

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p071-083

Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica.

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España).

Resumen

El presente artículo contextualiza el origen de la expresión «buenas prácticas» en el ámbito económico, además de estudiar las orientaciones que se han desarrollado en educación. Se examinan los significados atribuidos por diferentes autores a la expresión y las consecuencias de ellos para la educación y se estudia la presencia de la expresión, su significado y su uso en el ámbito de la educación musical. También se revisa la literatura disponible en torno a las *actuaciones educativas de éxito*, su contexto de aplicación y la presencia de estas en educación musical.

Palabras Clave

Educación musical; buenas prácticas; actuaciones educativas de éxito; calidad en educación musical.

Good practices as the state of the art of music education: A literature review.

María Cecilia Jorquera Jaramillo, University of Seville (Spain)

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.



Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica¹.

por María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

En educación se ha vuelto frecuente referirse a las *buenas prácticas*, llegando a ser deseable que todos los profesores las lleven a sus aulas. El solo adjetivo «bueno» nos induce a pensar que se trata de emitir un juicio acerca de algo y, para poder hacerlo, debemos contar con un referente que en el caso de la educación es el concepto de «calidad». La idea de calidad entró en el debate de la educación en la década de los 70 (p. ej., Peters, 1977), contando con una rica bibliografía. Posteriormente, Carr (1997) propone dos posibles concepciones de la calidad en educación: la primera idea se caracteriza por ser descriptiva, es decir, según el diccionario RAE, la calidad sería una “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”; la segunda, en lugar de describir aquello que permite valorar la calidad de algo, invierte la aproximación, determinando cuáles son los atributos que convierten lo observado en algo de calidad. Es decir, se trata de una aproximación normativa a la idea de calidad. Dicho de otro modo, el concepto descriptivo de calidad parte de la realidad tal como se presenta, identificando en ella aquello que se considera de calidad. Al contrario, el concepto normativo de calidad propone referentes que sirven para determinar aquellas actuaciones que se ajustan a algo preestablecido.

Más recientemente Juodaitytė (2004, Op. Cit. en Aróstegui y Martínez, 2008, p. 11) identifica la *calidad* como un producto que satisface las necesidades de un consumidor, cosa que en educación podría quizás identificarse con los resultados que consigue el alumnado al final de un proceso de aprendizaje, aunque no se estaría considerando precisamente ese proceso. Stake (2001), al presentar el panorama de la calidad en educación, en cambio, hace hincapié en que las diferentes aproximaciones a la idea de *calidad* incluyen una, entre otras, que tiene que ver con los estándares, es decir, con referentes externos respecto a la situación evaluada –la aproximación normativa de Carr (1997)– y otra, que Stake destaca mayormente, que deriva de la experiencia que los participantes de la situación evaluada realizan –la aproximación descriptiva de Carr –. Sin embargo, en ambos casos es la experiencia el punto de partida para determinar qué es la *calidad*, pero los puntos de vista toman caminos diferentes. Stake señala, por tanto, que sería deseable combinar ambos conceptos de calidad, para que esta sea construida socialmente. En cualquier caso, no se debería ignorar la experiencia de quienes participan en una determinada situación para establecer qué es la *calidad*, ya que si esto fuera sí, se estaría imponiendo una idea de calidad, quizás ajena a esa experiencia.

Es más, Aróstegui y Martínez (2008) llegan a postular que la idea de calidad más conocida actualmente en el ámbito educativo, aquella basada en estándares, guardaría relación con la necesidad por parte del modelo socioeconómico neoliberal de formar personas en consonancia con los requerimientos de las corporaciones multinacionales. Entre otras cuestiones, la propia educación sería un negocio más, capaz de producir beneficios

económicos. Como consecuencia, todo aquello que corresponde a los requerimientos del modelo vigente, sería de calidad, también en educación.

Ahora bien, en educación cada una de estas aproximaciones tiene consecuencias diferentes. La descriptiva (según Carr) o la de los participantes (según Stake) nos permite analizar situaciones, en las que intentamos identificar los elementos que contribuyen a que una situación sea de calidad; la normativa (según Carr) o de los estándares (según Stake) establece a priori cuáles deben ser las características de una situación para que esta pueda ser valorada como de calidad. En el primer caso, las decisiones sobre la docencia están en manos del profesor y quienes observamos tendremos la tarea de identificar todos los factores que concurren a hacer de esa situación algo de calidad; en el segundo caso, el profesor debe ajustarse a los factores preestablecidos como determinantes de la calidad de la docencia, por tanto se transforma en un técnico que aplica patrones sobre los cuales no tiene ningún control. En el último siglo, esta aproximación ha prevalecido, correspondiendo a modelos derivados del conocimiento científico, que ha sido identificado como racionalidad técnica (Schön, 1983; Pérez Gómez, 1988; Kemmis, 1998) o racionalidad instrumental (Habermas, 1981). En este modelo el profesorado se ciñe a lo que los expertos dictaminan, aplicando el conocimiento elaborado por los científicos. En la perspectiva contraria, otra posible aproximación descriptiva del aula consiste en que serían los mismos profesores quienes podrían establecer qué aspectos se pueden modificar en su quehacer de aula con el fin de mejorar su propia docencia, es decir, pretendiendo producir innovación. En síntesis, la idea de calidad que una comunidad educativa pone en juego, determina uno u otro papel del profesorado, colocándolo en posición de control sobre su quehacer, o bien, al contrario, siendo un técnico, que depende de las decisiones tomadas por terceros.

A la idea de calidad se asocian los conceptos de eficacia y eficiencia. El primero se refiere a la consecución de los objetivos planteados para la enseñanza y se sitúa, por tanto, en el ámbito de la pedagogía. Sin embargo, se refiere a objetivos y no a procesos, es decir, a resultados, de modo que podría creerse que el fin justifica los medios. El segundo tiene su origen en la economía, refiriéndose al proceso mediante el cual se logra producir una mercancía. Como es fácil intuir, el segundo concepto es problemático, siendo difícil poder identificar una mercancía como tal en educación. Es verdad que el producto de esta debería ser el aprendizaje, aunque resulta complejo sostener que se trata de una mercancía. Es por eso que hay autores que se refieren al carácter controvertido del concepto de calidad en educación (Gairín, 1999^a), ya que las características del proceso educativo apuntan a su complejidad e imprevisibilidad. En particular, este mismo autor (Gairín, 1999^b) señala que la calidad a la que se puede aspirar en educación es una calidad construida colectivamente en un centro escolar. Es decir, que nunca

podríamos hablar de calidad de manera aislada, solo dentro de un aula, sino que sería un concepto fruto del trabajo de un equipo docente. Por todo lo dicho, resulta difícil referirse a la eficacia y a la eficiencia -pensando en el logro de la calidad- en el ámbito educativo. O es, por lo menos, complejo hacerlo. Como consecuencia, es necesario precisar a qué nos estaríamos refiriendo cuando hablamos de calidad, de eficacia o eficiencia en el ámbito educativo.

A pesar del carácter controvertido de la cuestión de la calidad, este concepto se encuentra presente en la literatura educativa en numerosos textos (por ejemplo, Aguerrondo, 1993, 1999; López Rupérez, 1998; Bolívar, 1999; Schleicher, 2005). La necesidad de apuntar a más eficacia y eficiencia guarda relación con los costes de la educación, hecho destacado por Torres (1997), quien evidencia el papel de primer plano que ha ido asumiendo el Banco Mundial en relación con la educación. Los conceptos mencionados no estarían aislados, sino que pertenecen a un contexto más amplio que, en última instancia, constituye un modelo educativo que apunta a un modelo de sociedad. Precisamente, se trata de conceptos que se encuentran en documentos tan relevantes como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990^a) y posteriores informes de seguimiento (entre otros, UNESCO, 1990^b, 2016^a, 2016^b), además de documentos más estrechamente relacionados con las valoraciones reflejadas en los Informes PISA² de la OCDE³. Estos Informes pretenden ser un referente que muestra el estado de la educación a través de la medición de resultados académicos en matemáticas, ciencias y habilidad lectora. Medición, precisamente, ya que se trata de estudios cuantitativos que supuestamente muestran la calidad de la educación en los países que forman parte del círculo OCDE.

En este trabajo de revisión bibliográfica nos proponemos:

- Identificar una tipología de textos en los que se utiliza la expresión «buenas prácticas» y «actuaciones educativas de éxito».
- Identificar los conceptos de buenas prácticas y actuaciones educativas de éxito, en términos generales y en su aplicación en educación musical.
- Identificar el origen y posibles tendencias en el uso del concepto de buenas prácticas y actuaciones educativas de éxito en educación musical.

Metodología

La presente revisión bibliográfica ha sido realizada a partir de palabras-clave aplicadas a buscadores y bases de datos especializadas. En particular, las palabras-clave utilizadas han sido *buenas prácticas*, *good practice*, *best practice* y *buenas prácticas en educación musical*, *good practice in music education*, *best practice in music education*, así como *actuaciones educativas de éxito*. Además, se ha realizado análisis de contenido de los artículos encontrados, ya que la sola presencia de dichas expresiones no necesariamente refleja que se trate el tema en cuestión. También se ha considerado la fecha de publicación, con el fin de observar el ingreso y desarrollo del concepto en la cultura profesional de la educación musical en territorio español y en territorios de habla inglesa.

Resultados

Aproximación general

Los textos encontrados se pueden agrupar inicialmente en textos de carácter general, es decir aquellos encontrados gracias al primer grupo de palabras-clave y textos referidos a la educación musical. También se han identificado dos tipos de textos: estudios en los cuales se intenta identificar los factores que determinan que las buenas prácticas sean tales y los que hemos denominado repertorios o bancos de buenas prácticas, que muestran experiencias exitosas.

Los textos de carácter general serán útiles para delinear el concepto de buenas prácticas y las temáticas recurrentes asociadas a éstas, mientras los segundos nos mostrarán la aplicación del concepto en el ámbito específico de nuestra disciplina. A continuación se examinará, por tanto, una selección de textos de carácter general y en un apartado posterior se tratarán los textos específicos de la disciplina.

El material encontrado con la palabra-clave «actuaciones educativas de éxito» merece consideraciones específicas para las que este espacio no es el adecuado, ya que requeriría de una extensión amplia. Sin embargo, con esta palabra-clave se accedió a una amplia producción del modelo pedagógico denominado comunidades de aprendizaje, que cuenta con una rica literatura. Textos que presentan la temática de forma general son, por ejemplo, los de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), Alcalde y otros (2006), Ferrada y Flecha (2008), Flecha y Larena (2008), Aubert, García y Racionero (2009), Rodríguez de Guzmán (2012), Puigvert, Oliver, y Valls y García Yeste (2012), entre otros.

En el modelo pedagógico de las comunidades de aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) fueron identificadas algunas actuaciones educativas de éxito, por ser factores que determinan, principalmente, que mejore el rendimiento académico del alumnado, que se produzca una alta motivación hacia el aprendizaje por parte del estudiante y que mejore la convivencia y disminuyan los conflictos. En particular, los factores que determinan el éxito escolar del alumnado son la organización del aula con grupos interactivos, la estimulación del aprendizaje instrumental mediante tertulias dialógicas, la participación de personas cercanas a los alumnos, también a través de la formación de familiares, además de la participación de miembros de la comunidad (Bondía y Melendro, 2015). Sobre este modelo pedagógico, en términos generales, se pueden consultar, entre otros, los siguientes textos, además de los ya citados: De Botton, Flecha y Puigvert (2009), García Carrión (2009), Ministerio de Educación (2011), Ojala y Padrós (2012), Sampé, Arandía y Elboj (2012), Muñoz-Amador y De Botton (2013), Ríos (2013), Flecha y Molina (2015), Gírbés-Peco, Macías-Aranda y Álvarez (2015), de la Torre y otros (2016) y, por último, García Carrión, Molina, Grande y Buslon (2016). La característica más relevante de todos estos artículos consiste en que las actuaciones educativas de éxito tienen como referente sólido investigaciones documentadas, de modo que la creatividad del docente en el aula no debería ser fruto exclusivamente de buenas intuiciones, sino de conocimiento adquirido gracias a investigación sistemática y rigurosa.

Buenas prácticas: aproximación conceptual

Considerando todo lo anterior, se intentará delinear qué son las buenas prácticas, pues comprenderlas conceptualmente podría contribuir a diseñar actuaciones de aula de calidad. Tal como decíamos al comienzo, la valoración de una actuación de aula como buena práctica lleva implícito no sólo la emisión de un juicio, sino también el hecho de que la actuación de aula elegida como tal se transforma en referencia, es decir, en modelo. La literatura relacionada con la educación cuenta con numerosas aportaciones sobre modelos en educación, desde Titone (1963), publicado en español en 1981 (Titone, 1981), pasando por Escudero (1981), Ferrández (1984, 1997), Pont (1997), y García Pérez (2000^a, 2000^b). Cabe también mencionar a Jorquera (2010), quien propuso modelos específicos del ámbito de la educación musical. Tal como dice Pont (1997), “los modelos didácticos son las herramientas que utilizan los profesores e investigadores para avanzar en su labor de construcción de un cuerpo de conocimiento en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 15), teniendo carácter descriptivo. Es decir, son referentes que evolucionan a partir de la realidad educativa misma que se modifica en el tiempo. Por tanto, pueden constituir herramientas para avanzar, o bien, para mejorar la actuación del profesorado en las aulas, es decir, para buscar soluciones a los problemas de actuación en el aula, o para innovar.

Frecuentemente se asocian las ideas de mejora, cambio e innovación a las buenas prácticas. No obstante, conviene precisar que no son equivalentes y que implican diferentes grados de alcance o de complejidad: el cambio educativo se refiere a cuando la realidad se ha modificado en términos sistémicos, mientras que las reformas se implementan en los niveles políticos de la planificación educativa y la innovación es aquello que tiene lugar en un centro escolar (Tejada, 1998).

TIC y buenas prácticas

Entre quienes estudian las buenas prácticas es posible distinguir, en términos generales, una serie de autores que las relacionan con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, como Marquès (2002), De Pablos y González (2007), De Pablos y Jiménez (2008), Canales y Marquès (2008). Esto podría dar lugar a pensar que las TIC constituyen un elemento fundamental para determinar que una actuación de aula se convierta en una buena práctica, como afirman Sosa, Peligros y Díaz (2010).

Sin embargo, al analizar las conclusiones a las que llegan algunos de estos autores, es posible afirmar que se trata de actuaciones de aula pedagógicamente correctas, por ser estimulantes para el alumnado y porque consiguen aprendizajes relevantes (por ejemplo, De Pablos y Jiménez, 2008), sin que el uso de las TIC sea una premisa para que haya una buena práctica. Por tanto, podríamos decir que las buenas prácticas son actuaciones de aula conducidas correctamente, consiguiendo los objetivos propuestos -aquí radica la eficacia-, y alcanzando el alumnado aprendizajes relevantes.

A este respecto, Marquès (2002), las define como “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (p. 1). Canales y Marquès (2008) se refieren a las buenas prácticas con TIC

como experiencias exitosas de aprendizaje, mencionando también la eficacia y eficiencia pedagógicas. Boza y Toscano (2011), siguiendo a Chickering y Gamson (1987), formulan principios que definen las buenas prácticas con TIC: se promueven las relaciones entre profesores y alumnos; se desarrollan dinámicas de cooperación entre los alumnos; se aplican técnicas activas para el aprendizaje; se permiten procesos de retroalimentación; se enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea; se comunican altas expectativas; y se respeta la diversidad de formas de aprender. Como se puede apreciar, una vez más, se trata de cuestiones de carácter general, pedagógicas, que no son específicas de las actuaciones con TIC.

Hay un aspecto común a algunos de los autores mencionados, que consiste en proponer indicadores útiles con el fin de establecer qué actuaciones pueden ser valoradas como buenas prácticas. Es el caso de De Pablos y González (2007) y de Sosa y otros (2010), entre otros autores. Estaríamos frente a modelos normativos que configuran las características de las buenas prácticas, limitando, por tanto, la libertad del profesorado para determinar qué se podría modificar en sus actuaciones, si se toman como referentes para implementar actuaciones de calidad.

Buenas prácticas determinadas por su relevancia pedagógica

En la literatura sobre buenas prácticas, la aportación de Abdoulaye (2003) es citada de manera recurrente, en particular en relación con la definición de la expresión. El trabajo de esta autora se encuentra en el contexto del IBE⁴ y se refiere a cuestiones mencionadas en los documentos citados más arriba, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990^a). Específicamente, la autora incluye en su aportación un repertorio de 10 proyectos exitosos realizados en la etapa de la educación infantil relacionados con la erradicación de la pobreza y la exclusión social, educación intercultural, ciudadanía y educación global, entre otros, teniendo en cuenta las directrices de UNESCO. Resulta interesante apreciar que estos proyectos difieren ampliamente entre ellos, no sólo por su origen y contexto, sino también por cómo se desarrollaron las diferentes experiencias. También se presentan en este documento los criterios que determinan las características de las buenas prácticas seleccionadas. La autora insiste en que al replicar estas experiencias en otros contextos, podrían no ser exitosas, de modo que serían modelos considerados relativos. Por tanto, cabría preguntarse cuál sería la utilidad de las buenas prácticas, si sólo constituyen un referente que no se puede replicar.

Rebollo-Catalán y otros (2012) presentan una experiencia de buenas prácticas relacionada con la equidad de género, es decir, una vez más se presenta un tema relevante y estrechamente relacionado con lo dicho en los documentos internacionales citados anteriormente. Esto daría lugar a reflexionar sobre el sentido amplio que deberían asumir las buenas prácticas, más allá del éxito que un profesor individual pudiera lograr en su aula al tratar temas propios de su disciplina, en nuestro caso, de educación musical. Otro autor que trata uno de los temas destacados en los documentos de UNESCO, es Arnáiz (2011), quien se refiere a la conquista del éxito escolar como herramienta contra la exclusión social.

Escudero (2009), siguiendo a Hernández Aja (2001), reconoce que las buenas prácticas no deben ser modelos para la actuación del profesorado, sino que más bien deben ser un referente en cuanto a su potencial de transformación por sus “formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales” (p. 110). Es decir, estarían orientados a mejorar situaciones existentes, tal como ya lo señalaba Abdoulaye (2003). Este mismo autor destaca que cuando las buenas prácticas constituyen un modelo de referencia, es decir siguiendo la línea técnica e instrumental de las mismas, se trata, además, de actuaciones que “han sido validadas de modo sistemático y empírico y que, por ello, se proponen como guías de acción a ser aplicadas fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos” (p. 113). En síntesis, no se trata de intentar reproducir fielmente buenas prácticas, sino que deben adaptarse a la situación específica.

Otro autor de gran interés en relación con las buenas prácticas es Zabalza (2012), quien destaca que en el ámbito universitario éstas deben ajustarse a un planteamiento basado en lo interdisciplinar, multicultural e internacional. Sin embargo, este autor sostiene que el concepto de buenas prácticas puede variar mucho en función del enfoque de la enseñanza desde el que se propone. Dicho de otro modo, las buenas prácticas derivadas de un modelo de enseñanza transmisora prestarán atención a las condiciones, los recursos y los contextos en que se desarrolla la actuación docente; si el modelo está más centrado en el aprendizaje y en la formación personal de los sujetos, en su compromiso social o en las vinculaciones entre escuela y territorio, evidentemente se dirigirá la mirada a otras cuestiones.

Finalmente, cabe mencionar a Coffield y Edward (2009), quienes muestran posturas fuertemente críticas, especialmente en relación con el desarrollo de la expresión «buenas prácticas» en documentos oficiales del Reino Unido y en cómo se presenta la realidad de las aulas británicas. Se ha pretendido difundir las buenas prácticas, pasando a denominarlas «*best practice*» e introducir luego el concepto de excelencia que ha llegado a plantearse como excelencia para todos. Estos autores se apoyan en Alexander (1997) para recordar al lector que las situaciones de aula son únicas y que sólo pueden considerarse buenas prácticas cuando permanecen bajo el control de los profesionales de la docencia, estando colocadas en un proceso de aprendizaje, siendo sensibles a los constantes cambios de los contextos con sus complejidades.

Un caso de repertorio de buenas prácticas español es el documento de la Consejería de Educación de Andalucía (2012), que presenta una amplia selección de las que esta autoridad considera como tales. Como estructura se podría establecer un paralelo entre el documento de Abdoulaye (2003) y este repertorio, referido a las diferentes etapas de la educación obligatoria y post-obligatoria (bachillerato y formación profesional). Además de proponer una introducción conceptual a las buenas prácticas, el documento de la Consejería de Educación de Andalucía (2012) ofrece un amplio apartado de introducción en que se delimita conceptualmente la cuestión de las buenas prácticas y se expone a continuación el modelo de ficha que se utilizará para proponer las experiencias consideradas como buenas prácticas. Los temas incluidos en forma de fichas se refieren

a: programación y enseñanza; evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; orientación del alumnado y colaboración con las familias; orientación del alumnado y colaboración con equipos de apoyo; atención al desarrollo del alumnado; actividades complementarias; clima de convivencia; relación con las familias; acción educativa coordinada; el centro; planes de evaluación; innovación; y al uso de las TIC como herramienta didáctica. Este repertorio genera en el lector la impresión de que el contenido de las buenas prácticas tiene que ver con conocimientos que deberían haberse adquirido en la formación inicial y que, por alguna razón, no se hacen visibles en las aulas reales. Por tanto, habría una posible intención no declarada de formación permanente del profesorado.

La existencia de concursos de buenas prácticas, especialmente en América Latina, posiblemente se debe a la competición implícita en el concepto mismo (lo bueno), que en el momento en que se ciñe a modelos fijos constituye un filtro que deja numerosas aulas fuera de los estándares medibles o de los referentes utilizados para esos concursos. Al ser la docencia característicamente una profesión en la que el trabajo en equipo y la interacción entre pares permite el desarrollo individual, grupal y colectivo, los premios asignados a individuos muestran una imagen que se ciñe poco a la propia esencia de la profesión (Hargreaves y Fullan, 2014; Armengol, 2001). Es decir, los concursos podrían ser un mecanismo más de selección, en este caso del profesorado, fruto evidente de una visión tradicional de la educación.

Buenas prácticas en educación musical

El uso de la expresión buenas prácticas es muy frecuente en educación general, tanto es así, que al utilizar como palabras-clave «*good practice in education*» o «*best practice in education*» en la base de datos ERIC se encuentran centenares de páginas. Sin embargo, al modificar la palabra-clave, para encontrar materiales referidos a «*good practice in music education*» o «*best practice in music education*», se llega a un máximo de 2 páginas de resultados. Por tanto, su uso parece no ser igualmente frecuente en educación musical, por lo menos en inglés.

Como en el ámbito general, se encontraron textos de investigación y otros que se presentan como repertorios o bancos de buenas prácticas. Los 59 textos producto de investigación encontrados inicialmente (33 en español -con «buenas prácticas»- y 26 en inglés -13 con «*good practice*» y otros 13 con «*best practice*»), se deben reducir a 44, ya que en 15 de ellos no aparece la expresión en el contenido de los artículos. Por tanto, se han considerado 25 textos en español y 19 en inglés, entre los que 10 presentan la expresión «*good practice*» y 9 utilizan «*best practice*». Esta puede situarse en el título, en el resumen, en las palabras-clave, en la bibliografía o en el texto y en algunos casos hay alguna definición del concepto estudiado.

En términos cronológicos, la primera vez que se menciona «*good practice*» parece ser en la publicación de Paynter (1977), citada por Bresler (1993), quien se refiere a «*good classroom practice*». También Boardman Meske y Duerksen (1985) son precoces en cuanto al uso de «*best professional practice*». Más tarde Plummeridge (1999) utiliza «*good practice*» para destacar la importancia de la teoría en la enseñanza y «*best practice*» se presenta en Shepherd y Vulliamy (1994), quienes muestran que la idea de buenas prácticas que tiene el profesorado de música británico guarda relación con

una enseñanza práctica y multicultural. De esta cronología resulta claro que el concepto se origina en el Reino Unido y que en el ámbito español las buenas prácticas entran más tarde, gracias a autores de lengua inglesa (por ejemplo, Dillon, 2005; Cox, 2006), o bien a autores como Alsina (2006), quien presenta un estudio realizado en territorio británico.

Una aportación de gran interés para el debate en torno al concepto de buenas prácticas es la de Regelski y Gates (2009), ya que dedica amplio espacio a reflexionar sobre qué es bueno. Otro texto que contribuye a elaborar el concepto es el de Jones (2007), quien califica la educación musical como inadaptada a la realidad actual y fruto de pensamiento táctico, mientras se debería buscar un enfoque estratégico, según una visión sistémica, para así alcanzar las buenas prácticas. También autores alineados con la pedagogía crítica, como Allsup (2003, 2015) y Abrahams (2005) contribuyen a una visión amplia y compleja de las buenas prácticas. Woodford (2005), aun sin mencionar la expresión estudiada, aporta fundamentos para una educación musical crítica, desde la perspectiva de John Dewey, que puede situarse claramente en las temáticas mencionadas en documentos como el de Abdoulaye (2003) sobre lo que se entiende por buenas prácticas.

Por otro lado, debemos distinguir entre aquellos textos que sólo mencionan la expresión, sin desarrollar ninguna definición o sin elaborar la cuestión a través de investigación, como es el caso de Bell (2003) y Bennett (2005) en lengua inglesa, o Cox (2006), Alsina y otros (2010), Gértrudix y Gértrudix (2011), Espigares y García (2011), Vernia, Gustems y Calderón (2012), Aragón y Rivas (2012), Montoya (2014), Cuadrado (2014) y Monreal, Cortón y Carabias (2015) en español. En estos textos parece ser que el uso de la expresión guarda relación con un vocabulario que está presente en la cultura profesional, que se asume sin profundizar en su significado como corriente de pensamiento dentro de la teoría del currículo.

Las aportaciones de Leung y Wai Ying Wong (2005) y Cain (2010) proceden de países orientales, mostrando preocupaciones algo lejanas respecto a nuestro contexto cultural. En la primera se asigna un valor particular a la personalidad de la profesora en cuanto al resultado que se considera como buena práctica. Este enfoque pone de relieve este factor que no es enseñable, además de corresponder a un enfoque de la investigación educativa, denominado “presagio-producto” (Pérez Gómez, 1989), hoy considerado como histórico. En el segundo texto se evidencia que las buenas prácticas observadas se caracterizan por ser muy específicas y propias del contexto estudiado, de modo que podrían no ser transferibles.

Textos dedicados a aspectos específicos son el de Mills y Murray (2000), referido al uso de las TIC en el aula, aunque establece criterios pedagógicos generales para identificar las buenas prácticas; Turton y Durrant (2002) y Lamont, Daubney y Spruce (2012) presentan investigaciones relacionadas con el canto; Flohr (2010) circunscribe las buenas prácticas a la educación infantil, apoyándose en las neurociencias; Aracil, Brocal y Martínez (2011) muestran experiencias realizadas en educación secundaria; Denis y Jouvelot (2005) utilizan la expresión «*motivation-based best practices*» en relación con el diseño y las características de

juegos informáticos, mostrando una interesante teoría de la motivación como factor de buenas prácticas.

En lugar de analizar todos y cada uno de los textos examinados, se ha seleccionado algunos representativos para el enfoque descriptivo, por una parte (es decir, Dillon, 2004, 2005, 2006, 2007), y para el enfoque normativo (es decir, Casals, Carrillo y Vilar, 2010; Casals, Carrillo, Valls, Vilar y Ferrer, 2014; Casals y Carrillo, 2015^a y Casals y Carrillo, 2015^b), por otra. Dillon busca factores que puedan caracterizar las buenas prácticas en las aulas de educación musical, entrevistando profesorado, alumnado y adultos que pasaron por las aulas como alumnos en el pasado. En particular, concluye que los factores encontrados, denominados como «actitud de apertura» por parte del profesorado, es decir, el contacto y la práctica con géneros musicales de diferentes culturas, además de la música académica y la música popular, se pueden enseñar en la formación de profesorado. La investigación de Casals y otras autoras, de manera diferente, propone un modelo de actividad de aula consensuado por los miembros del equipo, es decir, por expertos, dirigiéndose a encontrar en la realidad de las aulas indicadores previamente establecidos. De manera similar, aunque referido a la enseñanza instrumental, Schumacher (2009) presenta una rejilla de análisis de clases de instrumento, es decir, desde un punto de vista normativo. Attar (2010) propone los principios de Chickering y Gamson (1987), siendo un estudio dedicado a la enseñanza instrumental que se sitúa también en el ámbito normativo.

Pasando al ámbito de los repertorios o bancos de buenas prácticas, cabe mencionar el número monográfico de la revista *Eufonia*, publicado en 2009. El editor de este volumen presenta la monografía, señalando que “el rasgo que caracteriza una buena práctica quizá sea, precisamente, la manera tan directa y sencilla de mostrar la buena teoría que lleva detrás, de traslucir la teoría que la sustenta” (Hernández, 2009, p. 5), es decir, describe las buenas prácticas exclusivamente desde el punto de vista de la relación entre teoría y práctica, sin establecer ninguna conexión con la amplia literatura educativa referida a las buenas prácticas. El volumen contiene una serie de artículos que narran experiencias realizadas (Díaz y Humanes, 2009; Molina, 2009; Aguilar, 2009); propuestas concretas (Serrano, 2009; Del Bianco, 2009); o sugerencias de carácter general (Thompson, 2009; Debón, 2009; Vallejo, 2009), que también pueden ser fundamentadas en referencias bibliográficas (Wuytack y Boal Palheiros, 2009). Algunos de estos autores declaran quiénes podrían ser los destinatarios de la experiencia, es decir, Educación Primaria, alumnos de conservatorio profesional, profesorado de música, estudiantes universitarios y de conservatorio o, genéricamente, alumnado escolar.

Otro repertorio para la educación musical es el que se encuentra en MEC 2.0: se trata de blogs seleccionados en un período específico, que no ha sido ampliado posteriormente. En esta web es posible encontrar algunos pocos artículos referidos a ESO (Martínez Miranda, 2012; Hernández, 2011; Calvo, 2011; Pennesi, 2010; Rueda, 2009) y aquellos referidos a la Educación Primaria son incluso menos (Terensi, 2011; Pérez López, 2011; Castilla, 2010).

Finalmente, cabe mencionar un pequeño volumen, que no está dedicado de manera específica a la educación musical, aunque presenta numerosas propuestas de

intervención en relación con el aprendizaje del servicio, todas de gran interés, sobre todo por la formulación sencilla y de fácil lectura (Batlle, 2013).

La presencia de literatura sobre comunidades de aprendizaje en la educación musical es muy reducida y se refleja, en particular, en la dimensión instrumental denominada tertulias musicales dialógicas, desarrolladas en un barrio de Barcelona a partir de 2003 (Chaib, 2006; Ibáñez, 2016). Estas son una adaptación de las tertulias literarias dialógicas que presentan, entre otros, Valls, Soler y Flecha (2008), Pulido y Zepa (2010), Flecha (2012), Garvín, Fernández-González y González-Manzanero (2012).

Conclusiones

El panorama presentado en el ámbito de la educación en general muestra un grado de elaboración más avanzado respecto a lo que se puede apreciar en el área de educación musical. Sin embargo, la aproximación descriptiva de Dillon (2007) muestra un posible camino para trabajar en la búsqueda de las buenas prácticas en educación musical. Es evidente que se necesitan numerosas herramientas para que cada profesor pueda elaborar su modelo didáctico personal, emprendiendo mejoras e innovación, dirigiéndose hacia las buenas prácticas o hacia las actuaciones educativas de éxito. Para ello, la literatura debe ser ampliada más allá del tema específico de las buenas prácticas, pudiendo recurrir a herramientas descriptivas como las que propone Jorquera (2010) o con el apoyo de una teoría del currículo como la que se encuentra, por ejemplo, en Aróstegui (2011), o también con ejemplos sobre temas específicos como la inclusión (Burnard, Dillon, Rusinek, y Saether, 2008; Burba y Aróstegui, 2014), entre otros.

El material sobre buenas prácticas, en particular los repertorios o bancos de buenas prácticas, pueden sugerir la correspondencia respecto a aquello que en el pasado (o todavía no tan pasado en algunos centros escolares) fueron los libros de texto. De hecho, el profesorado que recurría a este tipo de materiales, no encontraba respuestas adecuadas a sus necesidades docentes en ellos, debiendo por tanto adaptar las propuestas a la situación del aula. Dicho de otro modo, los libros de texto difícilmente se aplican tal como se presentan, es decir que las propuestas que contienen no son replicables de manera idéntica. Esto es lo que declaran quienes compilan repertorios o bancos de buenas prácticas: no se pueden repetir, porque cada situación educativa es única. En consecuencia, podríamos afirmar que los repertorios de buenas prácticas son los nuevos libros de texto, que se diferencian de ellos solo por el formato, generalmente digital, y porque, en principio, no se pretende que las propuestas se apliquen de manera literal. En síntesis, mientras en los libros de texto la decisión acerca de la calidad de las propuestas estaba en manos de miembros del equipo editorial que los publicaba, los repertorios de buenas prácticas llevan el calificativo de buenos, lo que les conferiría mayor autoridad. Sin embargo, las diferencias entre ambos no son relevantes y su función sigue siendo la de situar al profesorado en la función de un técnico que pone en práctica propuestas elaboradas por terceros.

Las buenas prácticas, a pesar de que se pretende que sean fruto de validación sistemática y empírica, en numerosas ocasiones parecen no estar fundamentadas en investigación y evidencias que demuestren la calidad de las mismas, por lo

menos en el ámbito de la educación musical. Por tanto, una vez más, estaríamos ante unas prácticas que alguien calificó como buenas, aunque no se dispone de argumentos científicos que corroboren su calidad. Esto significa que, en realidad, las buenas prácticas no se diferencian radicalmente de la tradición de la educación musical, en la que, como sucede a lo largo de gran parte de su historia, algún autor propone unas soluciones fruto de sus buenas intuiciones, como es el caso de la mayoría de compositores del siglo XX que formulan sistemas pedagógicos basados en su propia poética. Quizás la educación musical sigue reflejando una cultura profesional centrada en las experiencias de cada docente, es decir, una cultura individualista, en que sigue estando vigente aquello de que «cada maestrillo tiene su librillo» (Hargreaves y Fullan, 2014; Armengol, 2001).

En este sentido, las actuaciones educativas de éxito se diferencian de manera radical respecto a las buenas prácticas, por ser condición indispensable la investigación científica como referente. Sin embargo, las actuaciones educativas de éxito tienen actualmente escasa presencia documentada en las aulas de educación musical: se encontraron solo dos artículos. También hay que decir que ambos se refieren a las tertulias musicales dialógicas, es decir, un aspecto limitado, aunque relevante, de las comunidades de aprendizaje.

Sería deseable que se implementase una educación musical que deje huella en el alumnado, involucrándolo en temas importantes como, por ejemplo, la inclusión social (el acoso escolar, entre otros, tendría que ver con esto), las cuestiones de género, la lucha contra los estereotipos sociales, la convivencia y la solidaridad, o la democracia. Las intervenciones de aula circunscritas a enseñanzas de carácter técnico-musical o de práctica musical pueden presentarse como descontextualizadas o pueden aislar las enseñanzas musicales escolares en el currículum por ser algo que se queda en el ámbito del entretenimiento. Al contrario, la educación musical no puede ser ajena a las cuestiones educativas relevantes, teniendo como referente evidencias y no solo intuiciones y la creatividad de cada profesor.

La escasa presencia de actuaciones educativas de éxito en la literatura científica de la educación musical refleja quizás que el profesorado de música y los investigadores del área tienen actualmente poco conocimiento de esta orientación. Posiblemente, también sucede que la cultura profesional de la educación musical tiende a buscar propuestas más en línea con la tradición que con el conocimiento producido por la investigación científica.

Como se decía inicialmente, para que los profesores puedan desarrollarse profesionalmente, mejorando sus intervenciones de aula, sería importante no solo que recurran a evidencias, sino que tengan la posibilidad de tomar decisiones con autonomía, adoptando la aproximación descriptiva que los llevará progresivamente hacia la calidad de su propia acción en el aula.

Notas

¹ Este artículo es parte del proyecto de investigación I+D EDU2014-58066-P sobre *El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

² *Programme for International Student Assessment*. El informe más reciente es de 2015: OCDE (2016). *PISA 2015. Resultados*

clave. Véase también <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

⁴ International Bureau of Education, adscrito a la UNESCO.

Referencias Citadas

- 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*, 37(116), 561-578.
- 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.,... y 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*. Londres: 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.
- Alsina, P., De las Cuevas, C., Díaz, M., Flores, S., Galán, M. Á., Garamendi, B.,... y Pedrera, S. (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas (Vol. 3)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- 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. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, N. Pellín (Ed.), *Projectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas*. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19885>.
- Aragú, M. C. y Rivas, 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-Gibraltar. En IV Congreso Internacional de Educación Artística. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. Jaén: COLBAA.
- Armengol Asparó, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23–35.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19–29. Disponible en http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf.
- Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (Ed.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. 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*. Universidad de Cincinnati.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi: 10.1174/113564009788345826.
- Batlle, R. (Ed.) (2013). 60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. 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. Disponible en 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. y 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. Disponible en 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.
- Bondia, M. y Melendro, M. (2015). Las actuaciones educativas de éxito y su contribución a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia. en 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Valencia (España), del 2 al 3 de julio. Disponible en http://amiedu.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. En VI Congreso virtual de AIDIPE. handle: 10272/12066.
- Bresler, L. (1993). Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 118, 1–20.
- Burba, E. y Aróstegui, J. L. (2014). Música e inclusión social. En J. L. Aróstegui (ED.) *La música en Educación Primaria*. Madrid: Dairea.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., y 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*

- 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. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticass20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/325-hautatzen-variadas-y-enriquecedoras-experiencias-en-la-web-20>.
- Canales, R. y Marquès, P. (2008). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educar*, 39, 115-133. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/3421/342130828008>.
- 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. En *Actas del Seminario de Investigación en Educación Musical*, 1. Madrid: Universidad Complutense.
- Casals, A. y Carrillo, C. (2015^a). Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación. *Opción Biblioteca Digital Repositorio Académico*, 3, 384-406. Disponible en <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20491>.
- Casals, A. y Carrillo, C. (2015^b). Construcción de un instrumento para la observación de buenas prácticas en educación musical. En J. E. González (Ed.), *Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la Profesión y en la Universidad de Hoy*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/283120348_Construccion_de_un_instrumento_para_la_observacion_de_buenas_practicass_en_educacion_musical
- Casals, A., Carrillo, C., Valls, A., Vilar, M. y Ferrer, R. (2014). La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria. En E. Pérez y A. Álamo (Eds.), *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Enclave Creativa Ediciones. Disponible en https://www.academia.edu/11404352/Concrecion_de_un_enfoque_didactico_para_la_educacion_musical_en Primaria.
- Castilla, J. (2010). *Composición musical*. Disponible en <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. Disponible en http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13_DimInst_DaniloMartins_cat.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practise in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 3, 7.
- Coffield, F. y Edward, S. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390. doi: 10.1080/01411920802044396.
- Consejería de Educación de Andalucía (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*, 136.
- 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. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9563>
- Cuadrado, F. J. (2014). Música y talento: Una experiencia de buenas prácticas en el contexto escolar. En *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/272295973_Musica_y_talento_Una_experiencia_de_buenas_practicass_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. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039826.pdf>
- De La Torre, T., Luis, M., Escolar, M., Huelmo, J., Ruiz Palomo, E., Berbén, S.,... y Jiménez Eguizábal, A. (2016). *Actuaciones educativas de éxito en una sociedad para todas las edades*. 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. En *II Jornadas Internacionales Sobre Políticas Educativas Para La Sociedad Del Conocimiento*.
- 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*. Disponible en <http://relatec.unex.es/article/view/345>
- Debón, 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. y Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven educational game design. En *Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology - ACE '05*. Nueva York: ACM Press. doi: 10.1145/1178477.1178581.
- Díaz, S. y Humanes, 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. Disponible en <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. doi: 10.1080/14613800600779543.
- Dillon, S. (2007). *Music, meaning and transformation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, 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>.
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NySHspRiYzgC&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22actuaciones+educativas+de+éxito%22&ots=XwK3IDQdT2&sig=QlTq-PUmau7b2mpT_UaQj9koeSc.
- Espigares, 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. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/espigares&garciallb.pdf>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-61. Disponible en http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script=sci_arttext&tln_g=es.
- Ferrández Arenaz, A. (1984). La didáctica contemporánea. En A. Sanvisens (Ed.), *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Ferrández Arenaz, A. (1997). *Didáctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: Universidad a Distancia de Cataluña.
- Flecha, R. (2012). Transferibilidad de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360(0). Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/17629>.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, 23(Junio), 1-18. Disponible en <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. doi: 10.1177/1048371309352344.
- Gairín, J. (1999^a). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, 24, 11-45.
- Gairín, J. (1999^b). *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 científica de máximo nivel europeo. En J. L. Hernández, L. Sánchez Blanco y I. Pérez Miranda (Ed.), *Temas y Perspectivas sobre Educación. La infancia ayer y hoy*. Salamanca: Globalia. Disponible en http://www.academia.edu/download/34584818/La_infancia_ayer_y_hoy.pdf#page=148.
- García Carrión, R., Molina, S., Grande, L. A. y Buslon, 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. (2000^a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>.
- García Pérez, F. F. (2000^b). 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. Disponible en <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. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2011). La educación musical en entornos inmersivos. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 52, 44-51.
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez, 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. doi: 10.17583/rimcis.2015.04.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt y Main: Suhrkamp.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. X. (2009). Presentación de la monografía. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 47, 5-6.
- Hernández, J. (2011). "Crea y aprende con Laura", un "clásico" entre los docentes. Disponible en <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). *Informe sobre la evolución de las buenas prácticas españolas y su relación con el cumplimiento del programa Hábitat*. Disponible en <http://habitat.aq.upm.es/evbpes/abpes.html>.
- Ibáñez, 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. doi: 10.3200/AEPR.108.6.3-10.
- Jorquera, 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. y 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. doi: 10.1017/S0265051712000083.
- Leung, B. W. y 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*, 2, 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. Disponible en <http://siare.clad.org/fulltext/0033915.pdf>.
- Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. *Revista DIM*, 19.
- Martínez Miranda, M. Á. (2012). *Música es vida*. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/965-musica-es-vida>
- Mills, J. y Murray, A. (2000). Music technology inspected: Good teaching in key stage 3. *British Journal of Music Education*, 17(2), 129-156.
- Molina, E. (2009). La improvisación y el análisis como herramientas de creación musical en una orquesta. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 68-76.
- Monreal, I. M., Cortón, M. O. y Carabias, 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. handle: 10550/50038.
- Montoya, 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 (Ed.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Disponible en <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. Disponible en <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/956>.
- OCDE (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- Paynter, J. (1977). *The evaluation of classroom music activities*. York: Schools Council Project: Music in the Secondary School Curriculum, Universidad de York.
- Pennesi, M. (2010). *Educación Musical 2-0*. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/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. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, Á. I. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y Á. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez López, E. (2011). Algo suena en La Fuencisla. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/primaria/399-algo-suena-en-la-fuencisla>.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. Londres: Routledge y 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: Universidad a Distancia de Cataluña.
- Puigvert, L., Oliver, E., Valls, R., y García Yeste, C. (2012). De la superstición a la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 73(26,1), 15-23. Disponible en <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. doi: 10.4067/S0718-09342010000400003.
- Rebollo-Catalán, M. Á., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J., y Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186.
- Regelski, T. A. y Gates, T. (2009). *Music education for changing times: Guiding visions for practice*. Londres-Nueva York: Springer.
- Ríos, O. (2013). Transformación Sociocultural y Desarrollo: buenas Prácticas o Actuaciones de Éxito. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. doi: 10.4471/remie.2013.11.
- Rodríguez de Guzmán, H. J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938956.pdf>.
- Rueda, A. (2009). *Audioblog Suances, el placer de enseñar y aprender música*. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/version/v2/es/educacion-secundaria-obligatoria/120-audioblog-suances-el-placer-de-ensenar-y-de-aprender-musica>.
- Sampé, 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. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4298323.pdf>.
- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación*. Madrid: Santillana.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nueva York 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, L. (2009). Armonía creativa. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 20-32.
- Shepherd, J. y 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. doi: 10.1080/0142569940150102.

- Sosa, M. J., Peligros, S. y Díaz, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 148-179. Disponible en http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865.
- Stake, R. E. (2001). Representing quality in evaluation. En A. P. Benson, M. Hinn, y C. Lloyd (Ed.), *Visions of quality: How evaluators define, understand and represent program quality*. Londres: JAI-Elsevier.
- Tejada, 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. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/primaria/459-fem-musica-a-lausias-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*. Zúrich: 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.
- Turton, A. y 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. doi: 10.1017/S0265051702000128.
- UNESCO. (1990a). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien (Tailandia), del 5 al 9 de marzo. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
- UNESCO. (1990b). Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s background document. En *World Conference on Education for All*. Jomtien (Tailandia), del 5 al 9 de marzo. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>.
- UNESCO. (2016a). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. París: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.
- UNESCO. (2016b). *Gender review*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246045e.pdf>.
- Vallejo, P. (2009). “Sé verla al revés.” *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 92-103.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. handle: 2445/58596.
- Vernia, A. M., Gustems, J. y Calderón, C. (2012). Evaluar la creatividad para potenciar las habilidades sociales en educación musical para adultos. En *Quaderns Digitals. Actas II Congreso Internacional sobre aprendizaje permanente*. handle: 10234/153013.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press.
- Wuytack, J. y Boal Palheiros, G. (2009). Audición Musical Activa con el Musicograma. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

Sobre la Autora

María Cecilia Jorquera Jaramillo

Estudió en Italia, Austria y en España. Ha formado profesores de educación musical en Italia y docentes de la educación obligatoria en España. Sus intereses de investigación se relacionan con la formación de profesorado y la docencia con y de la música. Actualmente es miembro de la *Music in Schools and Teacher Education Commission* (MISTEC) de ISME.

María Cecilia Jorquera Jaramillo

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Depto. de Educación Artística
Despacho 4.124
Calle Pirotecnia, s/n
41013 Sevilla (España)
mcjorquera@us.es



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.