M. C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 71-83. L'articolo originale è parte del progetto di ricerca I+D EDU 2014-58066-P sull'*Impatto dell'educazione musicale nella società e nell'economia della conoscenza* finanziato dal Ministero di Economia e Competitività del Governo della Spagna.

## Introduzione

In educazione è diventato frequente il riferimento alle *buone pratiche* fino al punto di essere auspicabile che tutti gli insegnanti le realizzino nelle loro aule. Il solo uso dell'aggettivo *buono* ci induce a pensare che si dovrebbe emettere un giudizio su qualcosa e, per poterlo fare, dovremmo avere a disposizione un riferimento che, nel caso dell'educazione, è il concetto di *qualità*. L'idea di *qualità* entra nel dibattito educativo negli anni '70 (per esempio, Peters, 1977), dando luogo a una ricca bibliografia. Più tardi Carr (1997) propone due possibili modi di intendere la qualità in educazione: la prima idea si caratterizza dal fatto di essere *descrittiva*, cioè secondo il dizionario RAE<sup>†</sup> la qualità sarebbe una "proprietà o insieme di proprietà inerenti a qualcosa che permettono di giudicare il suo valore"; la seconda, invece di descrivere, propone un approccio opposto, definendo quali siano gli elementi che possono determinare un processo di qualità. Ossia si tratta di un approccio *normativo* all'idea di qualità. Detto in altre parole, il concetto *descrittivo* di qualità parte dalla realtà così come si presenta, identificando in essa ciò che si considera di qualità. Al contrario, il concetto *normativo* di qualità propone riferimenti che servono per determinare quali sono quegli interventi che corrispondono a un qualcosa di prestabilito.

Più recentemente Juodaitytė (2004, cit. in Aróstegui e Martínez, 2008, p. 11) identifica la *qualità* come un prodotto che soddisfa le necessità di un consumatore, fatto che in educazione potrebbe corrispondere ai risultati che gli alunni raggiungono alla fine di un processo di apprendimento, anche se in questo caso non si terrebbe conto proprio di questo processo. Stake (2001) ribadisce invece che i diversi approcci all'idea di *qualità* ne includono uno che ha a che fare con degli *standard*, cioè con riferimenti esterni rispetto alla situazione valutata – l'approccio normativo di Carr –, e un secondo che deriva dall'esperienza che i partecipanti in quella situazione valutata fanno – l'approccio descrittivo secondo Carr –. Ciononostante, in entrambi i casi è l'esperienza il punto di partenza che permette di determinare ciò che è la *qualità*, ma i punti di vista prendono strade diverse. Stake afferma, di conseguenza, che sarebbe opportuno combinare entrambi i concetti di qualità perché essa possa essere costruita socialmente. In ogni caso, non si dovrebbe ignorare l'esperienza di chi partecipa a una determinata situazione per stabilire che cosa sia la *qualità* perché, se questo accadesse, verrebbe imposta un'idea di qualità che potrebbe perfino essere estranea rispetto a quell'esperienza.

Inoltre, Aróstegui e Martínez (2008) arrivano a sostenere che l'idea di qualità più conosciuta attualmente nell'ambito educativo, cioè quella fondata sugli *standard*, deriverebbe dalla necessità da parte del sistema socioeconomico neoliberista di formare persone in consonanza con le richieste delle grandi multinazionali. Fra l'altro, l'educazione stessa sarebbe un affare economico in più, atto a produrre benefici economici. Di conseguenza, tutto ciò che corrisponde alle richieste del modello vigente sarebbe di *qualità*, anche nell'educazione.

---

<sup>†</sup> Diccionario de la Real Academia Española.

In educazione, ognuno di questi approcci produce conseguenze differenti. L'approccio descrittivo (Carr) oppure quello dei partecipanti (Stake) ci consente di analizzare situazioni nelle quali si cercherebbe di identificare gli elementi che contribuiscono a far diventare una situazione di qualità; quello normativo (Carr) o degli standard (Stake) stabilisce a priori quali dovrebbero essere le caratteristiche di una situazione perché essa possa essere valutata come di qualità. Nel primo caso, le decisioni sulla docenza sono nelle mani dell'insegnante e chi osserva ha il compito di identificare tutti i fattori che concorrono a fare di questa situazione un fatto di qualità; nel secondo caso il docente dovrebbe attenersi ai fattori prestabiliti come determinanti della qualità della docenza, trasformandosi in un tecnico che applica modelli sui quali non ha nessun controllo. Nell'ultimo secolo vi è stata la prevalenza di quest'ultimo approccio, in corrispondenza con modelli derivati dalla conoscenza scientifica, identificati come *razionalità tecnica* (Schön, 1983; Pérez Gómez, 1988; Kemmis, 1998) o *razionalità strumentale* (Habermas, 1981). In questo modello i docenti si attengono a ciò che gli esperti deliberano, applicando la conoscenza elaborata in ambito scientifico. Nella prospettiva contraria, un altro possibile approccio *descrittivo* dell'aula consiste nel fatto che sarebbero gli stessi docenti quelli che potrebbero stabilire quali aspetti potrebbero essere modificati nel loro fare in classe allo scopo di *migliorare* la loro stessa docenza, cioè nel tentativo di produrre innovazione. In sintesi, l'idea di qualità scelta da una comunità educativa determina il ruolo degli insegnanti, essendo questi in posizione di controllo sul loro operare oppure, al contrario, diventando tecnici che dipendono dalle decisioni prese da terzi.

All'idea di qualità vengono associati i concetti di *efficacia* ed *efficienza*. Il primo si riferisce al raggiungimento degli obiettivi formulati per l'insegnamento e si colloca perciò nell'ambito della pedagogia. Tuttavia, esso si riferisce a obiettivi e non a processi, cioè a risultati, in modo tale che si potrebbe credere che *il fine giustifica i mezzi*. Il secondo ha la sua origine nell'economia, con l'intenzione di significare il processo tramite il quale si riesce a produrre una merce. Come è facile intuire, il secondo concetto è problematico, perché risulta difficile poter identificare una merce come tale in educazione. E' vero che il prodotto di quest'ultima dovrebbe essere l'apprendimento, ma sarebbe complesso sostenere che si tratta di una merce. E' per questa ragione che ci sono autori che si riferiscono al carattere controverso del concetto di qualità in educazione (Gairín, 1999a), perché le caratteristiche del processo educativo evidenziano la sua complessità e imprevedibilità. In particolare, questo stesso autore (Gairín, 1999b) afferma che la qualità a cui si può aspirare in educazione è una qualità costruita collettivamente in un istituto scolastico. Per questo, non potremmo mai parlare di qualità in modo isolato, per esempio soltanto dentro a un'aula; perché sarebbe un concetto frutto del lavoro di un'équipe docente. In base a tutto ciò, risulta difficile riferirsi *all'efficacia* e *all'efficienza* – se si pensa al raggiungimento della *qualità* – nell'ambito educativo. Di conseguenza, è necessario chiarire a che cosa ci si riferisce quando si parla di *qualità*, di *efficacia* o di *efficienza* nell'ambito educativo.

Nonostante il carattere controverso della questione della qualità questo concetto è presente nella letteratura dell'educazione in numerosi testi (per esempio, Aguerrondo, 1993, 1999; López Rupérez, 1998; Bolívar, 1999; Schleicher, 2005). La necessità di porre come meta più *efficacia* ed *efficienza* è in relazione con i costi dell'educazione, fatto sottolineato da Torres (1997), che evidenzia il ruolo di primo piano che ha progressivamente assunto la

Banca Mondiale rispetto all'educazione. I concetti citati non sarebbero casi isolati, ma apparterebbero a un contesto più ampio che, in ultima istanza, costituisce un modello educativo volto a generare un modello di società. Precisamente, si tratta di concetti che si trovano su documenti tanto rilevanti quanto la Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti (UNESCO, 1990a) e successive relazioni in itinere (fra gli altri, UNESCO, 1990b; UNESCO, 2016a; UNESCO, 2016b), oltre a documenti più strettamente collegati alle valutazioni riflesse dai test PISA<sup>‡</sup> dell'OCSE<sup>§</sup>. In particolare, i ben noti test PISA pretendono di essere un riferimento che mostra lo stato dell'educazione attraverso la misurazione dei risultati accademici in matematica, scienze e abilità di lettura. Misurazione, precisamente, poiché si tratta di studi quantitativi che si suppone siano capaci di mostrare la qualità dell'educazione nei paesi che fanno parte del circolo OCSE.

In questa ricerca bibliografica ci si propone di:

- Identificare una tipologia di testi in cui si utilizzi l'espressione *buone pratiche e interventi educativi di successo*.
- Identificare i concetti di *buone pratiche e interventi educativi di successo*, in termini generali e nella loro applicazione in educazione musicale.
- Identificare l'origine e possibili tendenze nell'uso del concetto di *buone pratiche e interventi educativi di successo* in educazione musicale.

### *Metodologia*

Questa ricerca bibliografica è stata svolta a partire da parole-chiave utilizzate in motori di ricerca e data-base specializzati. In particolare, le parole-chiave scelte sono state *buone pratiche*, *good practice*, *best practice* e *buone pratiche in educazione musicale*, *good practice in music education*, *best practice in music education*, *interventi educativi di successo*. Inoltre, è stata svolta un'analisi di contenuto degli articoli trovati, poiché la sola presenza delle suddette espressioni non necessariamente comporta che il tema in questione venga trattato. Si è anche tenuto conto della data di pubblicazione, allo scopo di osservare l'introduzione e l'evoluzione del concetto nella cultura professionale dell'educazione musicale in ambito di lingua spagnola e inglese.

#### *1. Risultati: approccio generale*

I testi trovati possono essere inizialmente raggruppati in opere a carattere generale che sono state identificate grazie al primo gruppo di parole-chiave e altre invece riferite specificamente all'educazione musicale. Inoltre, sono stati individuati due tipi di testi: studi nei quali si cerca di identificare i fattori che determinano che le *buone pratiche* siano tali e quelli che abbiamo denominato *repertori* o *banche di buone pratiche*, che mostrano esperienze di successo.

---

<sup>‡</sup> Programme for International Student Assessment.

<sup>§</sup> Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

I testi a carattere generale saranno utili per tracciare il concetto di *buone pratiche* e i temi ricorrenti associati a esse, mentre il secondo gruppo di testi ci mostrerà l'applicazione del concetto nell'ambito specifico della nostra disciplina. In seguito si prenderà pertanto in esame una selezione di testi a carattere generale e in un paragrafo successivo verranno trattati i testi specifici della disciplina.

Il materiale trovato con la parola-chiave *interventi educativi di successo* merita una considerazione specifica per cui lo spazio di questo articolo non è adeguato, poiché richiederebbe una trattazione più ampia. Tuttavia, con la parola-chiave *interventi educativi di successo* si è potuto avere accesso all'ampia produzione del modello pedagogico denominato *comunità di apprendimento*, che conta una ricca letteratura. Per esempio, alcuni testi che presentano questa tematica in termini generali sono, fra altri, quelli di Elboj, Puigdemívol, Soler e Valls (2002); Alcalde et al. (2006); Flecha e Larena (2008); Ferrada e Flecha (2008); Aubert, García e Racionero (2009); Rodríguez de Guzmán (2012); Puigvert, Oliver, Valls e García Yeste (2012).

Nel modello pedagogico delle *comunità di apprendimento*, fondate sull'*apprendimento dialogico* (Elboj, Puigdemívol, Soler e Valls, 2002), sono stati identificati alcuni *interventi educativi di successo*, perché essi sono fattori che determinano, principalmente, che si verifichi un miglioramento nel rendimento accademico degli allievi, che si produca un'alta motivazione nei confronti dell'apprendimento da parte degli stessi, che vi sia un miglioramento della convivenza e una diminuzione dei conflitti. In particolare, i fattori che determinano il successo scolastico degli allievi sono l'organizzazione della classe con *gruppi interattivi*, la stimolazione dell'apprendimento strumentale attraverso *conversazioni dialogiche*, la partecipazione di persone vicine agli allievi, anche mediante la *formazione di parenti*, oltre alla *partecipazione di membri della comunità* (Bondia e Melendro, 2015). Su questo modello pedagogico, in termini generali, si possono consultare, fra gli altri, i seguenti testi, oltre ai già citati: De Botton, Flecha e Puigvert (2009), García Carrión (2009), Spagna (2011), Ojala e Padrós (2012), Sampé, Arandia e Elboj (2012), Muñoz-Amador e De Botton (2013), Ríos (2013), Flecha e Molina (2015), Gurbés-Peco, Macías-Aranda e Álvarez (2015), de la Torre et al. (2016), García Carrión, Molina, Grande e Buslon (2016). La caratteristica più rilevante del modello consiste nel fatto che gli interventi educativi di successo hanno come solido riferimento ricerche documentate, cosicché la creatività del docente in aula non dovrebbe essere esclusivamente frutto di buone intuizioni, ma piuttosto di conoscenze acquisite grazie alla ricerca sistematica e rigorosa.

## 2. *Buone pratiche: approccio concettuale*

Tenendo conto di quanto detto in precedenza, si cercherà di delineare cosa siano le *buone pratiche*. Comprendere in termini concettuali il senso delle *buone pratiche* potrebbe costituire un contributo per la progettazione di interventi di qualità in aula. Come si diceva all'inizio, la considerazione di un intervento in aula come *buona pratica* include non soltanto l'attribuzione di un giudizio, ma anche il fatto che l'intervento in aula scelto come

tale diventa riferimento, cioè un *modello*. La letteratura riguardante l'educazione conta su numerosi contributi sui modelli in educazione, a cominciare da Titone (1963), passando poi da Escudero (1981), Ferrández (1984, 1997), Pont (1997), García Pérez (2000a, 2000b). E' anche il caso di citare Jorquera (2010), che ha proposto modelli specifici dell'ambito dell'educazione musicale. Secondo le parole di Pont (1997), "i modelli didattici sono gli strumenti che utilizzano i docenti e i ricercatori per avanzare nel loro compito di costruire un corpus di conoscenza in rapporto con i processi d'insegnamento e apprendimento" (p. 15), con carattere descrittivo. Vale a dire che sono dei referenti che evolvono a partire dalla realtà educativa stessa che si modifica nel tempo. Perciò essi possono costituire strumenti *per avanzare*, oppure per migliorare l'intervento dei docenti in classe, cioè per cercare soluzioni ai problemi d'intervento in aula o anche per innovare.

Spesso si associano le idee di *miglioramento*, *cambiamento* e *innovazione* alle buone pratiche. Ciononostante, conviene precisare che non sono termini equivalenti che implicano una diversa portata o diversi gradi di complessità: il cambiamento educativo si riferisce a quando la realtà è stata modificata in termini sistemici, le riforme si implementano nei livelli politici dei progetti educativi e l'innovazione è ciò che si verifica in un centro scolastico (Tejada, 1998).

## 2.1 TIC e buone pratiche

Fra coloro che studiano le buone pratiche è possibile distinguere, in termini generali, una serie di autori che stabiliscono un rapporto tra queste e l'uso delle TIC in aula, come Marquès (2002), De Pablos e González (2007), De Pablos e Jiménez (2008), Canales e Marquès (2008). Questo potrebbe dar luogo a pensare che le TIC costituiscano un elemento fondamentale per determinare che un intervento in aula diventi una buona pratica, come affermano Sosa, Peligros e Díaz (2010).

Tuttavia, quando si analizzano le conclusioni cui giungono alcuni dei suddetti autori è possibile affermare che si tratta di interventi in aula pedagogicamente corretti, perché sono stimolanti per gli allievi e perché essi raggiungono apprendimenti rilevanti (per esempio, De Pablos e Jiménez, 2008), senza che l'uso delle TIC sia una premessa affinché vi sia una buona pratica. Pertanto, si potrebbe dire che le buone pratiche sono *interventi in aula condotti correttamente, raggiungendo gli obiettivi proposti*, – in questo se ne trova l'efficacia – *in modo tale che gli allievi conseguano apprendimenti rilevanti*.

A questo riguardo, Marquès (2002) definisce le buone pratiche come "gli interventi educativi che facilitano lo sviluppo di attività di apprendimento in cui si conseguono con efficienza gli obiettivi formativi previsti e anche altri apprendimenti di alto valore educativo" (p. 1). Canales e Marquès (2008) si riferiscono alle buone pratiche con TIC come *esperienze di apprendimento di successo*, citando anche l'*efficacia* e l'*efficienza* pedagogiche. Boza e Toscano (2011), sulla scia di Chickering e Gamson (1987), formulano principi che definiscono le buone pratiche con TIC: si promuovono le relazioni tra docenti e allievi; si sviluppano dinamiche di cooperazione tra gli alunni; si applicano tecniche attive per l'apprendimento; si consentono processi di feedback; si enfatizza il tempo dedicato al

singolo compito; si comunicano alte aspettative; si rispetta la diversità di modi di apprendere. Come si può vedere, ancora una volta si tratta di questioni di carattere pedagogico generale che non sono specifiche degli interventi con TIC.

Vi è un aspetto comune ad alcuni degli autori citati, cioè che si propongono indicatori utili allo scopo di stabilire quali interventi possono essere valutati come buone pratiche. E' il caso, fra gli altri, di De Pablos e González (2007) e Sosa et al. (2010). In questo caso siamo di fronte a modelli *normativi* che configurano le caratteristiche delle buone pratiche, limitando pertanto la libertà dei docenti nel determinare cosa si potrebbe modificare nei loro interventi, se si prendono come riferimento per implementare interventi di qualità.

## 2.2 *Buone pratiche determinate dalla loro rilevanza pedagogica*

Nella letteratura sulle buone pratiche il contributo di Abdoulaye (2003) viene citato in modo ricorrente, in particolare in rapporto alla loro definizione. Il lavoro di questa autrice si trova nel contesto del BIE\*\* e si riferisce a questioni citate nei documenti discussi sopra, come la *Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per tutti* (UNESCO, 1990a). Nello specifico, l'autrice include nel suo contributo un repertorio di 10 progetti di successo svolti nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, riguardanti l'eradicazione della povertà e dell'esclusione sociale, l'educazione interculturale, la cittadinanza e l'educazione globale, tenendo conto, tra altro, delle indicazioni dell'UNESCO. E' interessante vedere che questi progetti differiscono ampiamente fra di loro, non soltanto in funzione della loro origine e del loro contesto, ma anche per come sono state condotte le diverse esperienze. Inoltre, in tale documento vengono presentati i criteri che determinano le caratteristiche delle buone pratiche selezionate. L'autrice ribadisce il fatto che replicando tali esperienze in altri contesti esse potrebbero non conseguire eguale successo. Si tratta quindi di modelli da considerare relativi. Pertanto è opportuno interrogarsi su quale sarebbe l'utilità delle buone pratiche, in quanto esse costituirebbero soltanto un riferimento non passibile di replica.

Rebollo-Catalán et al. (2002) presentano un'esperienza di buone pratiche riguardante l'equità di genere, cioè, ancora una volta viene presentato un tema rilevante e strettamente collegato con quanto detto nei documenti internazionali citati in precedenza. Questo suggerirebbe la riflessione sul senso ampio che dovrebbero assumere le buone pratiche, oltre al successo che un singolo docente potrebbe raggiungere nella sua aula quando tratta temi propri della sua disciplina quindi, nel nostro caso, l'educazione musicale. Un altro autore che tratta temi salienti dei documenti dell'UNESCO è Arnaiz (2011), che si riferisce al successo scolastico come strumento contro l'esclusione sociale.

Escudero (2009), ispirandosi a Hernández Aja (2001), riconosce che le buone pratiche non devono essere modelli per l'intervento dei docenti, ma piuttosto un punto di riferimento per il loro potenziale di trasformazione a causa delle loro "forme e processi d'intervento che potrebbero essere il germe di un cambiamento positivo nei metodi tradizionali" (p. 110). Vale a dire che esse sarebbero orientate a migliorare situazioni esistenti, così come già

---

\*\* International Bureau of Education, appartenente all'UNESCO.

rilevava Abdoulaye (2003). Quest'ultima autrice sottolinea che quando le buone pratiche costituiscono un modello di riferimento, cioè quando si segue la linea tecnica e strumentale delle stesse si tratta, inoltre, d'interventi che "sono stati validati in modo sistematico ed empirico e che, perciò, si propongono come guide per l'azione che possono essere applicate fedelmente da altri soggetti che intendano conseguire con le loro azioni obiettivi identici o simili nei loro contesti propri" (p. 113). In sintesi, non si tratta di cercare di riprodurre fedelmente delle buone pratiche, ma bisogna adattarle alla situazione specifica.

Un altro autore di grande interesse sul tema delle buone pratiche è Zabalza (2012), che mette in rilievo come in ambito universitario esse dovrebbero conformarsi a un'impostazione interdisciplinare, multiculturale e internazionale. Tuttavia, questo autore afferma che il concetto di buone pratiche può variare molto in funzione dell'approccio da cui si propone l'insegnamento. Detto in altre parole, le buone pratiche derivate da un modello d'insegnamento basato sulla *trasmissione* presteranno attenzione alle condizioni, alle risorse e ai contesti nei quali l'intervento docente si svolge; se il modello è più centrato sull'apprendimento e sulla formazione personale dei soggetti, sul loro impegno sociale o sui collegamenti tra scuola e territorio, evidentemente si volgerà lo sguardo ad altre questioni.

Infine, sono da citare Coffield ed Edward (2009), che assumono posizioni fortemente critiche, specialmente riguardo allo sviluppo dell'espressione *buone pratiche* nel Regno Unito in documenti ufficiali e rispetto a come si presenta la realtà delle scuole britanniche. In quel paese, si è inteso diffondere le buone pratiche, essendo denominate *best practice* e introducendo poi il concetto di *eccellenza* che è stato formulato perfino come *eccellenza per tutti*. Questi autori si basano su Alexander (1997) per ricordare al lettore che le situazioni in aula sono uniche e che possono essere considerate buone pratiche soltanto quando rimangono sotto il controllo dei professionisti della docenza, situate in un processo di apprendimento, essendo sensibili ai costanti cambiamenti dei contesti e tenendo conto delle loro complessità.

Un caso di repertorio di buone pratiche spagnolo è il documento dell'Assessorato all'Istruzione dell'Andalusia (2012), che presenta un'ampia selezione di quelle che quest'autorità considera come tali. In termini di struttura si potrebbe stabilire un parallelo tra il documento di Abdoulaye (2003) e questo repertorio, riferito alle diverse tappe dell'educazione obbligatoria e post-obbligatoria (scuola secondaria superiore e formazione professionale). Oltre a proporre un'introduzione concettuale alle buone pratiche, il documento dell'Assessorato all'Istruzione dell'Andalusia (2012) offre un ampio paragrafo introduttivo in cui si delimita concettualmente la questione delle buone pratiche e in seguito si presenta il modello di scheda che sarà utilizzato per proporre le esperienze considerate come *buone pratiche*. I temi inclusi in forma di schede sono incentrati su: programmazione e insegnamento, valutazione del processo d'insegnamento-apprendimento, orientamento degli allievi e collaborazione con le famiglie, orientamento degli allievi e collaborazione con le équipes di sostegno, attenzione allo sviluppo degli allievi, attività complementari, clima di convivenza, rapporto con le famiglie, azione educativa coordinata, il centro scolastico, piano per la valutazione, innovazione, uso delle TIC come strumento didattico. Questo lungo elenco genera nel lettore l'impressione che il contenuto delle *buone pratiche*



riguardi saperi che avrebbero dovuto essere stati acquisiti nella formazione iniziale e che, per qualche ragione, non diventano visibili nelle classi reali. Pertanto, ci sarebbe una possibile intenzione non dichiarata di formazione permanente dei docenti.

L'esistenza di concorsi di buone pratiche, specialmente in America Latina, è forse dovuta alla competizione implicita nel concetto stesso (ciò che è *buono*) che, nel momento in cui ci si rifà a modelli fissi, costituisce un filtro che lascia numerose classi fuori dagli standard misurabili oppure dai riferimenti utilizzati per quei concorsi. Poiché la docenza è una professione specifica in cui il lavoro d'équipe e l'interazione tra pari consente lo sviluppo individuale, di gruppo e collettivo, i premi assegnati a individui creano un'immagine che riflette poco l'essenza stessa della professione (Hargreaves e Fullan, 2014; Armengol, 2001). In altre parole, i concorsi potrebbero essere un meccanismo in più di selezione, in questo caso dei docenti, frutto evidente di una visione tradizionale dell'educazione.

### 3. *Buone pratiche in educazione musicale*

L'uso dell'espressione *buone pratiche* è molto frequente nell'ambito generale dell'educazione, tanto che nel momento in cui sono state utilizzate come parole-chiave "good practice in education" oppure "best practice in education" nel data-base ERIC sono state trovate centinaia di pagine. Tuttavia, se si modifica la parola-chiave per trovare materiali riferiti a "good practice in music education" o "best practice in music education", si arriva a un massimo di due pagine di risultati. Pertanto, il loro uso sembra non essere ugualmente frequente in educazione musicale, almeno in inglese.

Come nell'ambito generale, sono stati trovati testi di ricerca e altri che si presentano in formato di repertori o banche di buone pratiche. I 59 testi frutto di ricerca trovati inizialmente (33 in spagnolo – *buenas prácticas* –, 26 in inglese – 13 con *good practice* e altri 13 con *best practice* –), devono essere ridotti a 44, poiché in 15 testi non compare l'espressione nel contenuto degli articoli. Di conseguenza, sono stati considerati 25 testi in spagnolo e 19 in inglese, tra i quali 10 presentano l'espressione *good practice* e 9 utilizzano *best practice*. Essa può trovarsi nel titolo, nel riassunto, nelle parole-chiave, nella bibliografia o nel testo e in alcuni casi vi è una definizione del concetto studiato.

In termini cronologici, la prima volta che si parla di *good practice* sembra essere nella pubblicazione di Paynter (1977), citata da Bresler (1993), che si riferisce a "good classroom practice". Anche Boardman Meske e Duerksen (1985) sono dei pionieri nell'uso di "best professional practice". Più tardi Plummeridge (1999) utilizza *good practice* per sottolineare l'importanza della teoria nell'insegnamento e *best practice* si trova in Shepherd e Vuilliamy (1994), che mostrano che l'idea delle buone pratiche che hanno i docenti di musica britannici si collega a un insegnamento pratico e multiculturale. Da questa cronologia risulta chiaro che il concetto ha origine nel Regno Unito e che nell'ambito di lingua spagnola le *buone pratiche* entrano più tardi, grazie ad autori di lingua inglese (per esempio, Dillon, 2005; Cox, 2006), oppure ad autori come Alsina (2006), che presenta uno studio realizzato in territorio britannico.

Un contributo di grande interesse per il dibattito sul concetto di *buone pratiche* è quello di Regelski e Gates (2009), poiché si dedica ampio spazio alla riflessione su che cosa significa *buono*. Un altro testo che contribuisce all'elaborazione del concetto è quello di Jones (2007), che valuta l'educazione musicale come non adattata alla realtà attuale perché è frutto di un pensiero *tattico*, mentre si dovrebbe cercare un approccio *strategico*, secondo una visione sistematica, per così poter raggiungere le *buone pratiche*. Anche autori allineati con la pedagogia critica, come Allsup (2003, 2015) e Abrahams (2005) contribuiscono a una veduta ampia e complessa delle *buone pratiche*. Woodford (2005), anche se non cita l'espressione di cui ci occupiamo, fornisce fondamenti per un'educazione musicale critica che parte dalla prospettiva di John Dewey e che può collocarsi chiaramente nei temi trattati in documenti come quello di Abdoulaye (2003) su ciò che si intende come buone pratiche.

D'altra parte, dobbiamo distinguere tra quei testi che si limitano a citare l'espressione, senza sviluppare alcuna definizione o senza elaborare la questione attraverso la ricerca, come è il caso di Bell (2003) e Bennett (2005) in lingua inglese, o Cox (2006), Giráldez (2010), Gértrudix e Gétrudix (2011), Espigares e García (2011), Vernia, Gustems e Calderón (2012), Aragón e Rivas (2012), Montoya (2014), Cuadrado (2014) e Monreal, Cortón e Carabias (2015) in spagnolo. In questi testi sembra che l'uso dell'espressione riguardi un lessico che è presente nella cultura professionale, che si assume senza approfondire nel suo significato inteso come corrente di pensiero nell'ambito della teoria del curriculum.

I contributi di Leung e Wai Ying Wong (2005) e Cain (2010) provengono da paesi orientali e mostrano preoccupazioni un po' lontane rispetto al nostro contesto culturale. Nel primo testo si assegna un valore particolare alla personalità del docente per quanto riguarda il risultato che si considera come *buona pratica*. Questo approccio evidenzia un fattore che non è passibile d'insegnamento, oltre a corrispondere a un approccio della ricerca educativa denominato "presagio-prodotto" (Pérez Gómez, 1989), oggi considerato storico. Nel secondo testo si mette in rilievo che le *buone pratiche* osservate sono caratterizzate dal fatto di essere molto specifiche e proprie del contesto studiato, cosicché potrebbero non essere trasferibili.

Testi dedicati ad aspetti specifici sono quello di Mills e Murray (2000), riferito all'uso delle TIC in aula, anche se si stabiliscono criteri pedagogici generali per identificare le *buone pratiche*; Turton e Durrant (2002) e Lamont, Daubney e Spruce (2012) presentano ricerche riguardanti il canto; Flohr (2010) circoscrive le *buone pratiche* all'ambito dell'educazione dell'infanzia sulla base delle neuroscienze; Aracil, Brocal e Martínez (2011) mostrano esperienze svolte in educazione secondaria; Denis e Jouvélot (2005) utilizzano l'espressione "motivation-based best practices" in rapporto al disegno e alle caratteristiche di giochi informatici e mostrano un'interessante teoria della motivazione come fattore di *buone pratiche*.

Invece di analizzare ognuno dei testi presi in esame individualmente, si è fatta una selezione rappresentativa dell'approccio *descrittivo*, da una parte (cioè, Dillon, 2004, 2005, 2006, 2007) e di quello *normativo* (cioè, Casals, Carrillo e Vilar, 2010; Casals, Carrillo, Valls, Vilar e Ferrer, 2014; Casals e Carrillo, 2015a e Casals e Carrillo, 2015b), dall'altra.

Dillon cerca fattori che possano caratterizzare le *buone pratiche* nelle aule di educazione musicale attraverso interviste a docenti, allievi e adulti che sono stati allievi in passato. In particolare, egli conclude che i fattori trovati, denominati “atteggiamento di apertura” da parte dei docenti, cioè, il contatto e la pratica con generi musicali di diverse culture, oltre alla musica accademica e la musica pop, si possono insegnare nella formazione dei docenti. La ricerca di Casals e altre autrici, in modo differente, propone un modello di attività in aula frutto del consenso dell'equipe, cioè, di esperti, ponendo come obiettivo quello di riscontrare nella realtà delle classi gli indicatori precedentemente stabiliti. In modo simile, anche se riferito all'insegnamento strumentale, Schumacher (2009) presenta una griglia di tipo normativo per l'analisi delle lezioni di strumento. Attar (2010) propone i principi di Chickering e Gamson (1987) in uno studio dedicato all'insegnamento dello strumento che si colloca anch'esso nell'ambito normativo.

Nell'ambito dei repertori o banche di buone pratiche è da citare il numero monografico della rivista *Eufonia*, pubblicato nel 2009. Il curatore di questo volume presenta la monografia sottolineando che “il tratto che caratterizza una buona pratica è forse, precisamente, il modo diretto e semplice di mostrare la buona teoria che sottosta, di far trasparire la teoria che la sostiene” (Hernández, 2009, p. 5), vale a dire, l'autore descrive le buone pratiche esclusivamente dal punto di vista della relazione tra teoria e pratica, senza stabilire alcun collegamento con l'ampia letteratura educativa riferita alle buone pratiche. Il volume contiene una serie di articoli che raccontano esperienze svolte (Díaz e Humanes, 2009; Molina, 2009; Aguilar, 2009); proposte concrete (Serrano, 2009; Del Bianco, 2009); o suggerimenti a carattere generale (Thompson, 2009; Debón, 2009; Vallejo, 2009), che possono anche essere fondati su riferimenti bibliografici (Wuytack e Boal Palheiros, 2009). Alcuni di questi autori dichiarano i soggetti che potrebbero essere i destinatari dell'esperienza, cioè, l'educazione primaria, allievi di conservatorio di livello pre-professionale, docenti di musica, studenti universitari e di conservatorio oppure, genericamente, allievi della scuola dell'obbligo.

Un altro repertorio relativo all'educazione musicale è quello che si trova in MEC 2.0: si tratta di blog selezionati in un periodo specifico che non è stato ampliato successivamente. In questo sito si trovano solo pochi articoli riferiti all'educazione secondaria obbligatoria (Martínez Miranda, 2012, Hernández, 2011; Calvo, 2011; Pennesi, 2010; Rueda, 2009) e quelli sull'educazione primaria sono anche meno (Terensi, 2011; Pérez López, 2011; Castilla, 2010).

Finalmente, è da citare un volumetto non dedicato in modo specifico all'educazione musicale, anche se contiene numerose proposte d'intervento riguardanti l'apprendimento-servizio<sup>††</sup>, tutte di grande interesse, soprattutto perché sono formulate in modo semplice e sono di lettura accessibile (Batlle, 2013).

---

<sup>††</sup> Con il termine “apprendimento di servizio” s'intende, in Spagna, l'attività di un servizio educativo o di aiuto sociale o sociosanitario, non in ambito scolastico, che si rivolge a persone che vivono forme di disagio psicologico, psichiatrico, sociale oppure a soggetti con disabilità.

La disponibilità di letteratura sulle *comunità di apprendimento* nell'educazione musicale è molto ridotta e si riflette, in particolare, nella dimensione strumentale denominata *conversazioni musicali dialogiche*, sviluppate in un quartiere di Barcellona a partire dal 2003 (Chaib, 2006; Ibáñez, 2016). Queste sono un adattamento delle *conversazioni letterarie dialogiche* che presentano, fra gli altri, Valls, Soler e Flecha (2008), Pulido e Zepa (2010), Flecha (2012), Garvín, Fernández-González e González-Manzanero (2012).XXX

### *Conclusioni*

La panoramica presentata nell'ambito dell'educazione in generale mostra un grado di elaborazione più avanzato se confrontato con ciò che emerge dall'area dell'educazione musicale. Tuttavia, l'approccio descrittivo di Dillon (2007) mostra una possibile via per cercare le buone pratiche nell'educazione musicale. E' evidente che si richiedono numerosi strumenti perché ogni docente possa elaborare il suo modello didattico personale, intraprendendo miglioramenti e innovazione, rivolgendosi verso le buone pratiche o verso gli interventi educativi di successo. A questo scopo, la letteratura dovrebbe essere allargata oltre al tema specifico delle buone pratiche, in modo da poter ricorrere a strumenti descrittivi come quelli che propone Jorquera (2010) oppure appoggiandosi su una teoria del curriculum come quella che si trova, per esempio, in Aróstegui (2011), oppure anche con esempi su temi specifici quali l'inclusione (Burnard, Dillon, Rusinek e Saether, 2008; Burba e Aróstegui, 2014 fra gli altri).

Il materiale sulle buone pratiche, in particolare i repertori o banche di buone pratiche, può suggerire che vi è equivalenza tra ciò che in passato (o anche non tanto passato in alcuni centri scolastici) erano i libri di testo. Di fatto, i docenti che ricorrevano a questo genere di materiali non trovavano in essi risposte adeguate alle loro necessità di docenza e dovevano pertanto adattare le proposte alla situazione in aula. In pratica, i libri di testo difficilmente vengono applicati così come sono, cioè le proposte che contengono non possono essere replicate in modo identico. Questo è quanto dichiarano coloro che compilano repertori o banche di buone pratiche: non si possono ripetere, perché ogni singola situazione educativa è unica. Di conseguenza, si potrebbe affermare che i repertori di buone pratiche sono i nuovi *libri di testo*, che si differenziano da essi soltanto in virtù del loro formato, generalmente digitale e perché, in linea di principio, non si pretende che le proposte siano applicate in modo letterale. In sintesi, mentre nei libri di testo la decisione sulla qualità delle proposte si trovava nelle mani dei membri dell'équipe editoriale responsabile della loro pubblicazione, i repertori di buone pratiche sono distinti dall'aggettivo *buono*, che conferirebbe loro più autorità. Tuttavia, le differenze tra loro non sono rilevanti e la loro funzione continua a essere quella di collocare i docenti nella funzione di tecnici che mettono in pratica proposte elaborate da terzi.

Le *buone pratiche*, nonostante si concepiscano come frutto di validazione sistematica ed empirica, in numerose occasioni non sembrano essere basate su ricerca ed evidenze che dimostrino la qualità delle stesse, almeno nell'ambito dell'educazione musicale. Perciò, ancora una volta si è di fronte a delle pratiche definite come *buone* da qualcuno, anche se

non si dispone di argomenti scientifici che possano corroborare la loro qualità. Questo vuol dire che, in realtà, le buone pratiche non si differenziano radicalmente dalla tradizione dell'educazione musicale in cui, come avviene per gran parte della sua storia, qualche autore propone delle soluzioni frutto delle sue buone intuizioni, come è il caso della maggioranza dei compositori del secolo XX che formularono sistemi pedagogici fondati sulla loro stessa poetica. Forse l'educazione musicale riflette ancora una cultura professionale centrata sulle esperienze di ogni singolo docente, cioè, una cultura individualista in cui vige ancora il detto *cada maestrillo tiene su librillo*<sup>##</sup> (Hargreaves e Fullan, 2014; Armengol, 2001).

In questo senso, gli *interventi educativi di successo* si differenziano in modo radicale dalle *buone pratiche*, perché prevedono come condizione indispensabile la ricerca scientifica come referente. Tuttavia, gli *interventi educativi di successo* hanno attualmente scarsa presenza documentata nelle aule di educazione musicale: sono stati trovati soltanto due articoli. Inoltre, bisogna dire che entrambi si riferiscono alle *conversazioni musicali dialogiche*, cioè a un aspetto limitato, anche se rilevante, delle *comunità di apprendimento*.

Sarebbe augurabile che si implementasse un'educazione musicale che lasciasse qualche traccia negli allievi, coinvolgendoli in temi importanti quali, per esempio, l'inclusione sociale (il bullismo in ambito scolastico, fra gli altri, potrebbe essere un caso), le questioni relative al genere, la lotta contro gli stereotipi sociali, la convivenza e la solidarietà, oppure la democrazia. Gli interventi in aula che si circoscrivono a insegnamenti a carattere tecnico-musicale o di pratica musicale possono apparire decontestualizzati o possono isolare gli insegnamenti musicali scolastici nel curriculum, perché rimangono nell'ambito dell'intrattenimento. Al contrario, l'educazione musicale non può rimanere estranea alle questioni educative rilevanti, avendo come referente delle evidenze e non soltanto delle intuizioni e la creatività di ogni docente.

La scarsa presenza di *interventi educativi di successo* nella letteratura scientifica dell'educazione musicale riflette forse che i docenti di musica e i ricercatori dell'area conoscono poco questo modello. E' anche possibile che la cultura professionale dell'educazione musicale tenda a cercare proposte piuttosto in linea con la tradizione e non con la conoscenza prodotta dalla ricerca scientifica.

Come si diceva inizialmente, affinché i docenti abbiano la possibilità di svilupparsi professionalmente, migliorando i loro interventi in aula, sarebbe importante non soltanto che potessero ricorrere a evidenze, ma che avessero anche la possibilità di prendere decisioni autonome, assumendo l'approccio descrittivo che li porti gradualmente verso la qualità della loro stessa azione in classe.

---

<sup>##</sup> Letteralmente, significa "ogni maestrino ha il suo libriccino". L'idea trasmessa consiste nel fatto che ogni persona fa le cose in modo singolare.

## Bibliografía

- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en éducation: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. *Développement Curriculaire et “Bonne Pratique” en Éducation*, (Série de documents du BIE-2), 11.
- Abrahams, F. (2005). Critical pedagogy for music education: A best practice to prepare future music educators. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1–8.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*.
- Aguerrondo, I. (1999). *El planeamiento como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel.
- Aguilar, M. del C. (2009). Percepción auditiva y educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 56–67.
- Alcalde, A. I., Buitago, M., Castanys, M., Fálces, M. P., Flecha, R., González Rodríguez, P., ... Wells, G. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Caracas-Barcelona: Laboratorio Educativo - Graó.
- Alexander, R. (1997). *Policy and Practice in Primary Education: Local Initiative, National Agenda*. London: Routledge.
- Allsup, R. E. (2003). Transformational Education and Critical Music Pedagogy: Examining the Link Between Culture and Learning. *Music Education Research*, 5(1), 5–12.
- Allsup, R. E. (2015). Music Teacher Quality and the Problem of Routine Expertise. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 5–24.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 3, 1–16.
- Aracil, J., Brocal, A. y Martínez, J. (2011). IX Jornades de xarxes d’investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual. In M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Ed.), *Projectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas* (pp. 1384–1398).
- Aragú Cruz, M. C.; Rivas Rodríguez, M. E. (2012). Dos maestros de la vida. Un ejemplo de buenas prácticas educativas a través de la intervención musical de la banda de música Miraflores - Gibralfaire. In *IV Congreso Internacional de Educación Artística. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA. Retrieved from [http://www.educacionartistica.es/aportaciones/0\\_posters/intervencion\\_reconstruccion/003\\_aragu\\_rivas\\_miraflores%25E2%2580%2593gibralfaire.pdf](http://www.educacionartistica.es/aportaciones/0_posters/intervencion_reconstruccion/003_aragu_rivas_miraflores%25E2%2580%2593gibralfaire.pdf)
- Armengol Asparó, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.

- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23–35.
- Aróstegui Plaza, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19–29. Retrieved from [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed25/revista25\\_artigo2.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf)
- Aróstegui Plaza, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. (J. L. Aróstegui Plaza y J. B. Martínez Rodríguez, Eds.). Madrid: Akal.
- Attar, H. L. (2010). *A Handbook for Collegiate Studio Teaching: Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education to Music-Centered Instruction*. University of Cincinnati.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <http://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Batlle, R. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. (R. Batlle, Ed.). Bilbao: Zerbikas. Disponible en <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf>
- Bell, C. L. (2003). Beginning the Dialogue: Teachers Respond to the National Standards in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 156(Spring), 31–42. Retrieved from [http://www.jstor.org/stable/40319172?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/40319172?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Bennett, P. D. (2005). So, why sol-mi? American music education can benefit from a reexamination of the practice of centering music education programs for young children around the sol-mi interval. *Music Educators Journal*, 91(3), 43–50.
- Boardman Meske, E., & Duerksen, G. (1985). Teacher Education: A Wedding of Theory and Practice [with Response]. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 81(Winter), 65–76. Retrieved from [http://www.jstor.org/stable/40317883?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/40317883?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “gestión de calidad total.” *Aula de Innovación Educativa*, 83, 78–82.
- Bondía Salas, M. y Melendro Estefanía, M. (2015). Las actuaciones educativas de éxito y su contribución a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia. Retrieved from [http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/Contribution233\\_final.pdf](http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/Contribution233_final.pdf)
- Boza, A. y Toscano, M. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso. In *VI Congreso virtual de AIDIPE* (pp. 1–39).
- Bresler, L. (1993). Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 118, 1–20.
- Burba Pons, E. y Aróstegui Plaza, J. L. (2014). Música e inclusión social. In *La música en Educación Primaria* (pp. 279-299). Madrid: Dairea.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive Pedagogies in Music Education: A Comparative Study of Music Teachers’ Perspectives from four

- Countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.
- Cain, M. A. (2010). Singapore International Schools: Best Practice in Culturally Diverse Music Education. *British Journal of Music Education*, 27(2), 111–125.
- Calvo, M. (2011). Hautatzen: variadas y enriquecedoras experiencias en la Eskola 2.0. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/325-hautatzen-variadas-y-enriquecedoras-experiencias-en-la-web-20>
- Canales R., R. y Marquès Graells, P. (2008). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educación*. <http://doi.org/G>. La Formación Docente en TICs
- Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Casals, A., Carrillo, C. y Vilar, M. (2010). Seminario de Investigación en Educación Musical 2010. In *Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en primaria: construcción de un instrumento para la observación* (pp. 1–9). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Casals Ibáñez, A. y Carrillo Aguilera, C. (2015a). Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación. *Opción Biblioteca Digital Repositorio Académico*, 3, 384–406. Retrieved from <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20491>
- Casals Ibáñez, A. y Carrillo Aguilera, C. (2015b). Construcción de un instrumento para la observación de buenas prácticas en educación musical. In J. E. González (Ed.), *Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la Profesión y en la Universidad de Hoy* (p. 1278). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/283120348\\_Casals\\_A\\_Carrillo\\_C\\_2015\\_Construccion\\_de\\_un\\_instrumento\\_para\\_la\\_observacion\\_de\\_buenas\\_practicass\\_en\\_educacion\\_musical\\_In\\_Proceedings\\_of\\_the\\_CUICIID\\_2015\\_-\\_Congreso\\_Universitario\\_Internacional\\_sobre\\_la](https://www.researchgate.net/publication/283120348_Casals_A_Carrillo_C_2015_Construccion_de_un_instrumento_para_la_observacion_de_buenas_practicass_en_educacion_musical_In_Proceedings_of_the_CUICIID_2015_-_Congreso_Universitario_Internacional_sobre_la)
- Casals Ibáñez, A., Carrillo Aguilera, C., Valls Casanova, A., Vilar Monmany, M. y Ferrer, R. (2014). La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria. In E. Pérez y A. Álamo (Eds.), *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Enclave Creativa Ediciones. Retrieved from [https://www.academia.edu/11404352/Concrecion\\_de\\_un\\_enfoque\\_didactico\\_para\\_la\\_educacion\\_musical\\_en Primaria](https://www.academia.edu/11404352/Concrecion_de_un_enfoque_didactico_para_la_educacion_musical_en Primaria)
- Castilla Santana, J. (2010). Composición musical. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/web/es/primaria/99-composicion-musical>
- Chaib, D. M. de C. (2006). L’aprenentatge dialògic i una nova dimensió instrumental: la tertúlia musical. *Idea Sostenible*, 3(13), 1-4. Retrieved from [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13\\_DimInst\\_DaniloMartins\\_cat.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13_DimInst_DaniloMartins_cat.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



- Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practise in Undergraduate Education. *American Association for Higher Education Bulletin, March*.
- Coffield, F., & Edward, S. (2009). Rolling out “Good”, “Best” and “Excellent” Practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371–390. <http://doi.org/10.1080/01411920802044396>
- Consejería de Educación de Andalucía, C. (2012). Guía de Buenas Prácticas Docentes, 136. Retrieved from [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/buenas\\_practicas\\_guias/1357908565556\\_guxa\\_de\\_buenas\\_agaeve.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/buenas_practicas_guias/1357908565556_guxa_de_buenas_agaeve.pdf)
- Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(1), 1–10. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9563>
- Cuadrado Méndez, F. J. (2014). Música y talento: Una experiencia de buenas prácticas en el contexto escolar. In *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1191–1207). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/272295973\\_Musica\\_y\\_talento\\_Una\\_experienca\\_de\\_buenas\\_practicas\\_en\\_el\\_contexto\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/272295973_Musica_y_talento_Una_experienca_de_buenas_practicas_en_el_contexto_escolar)
- De Botton, L., Flecha, A. y Puigvert, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. *Revista de la Asociación De Sociología de la Educación*, 2(3), 45-55. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039826.pdf>
- de la Torre Cruz, T., Luis Rico, M., Escolar Llamazares, M., Huelmo García, J., Ruiz Palomo, E., Berbén Saiz, S., ... Jiménez Eguizábal, A. (2016). *Actuaciones educativas de éxito en una sociedad para todas las edades*. Retrieved from <http://riubu.ubu.es/handle/10259/4039>
- De Pablos Pons, J. y González Ramírez, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyada en tic: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *II Jornadas Internacionales Sobre Políticas Educativas Para La Sociedad Del Conocimiento*, 1–13.
- De Pablos Pons, J. y Jiménez Cortés, R. (2008). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*. Retrieved from <http://relatec.unex.es/article/view/345>
- Debón Alcodori, J. (2009). Escenas musicales en el aula de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 84–91.
- Del Bianco, S. (2009). El compás, algunos de sus elementos musicales utilizando el movimiento, el espacio y materiales auxiliares. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 33–42.

- Denis, G., & Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven Educational Game Design. In *Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology - ACE '05* (pp. 462–465). New York, New York, USA: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/1178477.1178581>
- Díaz Rodríguez, S. y Humanes Díaz, E. (2009). Taller de creatividad. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47(7–19).
- Dillon, S. (2004). Documenting Cases of “Good Practice” in Music Education. *Queensland Journal of Music Education*, 1(1), 23–52.
- Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(3), 1–10. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110003A>
- Dillon, S. (2006). Assessing the Positive Influence of Music Activities in Community Development Programs. *Music Education Research*, 8(2), 267–280. <http://doi.org/10.1080/14613800600779543>
- Dillon, S. (2007). *Music, Meaning and Transformation*. Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero Muñoz, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107–141. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- España, Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación de España. Retrieved from [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NySHspRiYzgC&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22actuaciones+educativas+de+éxito%22&ots=XwK3IDQdT2&sig=Q1Tq-PUmau7b2mpT\\_UaQj9koeSc](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NySHspRiYzgC&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22actuaciones+educativas+de+éxito%22&ots=XwK3IDQdT2&sig=Q1Tq-PUmau7b2mpT_UaQj9koeSc)
- Espigares Pinazo, M. J. y García Pérez, R. (2011). Educación musical intercultural en Educación Secundaria: evaluación de una plataforma de aprendizaje. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, 28, 1–23. Retrieved from <http://musica.rediris.es/leeme/revista/espigares&garcia11b.pdf>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, IV(1), 41-61. Retrieved from [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script=sci_arttext&tlng=es)
- Ferrández Arenaz, A. (1984). La Didáctica Contemporánea. In A. Sanvisens (Ed.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 227–253). Barcelona: Barcanova.
- Ferrández Arenaz, A. (1997). *Didàctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha García, R. (2012). Transferibilidad de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360(0). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/17629>
- Flecha García, R. y Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, 23(Junio), 1-18. Retrieved from <http://adide.org/revista/index.php/ase/article/view/23>
- Flohr, J. W. (2010). Best Practices for Young Children's Music Education: Guidance From Brain Research. *General Music Today*, 23(2), 13–19. <http://doi.org/10.1177/1048371309352344>
- Gairín Sallán, J. (1999a). La calidad, un concepto controvertido. *Educación*, 24, 11–45.
- Gairín Sallán, J. (1999b). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García Carrión, R. (2009). Transformaciones educativas de éxito para la superación de la exclusión social: contribuciones desde la investigación. En J. L. Hernández Huerta, L. Sánchez Blanco y I. Pérez Mirnda (Eds.), *Temas y Perspectivas sobre Educación. La infancia ayer y hoy* (pp. 147-158). Retrieved from [http://www.academia.edu/download/34584818/La\\_infancia\\_ayer\\_y\\_hoy.pdf#page=148](http://www.academia.edu/download/34584818/La_infancia_ayer_y_hoy.pdf#page=148)
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A. y Buslon Valdez, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132.
- García Pérez, F. F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- García Pérez, F. F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 64. Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- Garvín, R., Fernández-González, S. y González-Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113-118. Retrieved from <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Gértrudix Barrio, F. y Gértrudix Barrio, M. (2011). La educación musical en entornos inmersivos. *Eufonía*, 52, 44–51.
- Giráldez, A. (2010). *Música: investigación, innovación y buenas prácticas*. (A. Giráldez, Ed.). Barcelona: Graó.
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary*

- Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. X. (2009). Presentación de la monografía. *Eufonía*, 5–6.
- Hernández, J. (2011). “Crea y aprende con Laura”, un “clásico” entre los docentes. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/450-qcrea-y-aprende-con-lauraq-un-qclasicoq-entre-los-docentes>
- Hernández Aja, A. (2001). Evolución de las buenas prácticas españolas y su relación con el cumplimiento del programa Hábitat. Retrieved from <http://habitat.aq.upm.es/evbpes/abpes.html>
- Ibáñez Luque, L. (2016). Tertulias musicales dialógicas, clásicos para todas las personas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 69, 31-34.
- Jones, P. M. (2007). Developing Strategic Thinkers through Music Teacher Education: A “Best Practice” for Overcoming Professional Myopia and Transforming Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(6), 3–10. <http://doi.org/10.3200/AEPR.108.6.3-10>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(211), 52–74. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>
- Juodaitytė, A. (2004). Quality of Studies in Higher Education: Philosophy and Praxeology of Management. *The Quality of Higher Education*, 1, 12-25.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lamont, A., Daubney, A., & Spruce, G. (2012). Singing in Primary Schools: Case Studies of Good Practice in Whole Class Vocal Tuition. *British Journal of Music Education*, 29(2), 251–268. <http://doi.org/10.1017/S0265051712000083>
- Leung, B. W. y Wai Ying Wong, P. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, (1998), 1–12.
- López Rupérez, F. (1998). La gestión de la calidad en educación. En *III Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid. Retrieved from <http://siare.clad.org/fulltext/0033915.pdf>
- Marquès Graells, P. (2002). Buenas prácticas docentes. Retrieved from <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>
- Martínez Miranda, M. Á. (2012). Música es vida. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/version/v2/es/educacion-secundaria->

obligatoria/965-musica-es-vida

- Mills, J., & Murray, A. (2000). Music Technology Inspected: Good Teaching in Key Stage 3. *British Journal of Music Education*, 17(2), 129–156.
- Molina Fernández, E. (2009). La improvisación y el análisis como herramientas de creación musical en una orquesta. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 68–76.
- Monreal Guerrero, I. M., Cortón de las Heras, M. O. y Carabias Galindo, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 15, 38–45. Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/50038>
- Montoya Rubio, J. C. (2014). Música para sordos. Aproximación a la flauta dulce con el apoyo audiovisual. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros y F. J. Soto (Eds.), *Claves para una educación diversa* (pp. 1–7). Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Retrieved from <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/jcmontoya.pdf>
- Muñoz-Amador, A. y De Botton, L. (2013). Actuaciones de éxito para superar la exclusión a través de la participación de la comunidad. La transformación del ghetto. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3(4), 5-22. Retrieved from <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/956>
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429(Diciembre).
- Paynter, J. (1977). *The Evaluation of Classroom Music Activities. Schools Council Project: Music in the Secondary School Curriculum*. York (UK).
- Pennesi, M. (2010). Educación Musical 2-0. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/124-educacion-musical-20>
- Pérez Gómez, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128–149). Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, Á. I. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. In *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95–138). Madrid: Akal.
- Pérez López, E. (2011). Algo suena en la Fuencisla. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/web/es/primaria/399-algo-suena-en-la-fuencisla>
- Peters, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Plummeridge, C. (1999). Aesthetic Education and the Practice of Music Teaching. *British Journal of Music Education*, 16(2), 115–122.
- Pont B., E. (1997). *Models d'acció didàctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Puigvert, L., Oliver, E., Valls i Carol, R. y García Yeste, C. (2012). De la superstición a la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 73(26,1), 15-23. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483001>
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43, 295-309. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Rebollo-Catalán, M.-Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Cantó, A., Saavedra Macías, J. y Bascón Díaz, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas 1 Gender Equity in Education: Analysis and Description of Best Educational Practices. *Revista de Educación*, 358, 129–152. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186>
- Regelski, T. A., & Gates, T. (2009). *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. Springer.
- Ríos, O. (2013). Transformación Sociocultural y Desarrollo: Buenas Prácticas o Actuaciones de Éxito. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. <http://doi.org/10.4471/remie.2013.11>
- Rodríguez de Guzmán Romero H., J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938956.pdf>
- Rueda Serrano, A. (2009). Audioblog Suances, el placer de enseñar y aprender música. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/120-audioblog-suances-el-placer-de-ensenar-y-de-aprender-musica>
- Sampé Compte, M., Arandia, M. y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 73(26,1), 119-132. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4298323.pdf>
- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. N. Y.: Basic Books.
- Schumacher, J. A. (2009). Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. *Recherche en Éducation Musicale*, 27, 43–62.
- Serrano Alarcón, L. (2009). Armonía creativa. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 20–32.
- Shepherd, J., & Vulliamy, G. (1994). The Struggle for Culture: A Sociological Case Study of the Development of a National Music Curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 27–40. <http://doi.org/10.1080/0142569940150102>
- Sosa Díaz, M. J., Peligros García, S. y Díaz Muriel, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 148–179. Retrieved from

- [http://revistatesi.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865](http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865)
- Stake, R. E. (2001). Representing quality in evaluation. In A. P. Benson, M. Hinn, & C. Lloyd (Eds.), *Visions of Quality: How Evaluators Define, Understand and Represent Program Quality* (pp. 3-11). Londres: JAI / Elsevier.
- Tejada Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Terensi, F. (2011). Fem música a l'Ausiàs March – Flora Terensi. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/web/es/primaria/459-fem-musica-a-lausiàs-march>
- Thompson, W. (2009). Soundpainting. El arte de la composición en directo. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 77–83.
- Titone, R. (1963). *Metodologia didattica. Orientamenti e problemi*. Zürich: Pas-Verlag.
- Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Torres, R. M. (1997). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En J. L. Coraggio y R. M. Torres (Ed.), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Retrieved from <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8052.PDF>
- Turton, A., & Durrant, C. (2002). A Study of Adults' Attitudes, Perceptions and Reflections on their Singing Experience in Secondary School: Some Implications for Music Education. *British Journal of Music Education*, 19(1), 31–48. <http://doi.org/10.1017/S0265051702000128>
- UNESCO. (1990a). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. In *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (pp. 1–42). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (1990b). Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s Background Document. In *World Conference on Education for All. 5-8 March 1990. Jomtien, Thailand*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- UNESCO. (2016a). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO. (2016b). *Gender Review*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246045e.pdf>
- Vallejo García-Mauriño, P. (2009). “Sé verla al revés.” *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 92–103.
- Valls, R., Soler Gallart, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58596>
- Vernia Carrasco, A. M., Gustems Carnicer, J. y Calderón Garrido, C. (2012). Evaluar la creatividad para potenciar las habilidades sociales en educación musical para adultos.

*Quaderns Digitals*. Retrieved from <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/153013>

Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Wuytack, J. y Boal Palheiros, G. (2009). Audición Musical Activa con el Musicograma. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 43–55.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. Retrieved from <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/363/pdf>

(Título originale dell’articolo: “Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica”, in *Revista Internacional de Educación Musical*, n.5/2017. Traduzione dallo spagnolo dell’autrice, revisione del testo di Maurizio Disoteo).