



PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA COMO DOCENTES EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: HACIA UNA EDUCACIÓN MUSICAL SOSTENIBLE

PSYCHOLOGY PROFESSIONALS AS TEACHERS IN MUSIC CONSERVATORIES: TOWARDS A SUSTAINABLE MUSIC EDUCATION

Basilio Fernández-Morante¹, Francisco de Paula Ortiz² y Patricia Blanco-Piñeiro³

¹Conservatorio Profesional de Música de Valencia. ²Conservatorio Profesional de Música de Sevilla.

³Conservatorio Superior de Música de Vigo

La psicología de la música, pese a su trayectoria durante el siglo XX, no ha logrado tener consecuencias directas en las prácticas de los conservatorios de música. En España, la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEP-MIM, 2015) propició la confluencia de profesionales especializados en esta área que estaban dispersos por todo el territorio nacional. Entre sus iniciativas destaca la urgencia de incorporar psicólogos profesionales a los conservatorios para procurar la mejora de la salud psicológica y el rendimiento del alumnado dentro de una actividad tan exigente como la musical. En 2019 se constituyó dentro de AEPMIM un grupo formado principalmente por psicólogos que ejercen como docentes en conservatorios españoles. En este trabajo se muestran las principales actividades llevadas a cabo en ellos a partir de unos valores globales comunes que pretenden servir de guía para una educación musical sostenible.

Palabras Clave: Educación musical, Psicología de la música, Conservatorios, Sostenibilidad.

Despite its history throughout the 20th century, the psychology of music was not able to have a direct impact on the practices of music conservatoires. In the case of Spain, the Spanish Association for the Psychology of Music and Music Performance (AEPMIM, 2015) led to a confluence of professionals in this field who were scattered throughout the country. Among its initiatives was the urgency of incorporating psychology professionals into conservatories as the main way to ensure the improvement of psychological health and student performance in an activity as demanding as music. In 2019, a group was constituted within the AEPMIM, mainly made up of professional psychologists who work as teachers in Spanish conservatoires. This work shows the main activities carried out by this group based on common global values that are intended to serve as a guide for sustainable music education.

Key words: Music education, Psychology of music, Conservatoires, Sustainability.

L A PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA Y NACIMIENTO DE AEPMIM

Desde finales del siglo XX y principios del presente XXI hemos podido asistir a un rápido desarrollo de la tecnología y del conocimiento que ha afectado a todos los ámbitos de la actividad humana. La psicología como disciplina científica no ha sido ajena a estos avances y en las últimas décadas ha llevado a cabo una profusa labor investigadora en diferentes áreas, entre ellas la música.

La compleja situación de la música en el sistema educativo español, con una presencia mínima en las enseñanzas obligatorias y sin acabar de conectar con los planes europeos y universitarios en la enseñanza musical superior, no facilitan precisamente la influencia de la psicología en este contexto. En pa-

labras de Gutiérrez (2014, p. 133), en España esta presencia “es prácticamente testimonial”. Sin embargo, el impulso de instituciones como ISME o la UNED, cuyo papel decisivo llega hasta nuestros días, así como el de algunas universidades como las de Granada, País Vasco, la Complutense de Madrid o la Universidad Autónoma de Madrid con una importante actividad investigadora (Fernández-Morante y Casas-Mas, 2016) podrían constituir los primeros pasos hacia un mayor desarrollo de la psicología de la música en nuestro país.

En 2015 nació la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM), fundada en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid con dos impulsores esenciales: el catedrático emérito Jaime Vila, y el doctor John Sloboda. La creación de esta entidad incorpora a España a la cartera de países con sociedades de esta índole (en orden de antigüedad, Inglaterra, Alemania, Japón, Estados Unidos, Australia, Corea, Argentina, China, Brasil, Colombia y, más recientemente, México), abriendo la puerta al intercambio entre profesionales que permanecían relativamente aislados.

Recibido: 17 mayo 2020 - Aceptado: 2 septiembre 2020

Correspondencia: Basilio Fernández-Morante. Conservatorio Profesional de Música de Valencia. Plaza de Viriato s/n. 46001

Valencia. E-mail: basiliof@cpmvalencia.com

<https://orcid.org/0000-0002-1540-7829>





APEMIM surge como una iniciativa encaminada a postularse como un foro de discusión e intercambio de conocimiento científico y académico en la intersección de la psicología y la música, facilitando la interrelación de investigadores y científicos así como la integración de resultados de los diferentes enfoques en investigación a la práctica musical y educativa.

El año 2017 supuso un afianzamiento importante de la psicología de la música en España gracias a la organización del I Congreso Internacional de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (CONΨMUSICA, 2017), organizado por APEMIM junto con la UNED. Participaron más de 150 profesionales e investigadores provenientes de 10 países de Europa, América y Asia en este evento liderado por el Dr. Andrés López de la Llave cuya dedicación e inercia de trabajo fructificó en la puesta en marcha, en colaboración con APEMIM, de un Máster especializado e impartido por profesionales expertos en la materia desde el curso 2018/19 en la UNED.

LA ENSEÑANZA MUSICAL FORMAL

La investigación psicológica en el Conservatorio

Tradicionalmente, un conservatorio es una escuela de música independiente de las universidades, que ofrece una formación especializada en la interpretación de música clásica (Bennett, 2010). No obstante, referirse a “Conservatorio” como la institución que alberga desde hace varios siglos la mayor parte de la enseñanza musical formal en el mundo occidental, requiere de cierta prudencia y de matizaciones necesarias para evitar generalizaciones engañosas, dadas las notables diferencias que existen entre los centros en aspectos como la organización de estudios, estructura interna, currículums formativos, etc. (Jørgensen, 2014). Estas divergencias incrementan si se comparan centros de distintos países o regiones, con distintas culturas de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es necesario destacar los notables avances en la investigación sobre la enseñanza en conservatorios que se ha producido en las dos últimas décadas. De hecho, podría considerarse que la visión metafórica del Conservatorio como “Jardín secreto” poco favorable a la investigación (Burwell, Carey y Bennet, 2017), particularmente en educación musical superior (Jørgensen, 2010), va desapareciendo conforme avanza el siglo XXI. Son especialmente relevantes las revisiones exhaustivas acerca de la educación musical superior (Jørgensen, 2009, 2014) o los estudios que profundizan en la dinámica particular de estas enseñanzas, como las clases individuales (*one to one teaching*) (Burwell, 2012; Burwell, Carey y Bennett, 2017; Carey et al, 2013; Carey y Grant, 2014). Asimismo, se analizan los estilos de enseñanza existentes basadas en las teorías implícitas del profesorado (Pozo, Bautista y Torrado, 2008) y de los discentes

(Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014) y su influencia en la práctica (López-Iñiguez y Pozo, 2014). Todo ello no ha hecho más que reforzar la necesidad de investigar en este contexto a partir de los primeros indicios de la investigación etnográfica (Kingsbury, 1988; Nettle, 1995) que apuntaban a un modelo sociocultural extraordinariamente exigente basado en el talento, el profesor de instrumento como juez principal de ese talento, y la interpretación por encima de la docencia. Es lo que algunos estudios han denominado “modelo Conservatorio” (López y Vargas, 2010).

Elsa Perdomo Guevara¹ planteaba una analogía entre este “modelo conservatorio” y las prácticas médicas de principios del siglo XIX y las actuales.

[...] si tomó una lección de piano en el siglo XIX y tomó otra hoy, es posible que no note una diferencia. [...] Nuestros métodos de enseñanza no han cambiado desde la época de Liszt. Sin embargo, ha habido una cantidad impresionante de estudios científicos sobre psicología y educación, y específicamente sobre educación musical, que demostraron que había formas de ayudar a las personas a aprender, desarrollar sus habilidades y rendir al máximo. La pregunta es: ¿qué hacemos con todos estos hallazgos? ¿Es normal que sigamos enseñando como si no existieran? ¿No nos estamos comportando como médicos que continúan realizando sangrías y recetando morfina cuando puede haber recursos disponibles más eficientes? (Perdomo Guevara, 2018)

Algunas de las críticas más recurrentes a este modelo han sido la brecha entre teoría y práctica o su evaluación de las habilidades musicales basada únicamente en las habilidades instrumentales (Borgdorff y Schuijjer, 2010). Más de dos siglos después, no es infrecuente observar cómo estas prácticas docentes se perpetúan reproduciendo modelos estáticos y uniformes, anclados en una herencia que se remonta a más de 200 años (Loges y Lawson, 2012).

Estos modelos de aprendizaje fundamentados en la experiencia docente, funcionan al margen de la evidencia científica, que señala la necesidad de incorporar acciones formativas que tengan en cuenta el desarrollo de principios psicológicos encaminados a procurar un potencial musical y artístico integrado (Fernández y Orozco, 2015).

Uno de los pilares tradicionales de la acción docente ha sido el aprendizaje vertebrado en torno a la repetición, cuyo indicador esencial es el número de horas de dedicación al instrumento. La pericia técnica se vincula así al volumen de ensayo. Sin embargo, la investigación muestra que la realidad es mucho más compleja. La práctica instrumental debe ser deliberada (Ericsson, Krampe y Tesch-Romer, 1993), efi-

¹ Elsa Perdomo Guevara es la actual presidenta de la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical, APEMIM



caz (Hallam, 2001), efectiva (Williamon, 2004a) y un proceso de autoaprendizaje (Jørgensen, 2004). Las revisiones previas sobre la práctica instrumental (Miksza, 2011; Zukhov, 2009) proponen un modelo de práctica efectiva que incluye variables como la metacognición, la autoevaluación, los resultados, etc. A pesar de la evidencia científica, los estudiantes suelen recibir abundante información acerca de cómo tocar e interpretar la música, pero escasa acerca de cómo estudiarla (Hatfield y Lemyre, 2016).

El énfasis de la enseñanza tradicional en conservatorios recae así en desarrollar habilidades técnico-instrumentales, soslayando factores igualmente decisivos como los psicológicos, personales y escénicos. En este sentido, el desarrollo emocional también ha sido relegado, en ocasiones olvidado, al centrarse en la adquisición de una correcta técnica de ejecución y desarrollo de la musicalidad “en detrimento del tratamiento de las competencias emocionales” (Campayo y Cabedo, 2014, p. 42). El auto-conocimiento, las relaciones humanas y el desarrollo emocional siguen suponiendo un importante vacío en la formación del profesorado (Torres Riquelme y Lorrente, 2014).

La identificación, comprensión y regulación de los aspectos socioemocionales se aprenden. Según Gardner (1987), la inteligencia intrapersonal e interpersonal, como todas las demás, necesitan de una adecuada estimulación para su aprendizaje. En consecuencia, son necesarias iniciativas como los programas de “aprendizaje socioemocional” (ASE), que repercuten positivamente en el rendimiento académico así como en el ámbito personal y social. Estos programas deben ser llevados a cabo de manera regular y consistente (Moral-Bofill et al., 2015) e incluirse en el currículum de las enseñanzas musicales. En síntesis, superar la brecha entre investigación y práctica educativa es urgente, dada la importancia de la calidad y la complejidad de la experiencia artística. Así todo centro educativo que proporcione el contexto adecuado en el que transmitir el disfrute de aprender durante toda la vida incrementa notablemente su valor (Moral-Bofill et al., 2020).

Desarrollo de trastornos y lesiones de los músicos

De acuerdo con Bennett (2010), hay un mayor índice de lesiones entre músicos que entre atletas. Los trastornos más comunes como consecuencia del ejercicio profesional afectan a su sistema músculo-esquelético, con prevalencias muy diversas, según la literatura científica, que oscilan entre el 25% y el 93% (Víaño Santasmarinas et al., 2010). Estas disfunciones pueden llegar a afectar muy seriamente la capacidad para tocar. Así, atender a su tratamiento, pero también a su prevención es clave y la intervención psicológica es imprescindible en ambos casos. El correcto entrenamiento corporal de los músicos en el que tendrían que participar unos docentes adecuadamente formados que entiendan la relación entre lo corporal y lo emocional, forma parte de estos programas

de intervención profiláctica, ya que uno de los principales factores de riesgo son los malos hábitos posturales (Blanco-Piñero, Díaz-Pereira y Martínez, 2015, 2017). La elevada demanda física, junto al empleo de movimientos repetitivos que exige el entrenamiento de las destrezas propias de la ejecución instrumental de alto nivel de dificultad puede llegar a ocasionar daños muy importantes (Črnivec, 2004). Algunos son de especial gravedad como el síndrome por sobreuso o distonía focal (Tubiana y Chamagne, 1993; Rosset-Llobet et al., 2005) cuyo tratamiento implica la atención psicológica (Altenmüller y Jabusch, 2009).

La vulnerabilidad de los músicos a las lesiones físicas y los problemas psicológicos relacionados crece en los periodos de formación intensa. Aaron Williamon, director del *Centre for Performance Science* en el *Royal College of Music* de Londres, es crítico con la falta de estrategias de prevención de riesgos y lesiones en los conservatorios, señalando que la educación y la formación de los artistas no incorpora el cuidado del cuerpo, la prevención de las lesiones y el bienestar psicológico (2004b). Para paliar esta carestía, en esta institución se proporcionan seis horas de seminarios a la semana para atender esta problemática.

En definitiva, podemos afirmar que existe un riesgo de deterioro manifiesto o daño psicológico motivado, primeramente, por la ausencia de contenidos en psicología de la música en el currículum de los planes de estudios o, cuando los incluye, por la falta de especialistas formados para impartirlos. Este es el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, que incluye la disciplina Técnicas de Control Emocional y Corporal en el currículum del Grado Superior de Música (Decreto 171/2016, 2016) que puede impartir cualquier docente que pertenezca a los múltiples departamentos didácticos que la imparten, tenga o no conocimientos específicos. Y en segundo lugar, ha tenerse en cuenta la tolerancia a la violencia psicológica dentro de los conservatorios como un filtro más para evaluar la resistencia-resiliencia del alumno: “si no lo aguanta, mejor que se lo deje” (Fernández-Morante, 2018), en línea con la selección natural característica de estas enseñanzas (Pozo, Bautista y Torrado, 2008).

Pese a ello, existe una creciente sensibilización en los conservatorios para evitar estas disfunciones físicas y psicológicas. Un ejemplo es la directiva de la Asociación Nacional de Escuelas de Música de Estados Unidos (NASM), según la cual todas las escuelas de música deben incluir en los planes de estudio asignaturas que aborden la prevención y el conocimiento de estas lesiones (Bennett, 2010). Desafortunadamente, las iniciativas al respecto en nuestro país responden a propuestas, casi siempre a título individual, de docentes motivados que suelen disponer de perfiles de una alta capacitación profesional que disponen de varias titulaciones oficiales complementarias, pero que ejercen estas funciones sin una estructura institucional suficiente que proporcione el soporte sólido requerido.



LOS PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA COMO DOCENTES EN CONSERVATORIOS DE MÚSICA ESPAÑOLES

Una de las principales iniciativas de AEPMIM para contribuir a paliar las carencias relatadas fue conformar un grupo de trabajo con profesionales de la psicología (Psy-Con) que ejercen su tarea principal en los conservatorios de música.

El grupo tiene como marco común de acción la promoción de un modelo de “educación” en su más amplio sentido, con los aspectos morales que implique (Fernández-Morante y Casas-Mas, 2019). Esto es, fomentar el aprendizaje significativo tanto en lo musical como en lo personal. Los discentes y la etapa evolutiva que atraviesan respecto a aspectos tan cruciales como el desarrollo de su identidad, autoconcepto y autoestima pasan a ser el centro de atención hacia el que dirigir todas las acciones. Este enfoque de enseñanza-aprendizaje debe contemplar todos los procesos implicados y tener como valor prioritario la salud integral del aprendiz. La finalidad es construir un modelo de educación sostenible que permita que las nuevas generaciones puedan reproducir y mejorar en el futuro. Este concepto de sostenibilidad está ligado al de “desarrollo sostenible” definido por la UNESCO que realza la educación como vía para promover estilos de vidas saludables y sostenibles en el tiempo. La música juega un rol importante en el desarrollo sostenible y la inclusión educativa (Vernia-Carrasco, 2020). En la música clásica, este enfoque se orienta a la sostenibilidad de la actividad de los músicos para adaptarse a los cambios sociales y económicos y no alejarse de la realidad al permanecer anclados en el pasado (Narejos, 2013).

Esta doble vertiente de la música como contribución a una cultura sostenible y a su propia sostenibilidad conlleva una necesaria autocrítica por parte del profesorado. Reproducir los esquemas de nuestros profesores en los que prima la habilidad instrumental no es suficiente para que la educación sea sostenible en el sentido expresado: “hacer las cosas del mismo modo que las aprendimos es hacerlas de mala gana [...], y tocar bien el instrumento no es suficiente” (Narejos, 2013, pp.5-6). Ni siquiera enseñar música de por sí es suficiente para crear una cultura en la que primen los valores sostenibles (Fernández-Morante, Casas-Mas, 2019). Este ideal de sostenibilidad exige devolver a la música y a la cultura su poder para acercar a las personas, favoreciendo la comunicación y la comprensión mutua. En definitiva para unir ética y estética (Narejos, 2013).

En España, la psicología comienza a tener un papel esencial en este sentido, destacando la iniciativa pionera surgida

en Madrid; en octubre de 2013, M^o José García-Patrón, Directora General de Educación Secundaria, FP y Enseñanzas de Régimen Especial de la Comunidad de Madrid, dictó las Instrucciones sobre los Departamentos de Orientación en los Conservatorios Profesionales en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid¹, abriendo así la posibilidad de dotar con un Departamento de orientación a los Conservatorios que lo solicitasen.

La principal inquietud de esta iniciativa política es ofrecer un apoyo psicopedagógico a los jóvenes músicos para ayudarles a afrontar con éxito unas enseñanzas académicas profesionales cada vez más rigurosas y acceder a las enseñanzas de nivel superior.

Ángeles Sánchez, psicóloga y orientadora, al frente del Departamento de Orientación del Conservatorio de Getafe, explica así las múltiples facetas de su labor como orientadora: “asesorar e informar a sus compañeros de viaje, escuchar a los alumnos y a las familias, valorar críticamente el formato educativo rígido que aplasta la formación musical y contemplar la escena en el aula y en el auditorio”. Algunos de los elementos fundamentales para la reflexión que Sánchez destaca son el desarrollo de la necesaria interdisciplinariedad que minimice la atomización actual de recursos y favorezca una proyección escénica de calidad; el cultivo de un clima motivacional adecuado y una comunicación fluida entre docente y discente; una escucha basada en el compromiso formativo y el pensamiento crítico; favorecer la autonomía progresiva del alumno; la cualidad unívoca de la interpretación como un ejercicio holístico y creativo y la proyección social, escénica y estética de la música.

Esta línea de trabajo destaca el tiempo para la reflexión, la promoción de nuevas alianzas de aprendizaje y proyectos de colaboración, así como el apoyo psicológico a alumnos y familias. Por último, subraya el impacto del *Mindfulness* y sus aproximaciones psicológicas y filosóficas al permitir “crear grupo entre los alumnos y ofrece a cada uno de ellos una oportunidad para transformar en experiencia y asombro lo que habitualmente se precipita como vivencia y ansiedad”.

En el resto de España todavía no existe una regulación normativa de profesionales del área psicopedagógica en los conservatorios equiparable a la que existe en Madrid. Mientras tanto, algunos psicólogos integrantes de AEPMIM han llevado a cabo, en los últimos años, diversas iniciativas combinadas con su labor como docentes en los conservatorios para intentar atender estas necesidades.

A continuación se describen algunas de ellas.

² Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, formación profesional y enseñanzas de régimen especial por las que se regulan la organización y el funcionamiento de los conservatorios profesionales de música, los conservatorios profesionales de danza y los centros integrados de enseñanzas artísticas de música y de educación primaria y/o secundaria situados en el ámbito territorial de la comunidad de Madrid para el curso 2014/2015.



Conservatorio Superior de Música de Vigo: Servicio de Psicología de la Interpretación Musical (SPIM)

En 2014/15, la Dra. Patricia Blanco, catedrática de canto y psicóloga, idea la implantación de un servicio de psicología de la interpretación musical que abarque dos facetas principales: la investigación y la intervención. Este proyecto nace con la vocación de ser útil para el alumnado interesado en mejorar su rendimiento académico, musical y artístico, siguiendo siempre una metodología autoevaluativa. El servicio cuenta con la estrecha colaboración de la Dra. Pino Díaz Pereira, psicóloga especialista en psicología deportiva y el Dr. Antonio González, psicólogo especialista en metodología, ambos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Fruto de esta colaboración han publicado recientemente los resultados de un estudio que analizó las relaciones estructurales entre la ansiedad escénica, el sentimiento de autoeficacia, el impulso para tocar y el rendimiento autoevaluado en una muestra de 270 músicos españoles (González *et al.*, 2017).

Conservatorio Profesional de Música de Valencia: Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP)

La carencia de profesionales de la orientación educativa específicos en las enseñanzas musicales de la Comunidad Valenciana propicia en el curso 2019/20 la creación del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia (CPMV), el centro de educación musical con mayor alumnado de la Comunidad, a cargo de Maribel Argilés, licenciada en Pedagogía, y el Dr. Basilio Fernández (Colegio Oficial de Psicólogos de la Comunidad Valenciana), ambos profesores de piano.

El SAP dentro de sus posibilidades trata de ofrecer apoyo y asesoramiento a la comunidad educativa en tres vertientes: la orientación académica y profesional, la orientación psicológica y la atención a la diversidad.

Conservatorio Profesional de Música "Francisco Guerrero" de Sevilla: Servicio de Atención Psicológica al Alumnado (SAPA)

La sensibilidad de la dirección del C.P.M. "Francisco Guerrero" a las demandas detectadas en el conservatorio con la mayor población de alumnos de la provincia de Sevilla, propició la puesta en marcha durante el curso 2019/20 del Servicio de Atención Psicológica al Alumnado (SAPA). Promovido por su Jefe de Estudios, Pedro Luís Benítez y coordinado por Francisco de Paula Ortiz Ruíz, profesor de piano en plantilla y psicólogo (Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Occidental). Este servicio concreta sus objetivos en ofrecer asesoramiento psicológico al alumnado, fomentar la investigación encaminada a la mejora del rendimiento académico y bienestar psicológico, y promover espacios de reflexión y debate sobre aspectos relacionados con la prevención y promoción de la salud del músico o metodologías de aprendizaje.

Profesionales de la psicología en otros Conservatorios de música españoles

Es preciso señalar la labor de Elsa Perdomo-Guevara, psicóloga, pianista y doctora por la Universidad de Sheffield, que trabaja como asesora externa del Conservatorio Profesional de Música "Arturo Soria" de Madrid. Este centro considera que el aprendizaje musical debe contribuir al enriquecimiento y felicidad de los seres humanos, aprendan para ser músicos profesionales o no, puesto que cada vez más estudios muestran que las emociones positivas contribuyen a obtener fines valiosos (Lyubomirsky *et al.*, 2005, Pekrun *et al.*, 2011). Además, este conservatorio tiene como prioridad favorecer las buenas relaciones entre profesores y alumnos. Como consecuencia de este planteamiento, en el curso 2018/19 se diseñó el curso "Factores humanos: elemento clave de una educación musical eficiente y gratificante" para promover el bienestar psicológico de los profesores, un objetivo valioso de por sí y condición indispensable para que la relación entre profesores y alumnos sea saludable y enriquecedora.

Es destacable igualmente la figura de la Dra. Miren Zubeldia, psicóloga, doctora por la Universidad del País Vasco y profesora de violonchelo en el Conservatorio Profesional de Música "Ataúlfo Argenta" de Santander, en su labor investigadora y divulgativa de diversos aspectos psicológicos relacionados con el rendimiento musical del intérprete (Zubeldia, 2015).

Para finalizar, destacan las actuaciones en los orígenes de la formación en psicología en los centros de enseñanzas artísticas superiores de la Dra. Amalia Casas-Mas, psicóloga de la educación, titulada superior en Piano y Lenguaje Musical e investigadora en las facultades de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y de Educación de la Universidad Complutense. Durante el curso 2002-2003 entra en vigor en Madrid el currículo de los grados superiores y Casas-Mas asume el diseño y la docencia de las materias de Psicopedagogía y Didáctica de la Música en el Real Conservatorio Superior de Música (RCSMM) y en el todavía entonces Real Conservatorio Profesional de Danza, actual CSDMA. Este fue un momento clave de iniciación en la formación psicológica docente cuya materia prima futura no sería solo un instrumento musical, su técnica y expresividad y la partitura, sino los seres humanos.

Durante esa primera década del siglo XXI, la Dra. Casas-Mas trabajó al servicio de los centros superiores de música de Madrid, junto a otros profesionales del ámbito de la psicología de la educación. Ellos llevaron a cabo una importante labor al desarrollar un currículum que incluía fundamentos de psicología del aprendizaje y la enseñanza, psicología de la creatividad, psicología evolutiva, y psicología de la interacción docente-discente, desde un enfoque centrado en el alumno. En España se empieza a desarrollar la investigación especializada en el ámbito con publicaciones nacionales e internacionales que sirven de marco para promover el nuevo paradigma de formación docente.



En este sentido, hay que señalar que la inclusión de la formación en los modelos de orientación e intervención psicopedagógica en los sucesivos currículos musicales de la segunda década del siglo, supone un cambio en la visión del rol del docente que ya no es un mero transmisor de información sino también un mediador en la construcción del conocimiento en el sistema aprendiz/ces - sonido - emoción - comunicación. La labor de la Dra Casa-Mas durante estas dos décadas se ha centrado en promover un trabajo reflexivo y empático del alumnado, avalado por la investigación, que se reúne por primera vez en una publicación nacional para docentes de música en conservatorios y escuelas (Pozo *et al.*, 2020).

Por último destacar el proyecto de innovación "Tots músics, tots diferents" que se lleva desarrollando desde el año 2004 en el Conservatorio de Torrent (Valencia), el cual permite la escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las enseñanzas elementales de música. Este proyecto ha contado con unos recursos extraordinarios que no están presentes en el resto de conservatorios, como la asignación de reducción horaria de un psicólogo y coordinador que forman parte del claustro de profesores, así como la profesora de pedagogía terapéutica (Antich y Tomás, 2011).

CONCLUSIONES

La última década ha supuesto un desarrollo significativo de la psicología de la música en el panorama internacional y en España en particular. Esta circunstancia parece idónea para que en el ámbito educativo se produzca una ampliación sustancial de los currículos propios de la educación musical en todos sus niveles formativos. Así, la inclusión de contenidos específicos relacionados con las habilidades cognitivas y socio-emocionales puede ser crucial tanto para optimizar el aprendizaje de los músicos como su bienestar personal y social. Priorizar la salud física y psíquica del educando a su excelencia debe ser un primer eslabón hacia una educación no solo humanamente compatible (Musumeci, 2005) sino sostenible en el tiempo. Esto permitiría i) contemplar el error como inherente al propio proceso de aprendizaje; ii) afrontar las frustraciones preservando el autoconcepto musical y la autoestima; iii) una formación psicológica y escénica que provea de experiencias positivas y autorrealizadoras en las exposiciones públicas; y iv) que el desarrollo emocional ocupe un lugar primordial.

Son los avances científicos dentro del área de la psicología de la música los que nos muestran la necesidad de ensanchar el marco de la enseñanza musical, incorporando además del aprendizaje y dominio de destrezas técnico-instrumentales junto a otras disciplinas teóricas, el desarrollo de aspectos psicológicos que tienen que ver con el aprendizaje emocional, la neuroeducación, los procesos motivacionales, la autoconfianza o el propio autoconcepto musical.

Por último, se considera imprescindible una reflexión por

parte de la administración educativa acerca de la profunda y estrecha relación que existe entre la psicología y la psicología de la música y la educación musical. La necesidad de contenidos y asesoramiento psicopedagógicos en la educación musical, con el soporte de la investigación, implica inevitablemente la presencia de profesionales provenientes del campo de la psicología, entre otros. Estos profesionales son los que pueden aportar el conocimiento y las herramientas para alcanzar los objetivos educativos de estas enseñanzas. Por ello, la figura del psicólogo/orientador dentro de los centros de formación musical, así como la de equipos de asistencia multidisciplinarios, son figuras que están al servicio tanto del bienestar de las personas como de las metas educativas y académicas de la formación musical. Cabe la esperanza de que el primer paso que en este sentido han dado los conservatorios profesionales de Madrid, unido al resto de iniciativas en todo el territorio, ayuden en el camino para una implantación oficial por parte de las administraciones educativas de estos equipos especializados en los conservatorios españoles.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento a Amalia Casas-Mas, Laura Moral, Elsa Perdomo, Ángeles Sánchez y Miren Zubeldía por sus contribuciones y estímulo para con este trabajo.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Altenmüller, E. y Jabusch, H. (2009). Focal hand dystonia in musicians: phenomenology, etiology, and psychological Trigger Factors. *Journal of hand therapy: official journal of the American Society of Hand Therapists*, 22, 144-54. <https://doi.org/10.1016/j.jht.2008.11.007>
- Antich, D. y Tomás, M. (2011). Tots músics, tots diferents. Conservatori Professional de Música de Torrent. *Participación Educativa*, 18, 134-145.
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona. Graó.
- Blanco-Piñeiro, P.; Díaz-Pereira, M.P y Martínez-Vidal, A. (2015). Common postural defects among music Students. *Journal of Bodywork & Movement Therapies* 19, 565-572. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbmt.2015.04.0051360-8592/>
- Blanco-Piñeiro, P., Díaz-Pereira, M. P., y Martínez Vidal, A. (2017). Variation in posture quality across musical instruments and its impact during performances. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/10803548.2017.1298277>.
- Borgdoff, H. y Schuijjer, M. (2010). Research in a Conservatoire. Dissonanz. *Swiss Music Journal for Research and*



- Creation*, 110, 14-19. http://www.dissonance.ch/upload/pdf/diss110.hb_14_19_Research_web.pdf
- Burwell, K. (2012). *Studio-Based Instrumental Learning*. Farnham: Ashgate.
- Burwell, K., Carey, G., y Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>.
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2014). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental. *Actas del 1º Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música*. Conservatorio Superior de Música de Valencia.
- Carey, G. M., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E. y Grant, C. (2013) Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, 15(3), 357-368.
- Carey, G., y Grant, C. (2014). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education [FirstView]*. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051714000084>.
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I., y Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31(3), 319-342. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051714000096>
- Črnivec, R. (2004). Assessment of health risks in musicians of the slovene philharmonic orchestra, ljubljana, slovenia. *Medical Problems of Performing Artists*, 19(3), 140-145.
- Decreto 171/2016, de 24 de noviembre, polo que se establece o Plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de Música, nas especialidades de Dirección e Producción e Xestión, e se amplían os anexos do plan de estudos correspondente á especialidade de Interpretación, establecidos no Decreto 163/2015, do 29 de outubro, mediante a incorporación de novos itinerarios. *Diario Oficial de Galicia*, 235, Lunes, 12 de diciembre de 2016.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. T. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fernández-Morante, B. y García Orozco, J. (2015). De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES*, 10, 38-61. Recuperado de <http://files.artseduca.webnode.es/200000080-3aec93ce0e/ArtsEduca10.pdf>
- Fernández-Morante, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los Conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 13-24.
- Fernández-Morante, B. y Casas-Mas, A. (2016). Re-lecturas sobre Wundt y Seashore y Nacimiento de AEPMIM: La Psicología en la Música y con los Músicos. *Epistemus*, 4(1), 133-160.
- Fernández Morante, B. y Casas-Mas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: Educación Musical y su Red Nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7, 3-13.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, A., Blanco-Piñeiro, P. y Díaz-Pereira, M.P., (2017). Music performance anxiety: Exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. *Psychology of Music*. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735617727822>.
- Gutiérrez, M.I. (2014). El atraso histórico de España en la investigación y difusión de la psicología de la música. En P. García-Sempere; P. Tejada Romero y A. Ruscica (coords.). *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. (pp.127-134). Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.
- Hatfield, J.L. y Lemyre, P.N. (2016). Foundations of Intervention. Research in Instrumental Practice. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02014>
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamson, (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). London: Oxford University Press.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into Higher Music Education*. Oslo: Novus Press.
- Jørgensen, H. (2010). Higher Music Education Institutions: A Neglected Arena for Research?. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 186, 67-80
- Jørgensen, H. (2014). Western Classical Music Studies in Universities and Conservatories. En I. Papageorgi, y G. Welch (Eds), *Advanced Musical Performance. Investigations in Higher Education Learning* (pp.3-20). Farnham, UK: Ashgate Publishing.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Loges, N. y Lawson, C. (2012). The teaching of performance. En C. Lawson y R. Stowell (Eds.), *The Cambridge history of Musical Performance* (pp. 135-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Iñiguez, G., y Pozo, J. I. (2014). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 311-328.
- López, I. y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones. En L. I. Fillottrani y A. P. Mansilla (Eds), *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, So-*



- cioculturales y Musicológicos de la Formación Musical* (pp. 270-275). Actas de la IX reunión anual de SACCOM. Buenos Aires: SACCOM.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131(6), 803.
- Miksza, P. (2011). A review of research on practicing: Summary and synthesis of the extant research with implications for new theoretical orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 51-92.
- Moral-Bofill, L., Romero Naranjo, F. J., Albiar-Aliaga, E., & Cid-Lamas, J. A. (2015). The BAPNE Method as a School Intervention and Support Strategy to Improve the School Environment and Contribute to Socioemotional Learning (SEL). *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences (IJRES)*, 2(6), 450-456.
- Moral-Bofill, L., López de la Llave, A., Pérez-Llantada, M. C. (2020, febrero 19-21). *La teoría de la fluidez en el contexto de la educación musical*. Conferencia en Psicmusica 2020, 6 Jornada Psicología de la Música, Morelia, Michoacán, México. DOI: 10.13140/RG.2.2.27453.82401
- Musumeci, O. (2005). Hacia una educación auditiva humanamente compatible. ¿Sufriste mucho con mi dictado? *Actas de las Primeras Jornadas de Educación Auditiva*, UNLP, La Plata.
- Narejos, A. (2013). Música y sostenibilidad. Conferencia en el XIX Encuentro Internacional de Música y Danza de Cieza, 23 de agosto de 2013.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Illinois: University of Illinois Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., y Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Perdomo Guevara, E. (2018). Are scientific findings useful to our centenary teaching methods? <https://www.linkedin.com/pulse/scientific-findings-useful-our-centenary-teaching-elsa/>
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J.A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambian-
do las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A., y López-Iñiguez, G. (Eds.) (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en el alumnado*. Madrid, España: Morata.
- Rosset-Llobet J, Fàbregas i Molas S, Rosinés I Cubells D, Narberhaus Donner, B. y Montero i Homs J. (2005). Clinical analysis of musicians' focal hand dystonia Review of 86 cases. *Neurologia*, 20, 108-115.
- Torres Riquelme, C. y Bernabeu Lorente, A. (2014) Desarrollo de la competencia emocional del profesorado para la mejora de la convivencia escolar. En Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R. y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Tubiana R, y Chamagne P. (1993). Occupational arm ailments in musicians. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 177, 203-212.
- Vernia-Carrasco, A. M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, 7, 17-29.
- Viaño Santasmarinas, J., Díaz Pereira, P. y Martínez Vidal, A. (2010). Trastornos músculo-esqueléticos (TMRIs) en músicos instrumentalistas estudiantes de secundaria y universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 83-96.
- Williamon, A. (Ed.) (2004a), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press,.
- Williamon, A. (2004b). Healthy Body, Healthy Mind, Healthy Music: Practice-Based Research Leading to Research-Based Learning. En O. Musumeci, (Ed.), *The ISME Commission for Education of the Professional Musician. Preparing Musicians: Making Sound Words* (pp 257-270). Barcelona. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Zhukov, K. (2009). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12.
- Zubeldia, M. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de conservatorio*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

