

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

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/23074841251365702



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



La Autorregulación en la Educación Musical

Amalia Casas-Mas, Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

La autorregulación del aprendizaje ha cobrado creciente relevancia en los últimos quince años en la educación musical. Este artículo editorial ofrece una visión general de distintas perspectivas de investigación sobre este tema y presenta propuestas desarrolladas en diversos niveles educativos: educación primaria, conservatorios, escuelas de música y formación docente universitaria. Los estudios analizados abordan la gestión corporal, la enseñanza instrumental, el lenguaje musical y la composición colectiva, incluyendo tanto música clásica centroeuropea

como moderna/jazz. Se destacan procesos de autorregulación y co-regulación, así como aspectos como la motivación, los enfoques metodológicos docentes y el uso de tecnologías digitales. El recorrido permite explorar distintas aproximaciones conceptuales y metodológicas en contextos especialmente iberoamericanos, con el propósito común de contribuir al bienestar y la eficacia en el aprendizaje musical del alumnado. Este monográfico busca fomentar la autonomía, la creatividad y la capacidad reflexiva del estudiantado. Además, se aborda la formación

inicial docente como motor de cambio educativo, desde perspectivas como el Aprendizaje Servicio y la innovación docente, con proyectos que activan la metacognición, la transferencia y la evaluación, tanto del alumnado como de la co-regulación entre docentes universitarios. El volumen se cierra con dos informes de tesis centrados en la formación instrumental en música moderna/jazz y clásica centroeuropea de los siglos XX y XXI, que reflejan la vigencia y diversidad de la investigación actual.

Palabras Clave

Metacognición; autorregulación; co-regulación; autonomía; interdependencia; funciones ejecutivas; aprendizaje musical.

Self-Regulated Learning in Music Education

Amalia Casas-Mas, Complutense University of Madrid (Spain)

Abstract

Self-regulated learning has gained increasing relevance over the past fifteen years in the field of music education. This editorial article provides an overview of various research perspectives on the topic and presents proposals developed across different educational levels, including primary education, conservatories, music schools, and university-level teacher training. The studies analyzed address bodily awareness, instrumental teaching, music theory, and collective composition, encompassing both Western European classical music and modern/jazz genres. Processes

of self-regulation and co-regulation are highlighted, along with factors such as motivation, teaching methodologies, and the use of digital technologies. This exploration allows for the examination of different conceptual and methodological approaches, especially within Ibero-American contexts, all sharing a common goal: to enhance students' well-being and the effectiveness of their music learning. The aim of this special issue is to promote autonomy, creativity, and reflective thinking among music students. In addition, it addresses initial teacher

education as a driver of educational change, drawing on perspectives such as Service-Learning and teaching innovation, with projects that activate metacognition, knowledge transfer, and assessment—both of students and of co-regulation practices among university educators. The volume concludes with two thesis reports focused on instrumental training in modern/jazz and 20th–21st century Western European classical music, reflecting the ongoing relevance and diversity of current research in the field.

Keywords

Metacognition; self-regulation; co-regulation; autonomy; interdependence; executive functions; musical learning.

La Autorregulación en la Educación Musical

por Amalia Casas-Mas, Universidad Complutense de Madrid (España)

Introducción

Las capacidades cognitivas del ser humano se deben a estructuras que se han ido superponiendo evolutivamente, donde una tecnología neural ancestral convive con una tecnología nueva (solo de hace unos cientos de miles de años). La autorregulación emerge en primates y de manera cualitativamente distinta en la especie humana como procesos cognitivos y emocionales que permitirán flexibilizar la conducta, y por tanto facilitar la adaptación al medio. La corteza prefrontal es la zona encargada de inhibir impulsos, retrasar gratificaciones, planificar y monitorear acciones, funciones clave para la vida social y la toma de decisiones complejas.

La autorregulación no es una función mental aislada sino un conjunto de capacidades ligadas con la supervivencia, la cooperación, la crianza prolongada y el desarrollo del lenguaje y la cultura. Donald (1991) sitúa el desarrollo de la Mente mimética en la cultura pre-lingüística donde el uso del cuerpo fue clave para representar, ensayar y recordar acciones. Mithen (2005) va un paso más allá situando el sistema *Hmmmmmm* como base de la música, la comunicación y la regulación social anterior al lenguaje. Luego, tanto música como lenguaje se desarrollarían como sistemas en paralelo y permitirían la regulación emocional colectiva de la tradición oral.

A posteriori, y en una franja que Donald (1991) sitúa entre hace 100.000 y 12.000 años surge una cultura simbólica donde se consolida la mente narrativa, se consolida el yo, la memoria autobiográfica y la metacognición, como capacidad de supervisar las propias acciones. Es el momento en que Mithen (2005) describe la ritualización de la música, la sincronización grupal, y la práctica afectiva colectiva. Desde hace 12.000 años y hasta ahora, junto con el comienzo de la agricultura y los asentamientos humanos, determinadas comunidades desarrollaron los sistemas de notación. Denominada la Mente teórica, son herramientas de extensión del pensamiento que amplían posibilidades de toma de conciencia y regulación en el aprendizaje y la enseñanza.

Esta evolución se ve reflejada en las etapas de desarrollo infantil (Vygotsky, 1978) cuando en torno a los cuatro años empiezan a darse instrucciones para sí. Las estructuras de un primer sistema impulsivo siguen conviviendo con un segundo sistema controlador (Kahneman, 2013). Es decir, unas funciones básicas que empleamos sin gastar excesivos recursos cognitivos y de manera más automática; percepción, atención, memoria, aprendizaje asociativo e inferencial, toma de decisiones y formas de escapar de situaciones adversas; y otras pertenecientes a un sistema de control explícito, que implica un mayor coste de recursos (Pozo, 1996), y permite monitorear a partir de las funciones ejecutivas.

Por lo tanto, la autorregulación en el aprendizaje se refiere a la capacidad del individuo de activar esas funciones ejecutivas para dirigir su atención, inhibir impulsos, planificar, monitorear, gestionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma. Según Zimmerman

(2000), la autorregulación es un proceso cíclico en el que quienes aprenden se involucran activamente en la toma de decisiones y ajustes basados en su desempeño. Este concepto incluye tanto aspectos cognitivos como motivacionales y comportamentales (Pintrich, 2004), que permiten al aprendiz gestionar su tiempo, atención y esfuerzo de manera adaptativa ante los desafíos educativos.

La investigación educativa en música (p. ej., Schunk y Zimmerman, 1997) y más lentamente los sistemas pedagógicos han incorporado la inteligencia ejecutiva como objetivo para desarrollar en aprendices el cambio de funciones heterónomas a otras autónomas: de la disciplina externa a la autodisciplina. De una motivación extrínseca a una intrínseca. De una regulación emocional externa a una autorregulación. De un aprendizaje impuesto a un autoaprendizaje. De la dependencia a la autonomía (Marina, 2025).

Se tiene evidencia de cómo la práctica musical temprana mejora las funciones ejecutivas y la autorregulación en la infancia (Habibi y otros, 2018). A través de estudios longitudinales con músicos jóvenes, McPherson y Renwick (2011) muestran que los estudiantes más exitosos no necesariamente practican más, sino que lo hacen de forma más metacognitiva y deliberada. La autorregulación en música involucra establecer metas claras (por ejemplo, mejorar una frase difícil), emplear estrategias específicas (como segmentar una pieza, variar el tempo, buscar similitudes con situaciones previas), y mantener la motivación frente a los desafíos (Pozo, 2020).

La importancia del profesorado en este proceso ha sido ampliamente señalada por autores como McPherson y Zimmerman (2011), quienes sostienen que los docentes deben ser mentores en el desarrollo metacognitivo del estudiante, adaptando la enseñanza a sus necesidades individuales. Esto requiere un cambio cualitativo en el enfoque tradicional de enseñanza musical, donde el énfasis suele estar en la ejecución técnica y la obediencia a la partitura, hacia una práctica educativa más reflexiva (Hallam, 2001), con propuestas de análisis en Pozo y otros (2020), centradas en el proceso de aprendizaje y sensible a las necesidades individuales del aprendiz, como son la autoeficacia y su sistema de creencias.

Diversas autoras han cuestionado cómo se producen las condiciones en las que se facilita (o no) la mediación de esas habilidades de autorregulación. Wright (2010), señala que los modelos de aprendizaje autorregulado tienden a encubrir relaciones de poder, sesgo de clase, etnicidad, género y desigualdades estructurales que operan en la música en ámbitos formales. En su trabajo, la noción de “autonomía” del estudiante se revisa críticamente, mostrando cómo muchas veces se espera autorregulación sin proporcionar las condiciones materiales, afectivas ni sociales adecuadas.

En relación con el aprendizaje musical en contextos de aprendizaje informales, Green (2002, 2008) no menciona explícitamente la autorregulación, pero sus estudios cuestionan la separación entre “regulación” y contexto social. Muestra cómo el aprendizaje musical es situado,

relacional y muchas veces colectivo, apoyado en la imitación, la exploración libre, el error y la colaboración. De esta forma, no puede entenderse la autorregulación sin considerar los entornos culturales, de clase, género, y género musical en los que ocurre (Baño y Pozo, 2023). Este marco nos permite comprender la co-regulación y la autoorganización musical como formas válidas, complementarias y potentes de aprendizaje musical.

Una comparación entre los formatos de aprendizaje de la música clásica centroeuropea, el jazz y el flamenco de tradición oral (Casas-Mas, 2013) revela diferencias en la autorregulación según la cultura de aprendizaje. Los estudiantes de música clásica dedicaban más tiempo a la práctica individual, seguidos por los de jazz y, a gran distancia, los aprendices de flamenco. Para estos últimos, la práctica en solitario tenía poco sentido: preferían hacer música en grupo, en contextos no-formales e informales, como antes y después de la clase y reuniones familiares, tanto espontáneas como organizadas. Los estudiantes de jazz interrumpían su estudio si perdían el disfrute, mientras que los de clásico persistían, aunque experimentaran emociones negativas, silenciando sus necesidades.

Estas aportaciones apoyan la idea de que la autorregulación del aprendizaje musical puede enriquecerse mediante la teoría contemporánea de la cognición 4E¹—encarnada (*embodied*), incrustada (*embedded*), enactiva (*enactive*) y extendida (*extended*)—, especialmente a través de la dimensión *embedded*, que enfatiza que los procesos cognitivos están profundamente insertos en contextos físicos, sociales y culturales específicos. Es decir, que la capacidad del estudiante para autorregular su aprendizaje no es un atributo aislado o exclusivamente interno, sino que se configura y transforma en función de los entornos educativos: comunitarios, institucionales, familiares, las relaciones con docentes y pares, los materiales y herramientas instrumentales, la sala de ensayo, el aula, el escenario, etc.

Esta visión ofrece una opción complementaria a los modelos de autorregulación basados exclusivamente en gestión cognitiva descontextualizada o el autocontrol individual. En cambio, abre la puerta al estudio de los procesos de co-regulación (Hadwin y otros, 2017) y propone que la autorregulación es un fenómeno dinámico y situado en redes de interdependencia, donde el entorno facilita o restringe la acción autorregulatoria. La forma en que una persona aprende a planificar su práctica, gestionar la ansiedad escénica o desarrollar creatividad autorregulatoria depende tanto de sus procesos internos como de sus interacciones con el entorno y los recursos educativos disponibles.

Otros factores como la identidad, el autoconcepto, la autoeficacia y la autonomía (Evans y McPherson, 2017; McPherson y otros, 2017) no surgen en el vacío y no siempre son fácilmente “entrenables” exclusivamente en el aula: se construyen en contextos sociales y biográficos que pueden incluir experiencias de exclusión, violencia, vulnerabilidad o desventaja económica (Ángel-Alvarado y otros, 2023). Estas vivencias pueden llegar a afectar la expresión génica implicada en funciones como el control emocional, la atención o la motivación (Zannas y West, 2014), limitando la disponibilidad neurobiológica para regularse.

La regulación emocional se relaciona profundamente con entornos seguros, vínculos afectivos consistentes y

espacios donde el cuerpo pueda expresarse sin amenaza (Meaney, 2010; van der Kolk, 2014). Cuando estas condiciones faltan, los mecanismos autorregulatorios no pueden desplegarse plenamente. En este sentido, la práctica musical, cuando se vive de forma emocionalmente significativa, colaborativa y validante, puede actuar como un modulador epigenético positivo, favoreciendo la plasticidad neuronal y amortiguando el estrés (Chanda y Levitin, 2013). Pero en ocasiones la educación formal musical no propicia estos espacios seguros y acaba produciendo más estrés y trauma que beneficios.

RIEM apuesta en este monográfico por visibilizar investigaciones y proyectos sobre autorregulación en contextos performativos de la educación musical en lengua española, especialmente con población de Iberoamérica, en línea con otros monográficos recientes. Se incluyen intervenciones desde la educación primaria hasta la formación docente, que pueden servir de referencia para que instituciones y profesionales reconozcan la importancia de generar entornos respetuosos con el alumnado y sus procesos de aprendizaje. Se vuelve crucial formar al profesorado para identificar cuándo intervenir pedagógicamente y cuándo derivar a apoyos psicoeducativos, garantizando espacios seguros que favorezcan el desarrollo de la autorregulación.

Comienza el monográfico con la observación de Baeza y Ángel-Alvarado de la transferencia desde la heterorregulación a la autorregulación en alumnado de tercer nivel de educación primaria en el contexto chileno a través de actividades de expresión corporal. Se recogen datos observacionales del grupo clase y entrevistas a la docente. El fomento de la autorregulación repercute en el desempeño corporal en prácticas de imitación, gestualidad, relajación y percusión. Además, implica la inhibición de impulsos y reacciones disruptivas con el afán de establecer relaciones sociales sanas dentro del aula de música.

A continuación, el artículo de Fontdevila-Sibat y Viladot nos introduce el desarrollo de la autodeterminación a partir de la composición colectiva en el aula de Lenguaje Musical de una escuela de música en Cataluña y la repercusión en la motivación del alumnado de 7-8 años. Se estudió el discurso de aula siguiendo la teoría fundamentada a partir del diario de campo y las grabaciones de las sesiones, analizando actos de habla, producciones sonoras e interacciones no verbales de todos los participantes. En la primera fase identificaron las estrategias de adaptación al grupo y en la segunda fase se analizaron los factores que influyen en la autodeterminación del alumnado y sus efectos sobre en la autorregulación de su aprendizaje.

Siguiendo con las Enseñanzas Elementales de Música, Molina analiza las concepciones metodológicas del profesorado de piano de primer y segundo curso en conservatorios profesionales en Madrid. Participa profesorado de los 14 centros de la comunidad de Madrid que a partir de un cuestionario informan sobre sus conocimientos acerca de las características psicoevolutivas del alumnado y su formación en psicopedagogía. Se concluye que la preparación psicopedagógica de los docentes es escasa, gran parte del profesorado considera importante formarse en ella, pero hay una parte del profesorado que no la considera necesaria.

Avanzamos hacia las enseñanzas de grado superior en las que Fonseca explora formas de hacer más eficientes los

periodos de práctica del violín en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana de México. Para ello utilizó una pauta de observación-diálogo del investigador y un cuestionario autoinformado escrito por el alumnado. Analiza la autorregulación y la gestión atencional en un alumnado que da señales de no conocer explícitamente estos procesos. Han desarrollado algunas estrategias autorregulatorias de manera implícita, pero siguen utilizando otras por inercia que interfieren en su rendimiento.

En un centro superior de Cataluña, Moral-Bofill y Viñas evaluaron la ansiedad escénica y el estado de fluidez antes y después de una asignatura centrada en habilidades de autorregulación, dirigida a estudiantes de tercer curso del grado de Pedagogía en música moderna/jazz. Mediante un diseño pre-post, aplicaron cuestionarios y realizaron análisis cuantitativo y cualitativo. En los resultados las autoras sugieren que la autorregulación puede reducir la ansiedad escénica, mejorar la concentración, la sensación de dominio de sus habilidades y la integración mente-cuerpo. El alumnado destacó como especialmente útiles las estrategias de regulación emocional mediante la respiración, el manejo de pensamientos y la atención plena, tanto en lo personal como en su futuro profesional.

Entrando en la formación docente de profesorado universitario, Lage-Gómez, Campollo-Urkiza y Cremades-Andreu exploran los procesos creativos desde el aprendizaje autorregulado en un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) desarrollado durante tres cursos en Madrid, centrado en conciertos y actividades didáctico-musicales. Participaron 39 estudiantes del Grado en Educación Primaria (mención en Música), una escuela, su profesora y cinco docentes universitarios. Con un enfoque cualitativo, usaron observación y entrevistas para promover la autonomía estudiantil desde un rol activo y co-constructor. Identificaron elementos clave del proceso creativo autorregulado: compromiso individual y colectivo, gestión del tiempo, autonomía, competencias pedagógicas y aplicación de estrategias metacognitivas en contextos reales.

Finalizamos los estudios sobre formación docente universitaria del profesorado de música con la propuesta de Casas-Mas, Cuadrado, Toboso, Domínguez y Mota. Este artículo aborda la autorregulación del aprendizaje a partir de un proyecto desarrollado entre 2021 y 2025 con participación de docentes de educación, musicología, profesorado internacional y alumnado en Madrid. Se implementaron cuatro proyectos/ciclos de innovación en tres fases: diseño, aplicación en el aula con observaciones cruzadas y evaluación. Con más de 600 estudiantes participantes, se recogieron datos cualitativos mediante diarios, portfolios y entrevistas. Los resultados muestran que las observaciones cruzadas favorecen procesos metacognitivos en docentes y estudiantes, destacando la necesidad de liderazgos institucionales que promuevan la colaboración docente, que en este caso fue autónoma y co-regulada, y una formación más reflexiva.

Termina el monográfico con dos informes de tesis que abordan ideas y poblaciones complementarias. El primero, de Snellman, analiza la autonomía en clases instrumentales de música clásica centroeuropea y moderna de grado profesional en escuelas finlandesas, utilizando un cómic propio para explorar la libertad tanto del alumnado como del profesorado. En los resultados se subraya la importancia de la

reflexión sobre la práctica educativa y se revela que las percepciones de alumnado y profesorado sobre la práctica docente difieren, especialmente cuando el estilo es más controlador. El segundo informe, de Rodríguez, estudia cómo mejorar la comprensión e interpretación de la música clásica centroeuropea de los siglos XX y XXI en la enseñanza superior de la viola. Destaca el papel del análisis musical y la autorregulación como factores clave para lograr un aprendizaje más eficaz y autorregulado por parte del estudiantado.

En educación superior se suele asumir que el alumnado domina la autorregulación del aprendizaje, pero esta capacidad, de alto coste cognitivo y evolución tardía, debe cultivarse desde etapas tempranas (López-Íñiguez y McPherson, 2020, 2021). McPherson y Zimmerman (2011) destacaban el rol del profesorado como mentor, lo que requiere una formación específica. Sin embargo, dicha formación no debe entender la autorregulación como única responsabilidad individual, como sugiere la lógica de la modernidad líquida (Bauman, 2003), que delega en el sujeto el control total sobre su rendimiento y estabilidad emocional, incluso en contextos marcados por la desigualdad, la incertidumbre o la fragilidad institucional.

El aprendizaje musical no es un proceso aislado e introspectivo, sino que se construye en gran medida en la interacción social, el acompañamiento docente, el trabajo colaborativo y el sostén emocional de una comunidad. Estos aprendizajes implícitos pueden colisionar con la gestión metacognitiva individual. Diversas autoras (Rogoff, 2003; Edwards, 2005), proponen entender la autorregulación dentro de una ecología de prácticas educativas, donde la co-regulación y la heterorregulación son esenciales para el desarrollo de la autonomía. En contextos de tradición oral, como la práctica colectiva y la improvisación, o los proyectos colaborativos, la autorregulación surge al negociar significados, adaptarse al otro y asumir la propia vulnerabilidad.

Estos enfoques contrastan con las representaciones meritocráticas del estudiante “autorregulado” como sujeto autosuficiente y aislado, que aprende a través de la autodisciplina y el control individual. Por tanto, se propone una relectura de la autorregulación desde una ética de la interdependencia, que reconozca que los aprendizajes significativos y sostenibles requieren también de vínculos, cuidados y estructuras colectivas (Forbes, 2020; Gaunt y Westerlund, 2016; Vidal y otros, 2010) que acompañen y sostengan el desarrollo del estudiantado. Contemplar las formas complementarias supone repolitizar la autorregulación, cuestionando los modelos basados en el control individual del cuerpo y la emoción. Aprender a regularse en el aprendizaje musical no debería implicar silenciar el malestar, sino transformarlo en expresión, consciencia corporal y acción situada.

Nota

¹ Para un desarrollo de la Cognición 4E con distintas culturas de aprendizaje musical puede consultarse Casas-Mas, A., Pozo, J. I. y Montero, I. (2022). Oral tradition as context for learning music from 4E cognition compared with literacy cultures. Case studies of flamenco guitar apprenticeship. *Frontiers in Psychology*, 13, 733615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.733615>

Referencias

- Ángel-Alvarado, R., Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G. y Johnson, L. (2023). Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education. *Music Education Research*, 25(1), 74–87. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2128318>
- Baño, L. y Pozo, J. I. (2023). The influence of musical production structures in group learning management. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 585–599. <https://doi.org/10.1177/1321103X231175389>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Casas-Mas, A. (2013). *Culturas del aprendizaje musical: Concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en clásico, flamenco y jazz* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Spain]. <http://hdl.handle.net/10486/14310>
- Chanda, M. L. y Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179–193. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007>
- Donald, M. (1991). *The origin of the modern mind: Three stages in the evolution of cognition and culture*. Harvard University Press.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Evans, P. y McPherson, G. E. (2017). Identity and practice: The motivational forethought of a musician. *Psychology of Music*, 43(3), 407–422. <https://doi.org/10.1177/0305735613514>
- Forbes M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British Journal of Music Education*, 37(3), 207–220. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000200>
- Gaunt H., Westerlund H. (Eds.) (2016). *Collaborative learning in higher music education*. Routledge.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning, and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Elliott Sachs, M. y Damasio, H. (2018). Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73–81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. En Schunk, D. H. y Greene, J.A. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83–106). Routledge.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Kahneman, D. (2013). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- López-Íñiguez, G. y McPherson, G. E. (2020). Applying Self-Regulated Learning and Self-Determination Theory to Optimize the Performance of a Concert Cellist. *Frontiers in Psychology*, 11, 385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00385>
- López-Íñiguez, G. y McPherson, G. E. (2021). Regulation of Emotions to Optimize Classical Music Performance: A Quasi-Experimental Study of a Cellist-Researcher. *Frontiers in Psychology*, 12, 627601. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627601>
- Marina, J. A. (2025). *La vacuna contra la insensatez. Tratado de inmunología mental*. Ariel.
- McPherson, G. E., Miksza, P. y Evans, P. (2017). Self-regulated learning in music practice and performance. En Schunk, D. H. y Greene, J.A. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 181–193). Routledge.
- McPherson, G. E. y Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. En D. H. Schunk y B. Zimmerman (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234–248). Taylor & Francis.
- McPherson, G. E., y Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1 (pp. 130–145). Oxford University Press.
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01381.x>
- Mithen, S. J. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Weidenfeld & Nicholson.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza
- Pozo, J. I. (2020). Psicología del aprendizaje de la música. En J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, J. A. Torrado y López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 69–107). Morata.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., López-Íñiguez, G. y Casas-Mas, A. (2020). SAPEA: un sistema para el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la música. En J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, J. A. Torrado y López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 165–202). Morata.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum.
- van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking.
- Vidal J., Duran, D. Y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), 363–378. <https://doi.org/10.1174/113564010804932139>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Trad. Cast. De S. Furió: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, 1979.

- Wright, R. (2010). Sociology and music education. En *Sociology and music education* (pp.23–42). Routledge.
- Zannas, A. S. y West, A. E. (2014). Epigenetics and the regulation of stress vulnerability and resilience. *Neuroscience*, 264, 157–170. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.12.003>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Sobre la autora

Amalia Casas-Mas

Psicóloga con Doctorado en Psicología y titulación superior en Piano y Lenguaje Musical. Profesora investigadora en psicología de la música en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Su trabajo se centra en culturas del aprendizaje y corporeización musical. Tiene más de veinte años de experiencia docente y publicación internacional.

Amalia Casas-Mas

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Sección de Música
C/ Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid
España
amacasas@ucm.es



EQUIPO EDITORIAL

Editores

Yurima Blanco Garcia, Universidad de Valladolid (España)

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Felipe Javier Zamorano Valenzuela, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addressi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cafero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Rubén de Jesús Carrillo Méndez, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Alfonso Elorriaga Llor. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

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

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

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

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.