

Exploración pedagógica en el campo de la performance musical a partir del empleo de un juego didáctico: Persona Sobre el Escenario

Conti, Gabriela; Díaz, Alberto; Blake, Mariano

 **Gabriela Conti**

Asociación Argentina de Performance Musical,
Argentina

 **Alberto Díaz**

Asociación Argentina de Performance Musical,
Argentina

 **Mariano Blake**

Asociación Argentina de Performance Musical,
Argentina

Epistemus

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN-e: 1853-0494

Periodicidad: Semestral

vol. 11, núm. 2, 2023

coordinacion@revistas.unlp.edu.ar

Recepción: 19 Septiembre 2023

Aprobación: 04 Noviembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/727/7274640010/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/18530494e060>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: En este artículo se describe un juego didáctico con valor proyectivo: *Persona Sobre el Escenario* (PSE-JD), un instrumento destinado a poner de manifiesto el modo en que se posiciona cada performer al realizar su autoevaluación y los conflictos internos que surgen a partir de ello. Se realizó una prueba del juego en la que participaron 48 estudiantes y docentes del Conservatorio Superior de Música Astor Piazzolla de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El uso del PSE-JD permitió caracterizar tres aspectos principales. En primer lugar, el posicionamiento empleado por cada estudiante: la mayoría adopta modalidades de tipo confrontativo, reactivo, dependiente o abandonante. En segundo lugar, el tipo de paridad o disparidad en relación con el poder que se le atribuye a la autoevaluación: aproximadamente dos de cada tres estudiantes mostraron relaciones asimétricas en las que su autoevaluación domina al performer. Y, en tercer lugar, la manera en que el performer reacciona ante la autoevaluación: la mayor parte adopta una postura de sumisión. Además de permitir una caracterización empírica de la actitud que cada performer emplea al autoevaluarse, el PSE-JD posibilita un análisis profundo de las relaciones de poder que se instalan durante el aprendizaje y permite el estudio del surgimiento de la Ansiedad por Performance Musical. Se muestra, por lo tanto, como una herramienta útil para ser aplicada en el campo pedagógico como moderadora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Palabras clave: juego didáctico, pedagogía, autoevaluación, vínculo didáctico, performance musical.

Abstract: This work is aimed to describe a novel didactic game with projective utility: *Person on Stage* (PSE-JD). The instrument was designed to reveal the attitude adopted by a performer while self-assessing, and the internal conflicts arising from it. Forty-eight students and teachers from the Conservatorio Superior de Música Astor Piazzolla of Buenos Aires participated in a game test. The use of PSE-JD allowed us to characterize three main aspects. First, the self-assessment attitude: participants mostly used confrontational, reactive, dependent or abandoning modalities. Second, the level of parity or disparity in relation to the power given to the self-evaluation: about two thirds exhibited asymmetric relationship where the performer is dominated by the self-assessment. And third, the reaction of the performer against the self-evaluation: most of the participants exhibited a submission attitude. Besides allowing an empirical characterization of the self-assessment modality, the PSE-JD

enables a deep analysis of authoritative relations installed during learning and allows the study of the emergence of Music Performance Anxiety. It appears as a useful tool to be applied in the pedagogical field for regulating teaching, learning and evaluation processes.

Keywords: didactic game, pedagogy, self-evaluation, didactic relation, music performance.

Introducción

El músico invierte gran parte de su tiempo de estudio haciéndolo solo, es decir, sin la presencia de un docente. Mientras el alumno estudia en esas condiciones, no cuenta con un evaluador externo sino que necesariamente debe evaluarse a sí mismo, es decir, realizar un proceso de autoevaluación destinado a detectar cuáles son sus fortalezas sobre las cuales debe construir su progreso y aquellos aspectos que son susceptibles de mejora. El procedimiento necesario para realizar una autoevaluación apropiada también debe aprenderse (Hewitt, 2011). Cada persona se autoevalúa siguiendo los modelos evaluativos que ha vivido, en parte a partir de sus vivencias tempranas en el hogar, pero fundamentalmente, debido a las similitudes contextuales, a partir de lo que ha ido incorporando durante su formación académica. Es decir, en este acto de autoevaluarse confluyen en el alumno cuestiones que están dadas por su temperamento y su personalidad con otras cuestiones que surgen de aquello que ha vivido en clase, por lo que habitualmente el alumno reproducirá en su autoevaluación aquellas modalidades con las que fue usualmente evaluado en el aula (Vernik, 2019).

A partir del conocimiento de los aspectos a mejorar, detectados a través de cualquier acto evaluativo, surge la necesidad de aplicar prácticas específicamente destinadas a lograr esa mejoría. Esto se logra mediante la práctica deliberada (Lehmann, Ericsson, 1997), la cual está destinada, en última instancia, a obtener una performance musical de calidad creciente. Una autoevaluación pertinente proporciona claves apropiadas para el logro de mejoras crecientes (Hewitt, 2011), aunque existen modalidades autoevaluativas centradas en la crítica que pueden estancar el progreso y desencadenar la aparición de Ansiedad por Performance Musical (APM) (Kenny, 2011). Llamamos *performance musical* a toda situación de ejecución musical. La misma es susceptible de ser evaluada, por ejemplo, desde la calificación, la devolución, el aplauso, etc. De este modo, cuando se aproxima a cualquier situación de performance, el performer realizará una autoevaluación en la que utilizará el modelo evaluativo que ha incorporado, tendiente a comparar su producción con ese producto final ideal que está intentando alcanzar.

El empleo de pruebas proyectivas constituye una práctica habitual en la exploración psicológica para analizar aspectos de la personalidad. Una prueba proyectiva está diseñada para que una persona responda a estímulos poco estructurados y ambiguos. Se presume que sobre la base de esa ambigüedad la persona proyectará en ese test algunos conflictos internos y emociones que de otro modo permanecerían sin revelar (Hammer, 2016). Entre las ventajas que tienen estas pruebas sobresale la notable reducción del riesgo de simulación. Es decir que es menor el riesgo de que la persona finja o responda lo que se cree que

se espera de ella. Existen muchas pruebas diseñadas para estos fines, con múltiples diseños. Algunas de ellas se basan en la presentación de figuras abstractas, como el Test de Rorschach (Bohm, 1953), o escenas difusas como el Test de Relaciones Objetales (Phillipson et al., 1965) o el test de apercepción temática (Murray, 1975), sobre las cuales la persona realiza una interpretación o una narrativa. Otras pruebas proyectivas constituyen los tests proyectivos gráficos, como el Dibujo de la Figura Humana (Machover, 1963) y Persona Bajo la Lluvia (Willis et al., 2010). Existen otras basadas fundamentalmente en el uso del lenguaje para realizar asociaciones, como el test de frases incompletas de Sacks (Sacks y Levy, 1967) o el test de asociación de palabras de Jung. Se han desarrollado también otras pruebas más complejas o menos convencionales, como la prueba de metáfora animal de Levis.

Las teorizaciones sobre juego, en especial al abordar el trabajo con niños, resultan muy útiles en el campo de la Psicología. La hora de juego diagnóstica se demuestra un instrumento potente para focalizar la clínica, y la utilización de derivados de pruebas proyectivas que fusionan juego y modalidad proyectiva constituyen novedosos instrumentos de exploración; tal es el caso del Juego de Relaciones Intrafamiliares, donde se hibridan en un juego las virtudes proyectivas de los test Familia Kinética y sus derivados (Colombo, 2006).

Debe destacarse que hasta el momento no existen pruebas de este tipo diseñadas específicamente para explorar la problemática de la Performance Musical. Dada la necesidad de hallar instrumentos apropiados para realizar esta exploración, en particular en el campo pedagógico, nos decidimos a diseñar un dispositivo específico: Persona Sobre el Escenario-Juego Didáctico (PSE-JD). Así, el PSD-JD aúna el aspecto proyectivo de un test pero dentro de un dispositivo de juego con virtudes diagnósticas, con potencial para poner de manifiesto la modalidad que el músico utiliza para autoevaluarse, lo que permite detectar potenciales problemáticas dentro del campo pedagógico.

El presente trabajo tiene como objetivo la presentación de este nuevo instrumento, en forma de juego didáctico con valor proyectivo, destinado a poner de manifiesto la modalidad autoevaluativa utilizada por los músicos.

Materiales y Métodos

Participantes

Participaron 48 estudiantes y profesores del Conservatorio Superior de Música Astor Piazzolla de la Ciudad de Buenos Aires, quienes han asistido por presentación espontánea a la convocatoria, de manera voluntaria. Los datos fueron tratados de forma anónima mediante la asignación de un código alfanumérico. Todos los participantes aceptaron voluntariamente su participación mediante la firma del consentimiento informado. La muestra estudiada estuvo conformada por 24 personas de género femenino y 24 de género masculino. La mediana en el grupo femenino fue de 26,5 años y de 27 años en el grupo masculino. No se han observado diferencias significativas en la distribución por edad entre los grupos constituidos por ambos géneros ($U = 262$; $p=0,598$), ni tampoco se han identificado *outliers*.

La experiencia fue filmada por completo, documentada fotográficamente y registrada en hojas diseñadas para tal fin. Toda la experiencia ha estado a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales de la pedagogía musical, de la psicología y de la medicina.

El Juego Didáctico “Persona Sobre el Escenario”

El PSE-JD es un instrumento didáctico para la visualización de matrices vinculares de las funciones Performer y Autoevaluador, desarrollado como un dispositivo con doble lectura pedagógica-epistemológica. Consta de un tablero, una caja-escenario, 8 piezas de madera y 22 tarjetas (11 de acciones, 8 de emociones y 3 de respuestas).

Tablero. Está dividido en dos grandes sectores: a) el escenario, en el que a su vez se ubica un sector de escenario propiamente dicho y sectores de bambalinas; y b) el área del público, que se halla organizada en un sector de butacas y sectores de pasillos. A su vez, cada uno de dichos sectores se encuentra subdividido del siguiente modo: E1 a E9 corresponden a áreas de Escenario evaluables en central o laterales, delanteras y traseras en relación a los asientos del público; B1 a B3 corresponden a áreas de Bambalinas laterales y de fondo; A1 a A4 corresponden a áreas de Asientos delanteros o traseros en relación al escenario; P1 a P5 corresponden a áreas de Pasillos frontal, posterior, central y laterales (Figura 1).

Piezas de madera. Las características de las 8 piezas empleadas son:

- 2 piezas grandes, constituidas por prismas de 9 cm de alto, de base cuadrada con 2,7 cm de lado, que poseen pintados dos ojos y una boca;
- 2 piezas similares a las anteriores pero más pequeñas, constituidas por prismas de 6,5 cm de alto, de base cuadrada de 1,8 cm de lado, que también poseen pintados dos ojos y una boca;
- 2 piezas grandes, constituidas por prismas cilíndricos de 9 cm de alto y cuya base circular tiene 2,7 cm de diámetro, que poseen pintados dos ojos con pestañas y una boca;
- 2 piezas similares a las anteriores pero más pequeñas, constituidas por prismas cilíndricos de 6,5 cm de alto y cuya base circular tiene 1,8 cm, que posee pintados dos ojos con pestañas y una boca.

Caja-Escenario. Se trata de una caja de color madera de 24 x 12 x 5 cm, que se coloca sobre el tablero en el área de escenario. Sirve también para el guardado del tablero, las piezas y las tarjetas.

Tarjetas de acción. En total 11 tarjetas, de 10 x 6 cm, de color rojo con letras blancas. Cada una muestra una acción para asignarle a la función Evaluador. Las acciones disponibles son: se resigna, rechaza, reprocha, contiene, avergüenza, abandona, enseña, desvaloriza, exige, compara y alienta.

Tarjetas de emoción. En total 8 tarjetas, de 10 x 6 cm, de color azul con letras blancas. Cada una muestra una emoción para asignarle a las funciones Performer y Evaluador. Las emociones disponibles son: *enojo, pena, decepción, alegría, miedo, vergüenza, competencia, exigencia.*

Tarjetas de respuesta En total 3 tarjetas, de 10 x 6 cm, de color verde con letras blancas. Cada una muestra una posible respuesta para asignarle al Performer

de acuerdo con la acción y la emoción atribuidas al Evaluador. Las respuestas posibles son: *neutro, sumisión, rebeldía*.

Hoja de registro. Para uso del investigador, donde se hallan las mismas áreas principales y sus subdivisiones en áreas de significación para localizar con exactitud la posición de cada pieza. En el reverso cuenta con una sección de anotaciones.

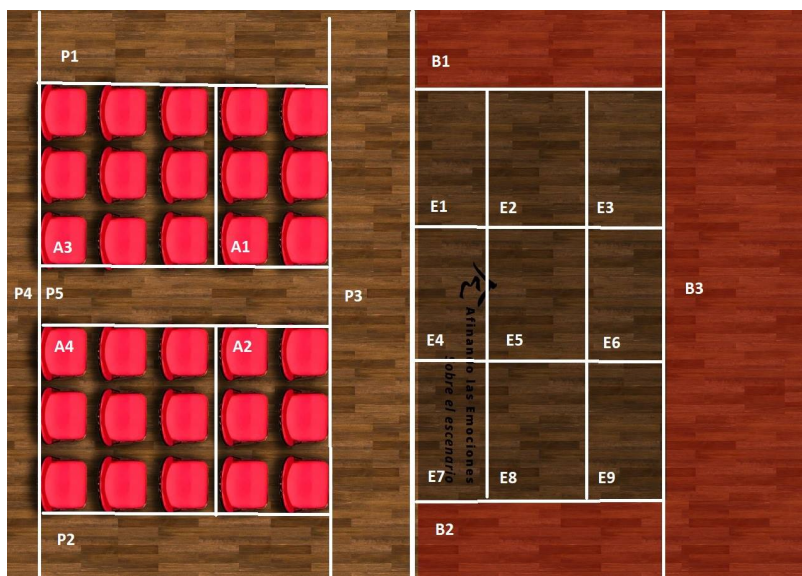


Figura 1

Apariencia del PSE-JD, con la distribución de las zonas empleadas para describir la ubicación de las piezas que representan al Performer y al Evaluador. Imagen original de los autores

Dinámica del Juego Didáctico

Paso 1: presentación del juego. Se invita al participante a sentarse frente a una mesa donde delante de él se hubo colocado previamente el tablero, apoyado sobre la mesa longitudinalmente y en posición horizontal, con el sector del escenario ubicado en el sitio más lejano a la silla en la que se sienta el participante, como si este estuviera ingresando al teatro desde el área de las butacas hacia el escenario, siguiendo la dirección del pasillo central. El investigador que administra el juego se halla sentado del otro lado del tablero, es decir viendo la actividad desde las bambalinas. La caja-escenario ya se encuentra colocada sobre el tablero, las piezas grandes y pequeñas se encuentran dispuestas en un grupo intercalado en un costado del tablero, fuera del mismo. Las tarjetas se hallan sobre la mesa, fuera del tablero, ordenadas en tres pilas según su color, del lado del investigador que administra el juego, quien también dispone de su hoja de registro. El investigador recibe al participante y una vez ubicados ambos en sus lugares, presenta el juego didáctico con la frase “este es nuestro teatro” (Figura 2).

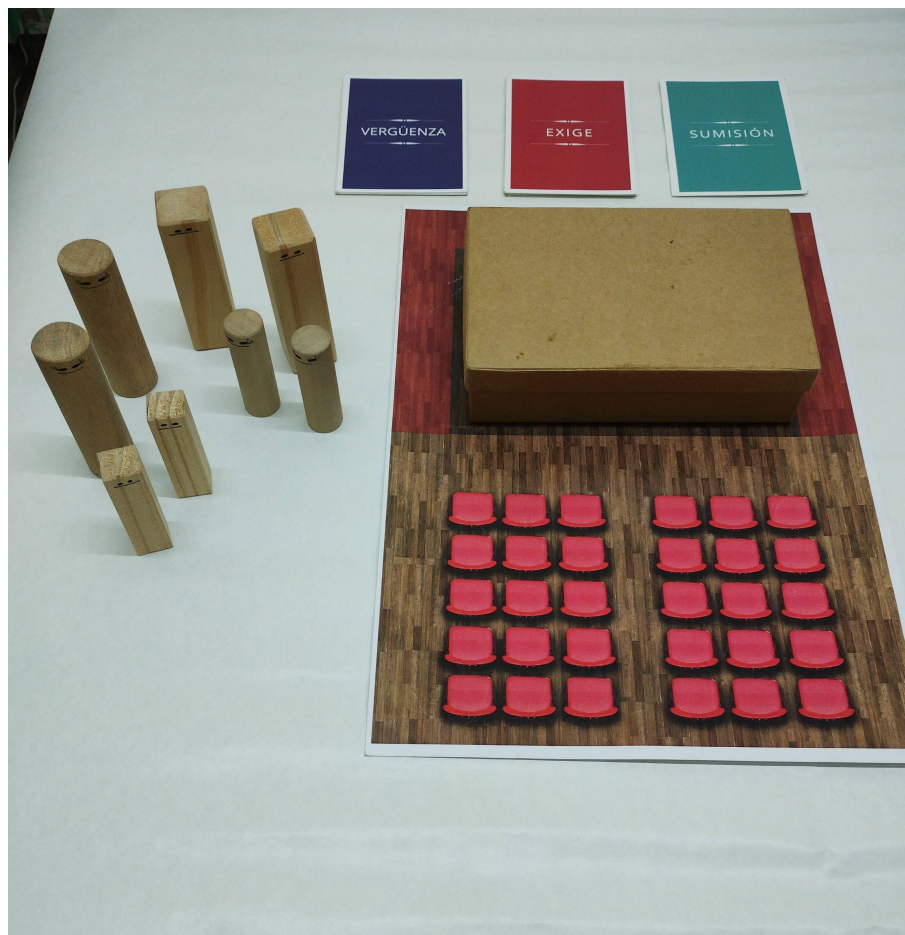


Figura 2

Disposición inicial de los elementos que conforman el juego didáctico, vista desde la posición del participante.
Imagen original de los autores

Paso 2: elección de la pieza que representa al Performer. Con el participante y el juego dispuestos como se indicó en el Paso 1, el investigador enuncia la consigna “te pido que de todas estas piezas (señalando las 8 piezas de madera) elijas una que represente un músico cuando toca o canta frente al público y la coloques en el teatro”.

Paso 3: elección de la pieza que representa al Evaluador. Una vez que el participante realiza la acción anterior, el investigador enuncia la segunda parte de la consigna “ahora te pido que elijas una que represente al Evaluador cuando ese músico está tocando y también lo coloques en el teatro”.

Paso 4: selección de la acción del Evaluador. Una vez que el participante ha elegido ambas piezas y las ha colocado sobre el tablero, el investigador le ofrece las tarjetas de acción con la tercera parte de la consigna: “por favor, selecciona una acción que sea la que realiza el Evaluador cuando el músico está tocando frente a otras personas”.

Paso 5: selección de la emoción que emplea el Evaluador. Cuando el participante ha elegido la tarjeta de acción, el investigador le ofrece las tarjetas de emoción con la cuarta parte de la consigna: “por favor, selecciona ahora la emoción con la que el Evaluador realiza sobre el Performer la acción que elegiste (mientras menciona la acción, por ejemplo, “lo *alienta*” o “lo *rechaza*”)”.

Paso 6: selección de la emoción que experimenta el Performer. Cuando el participante ha elegido la Tarjeta de Emoción solicitada, el investigador le ofrece las Tarjetas de Emoción nuevamente, con la quinta parte de la consigna “Por favor selecciona ahora la emoción que experimenta el Performer cuando el Evaluador lo [acción elegida para el Evaluador en el paso 4] con [emoción elegida para el Evaluador en el paso 5]”. Por ejemplo, “cuando el Evaluador lo *alienta* con *pena*” o “cuando el Evaluador lo *rechaza* con *enojo*”. Ambas funciones –Performer y Evaluador– pueden tener la misma emoción o ser ambas diferentes.

Paso 7: definición de la respuesta del Performer ante su Evaluador. Una vez que el participante ha completado los pasos anteriores, el investigador le ofrece las Tarjetas de Respuesta mientras le indica la sexta y última parte de la consigna “si tuvieras que definir cómo responde el Performer en esta relación con su Evaluador, ¿cuál elegirías?”.

El juego didáctico PSE-JD concluye una vez que el participante completa este último paso. En los pasos 2 y 3, el participante puede realizar preguntas de locación, en referencia a las piezas. Como en todo instrumento con valor proyectivo, la respuesta del investigador no debe inducir ninguna acción específica en el participante. En los pasos 4 al 7, el participante puede pedir elegir más de una tarjeta en cada paso. Se le permite elegir varias, luego se le solicita descartar aquellas con menos relevancia para él; en el caso de que no logre elegir finalmente una sola, se le solicita ordenarlas en orden creciente de intensidad, dejando arriba las emociones o acciones de mayor importancia, quedando entonces a la vista las de mayor intensidad. Una vez que el participante ha completado los pasos previos, el investigador debe volcar la totalidad de emociones o acciones y el orden en que fueron seleccionadas en el espacio reservado para las observaciones de su hoja de registro.

Registro de Resultados

Finalizada la experiencia, el investigador empleará algunos minutos para asentar los datos en su hoja de registro, anotaciones que luego podrán ser contrastadas con la filmación de la experiencia.

En primer lugar, debe registrar la posición de las dos piezas colocadas en la cuadrícula del tablero que está en su Hoja de Registro. Utilizará las letras “PM” en caso de que se haya seleccionado la pieza grande de base cuadrada, “pm” en caso de seleccionarse la pieza pequeña de base cuadrada, “PF” en caso de seleccionarse la pieza grande con forma de cilindro y “pf” en caso de seleccionarse la pieza pequeña en forma de cilindro. Utilizará las letras “AM” para localizar el Evaluador de pieza grande de base cuadrada, “am” para el Evaluador de pieza pequeña y base cuadrada, “AF” para el Evaluador de pieza grande y forma cilíndrica y “af” para el de pieza pequeña y forma cilíndrica. Luego agregará para cada pieza un vector que indique la dirección de la mirada de cada pieza.

Luego de ello, se dejan asentadas la selección de la acción del Evaluador, la emoción del Evaluador, la emoción del Performer, la respuesta del Performer y la distancia vincular o proxemia (visible en las secciones de cuadrícula). Finalmente completará la sección de observaciones, con anotaciones a su criterio. Debe asentarse en esta sección si se había seleccionado más de una tarjeta para cada ítem y cuál fue el orden de relevancia seleccionado por el jugador/participante.

Análisis Estadístico

Los resultados se analizaron con el software GraphPad Prism v.8.0 para Windows. Las comparaciones entre grupos se han realizado mediante estadística no paramétrica utilizando el test de Mann-Whitney. En todos los casos se consideró un nivel de significación alfa de 0,05. Los datos mostrados en las tablas de contingencia se analizaron con la prueba de chi cuadrado o mediante la prueba exacta de Fisher, según corresponde a cada caso. Los datos se muestran como medianas e intervalos intercuartiles, o como porcentajes, según corresponde a cada caso.

Resultados

Descriptores de las Modalidades de Relación entre Performer y Evaluador

Las modalidades quedan definidas en términos de tipo de relación y tipo de paridad, a partir de tres atributos objetivables:

- la ubicación de cada una de las piezas en los sectores indicados en la Figura 1;
- el tamaño de las piezas escogidas para el Performer y el Evaluador, las cuales pueden ser grandes o pequeñas;
- la dirección de la mirada atribuida a las piezas, la cual puede orientarse por ejemplo hacia el Performer, hacia la audiencia o hacia otros sitios.

El tipo de relación surge de la localización de las piezas y de la orientación de la mirada otorgada a las mismas, es decir, de la proyección en el espacio generada desde esa posición. El tipo de paridad se define únicamente a partir de la comparación de los tamaños entre las piezas escogidas.

Un cuarto atributo objetivable, no utilizado para la determinación del tipo de relación ni del tipo de paridad, es la distancia entre las piezas, o proxemia.

Descriptores del tipo de relación. El tipo de relación surge a partir del posicionamiento de las piezas en el tablero y del foco atencional inferido a partir de la orientación de la mirada de las piezas. Se definen distintas tipologías:

- *Confrontativa.* La pieza correspondiente al Performer se ubica sobre el escenario y la del Evaluador se coloca frente al Performer, pudiendo estar sobre el escenario o en la sala. Lo que define esta tipología es que la posición y la mirada del Evaluador se interponen entre el Performer y la audiencia.
- *Controladora-Reactiva.* La pieza del Performer se ubica sobre el escenario mirando hacia la audiencia, y la pieza del Evaluador, usualmente también sobre el escenario, tiene su mirada orientada hacia la figura del Performer pero su figura no está colocada entre el Performer y la audiencia, sino a un lado del Performer.
- *Controladora-Dependiente.* La pieza del Performer se ubica sobre el escenario, y la pieza del Evaluador, usualmente también sobre el escenario y detrás del Performer, tiene su mirada orientada hacia la audiencia.

- *Abandonante*. La pieza del Performer se ubica sobre el escenario, mientras que no existe una posición típica para el Evaluador. Lo que define esta tipología es que mientras la mirada del Performer se orienta hacia la audiencia, la mirada del Evaluador no se dirige ni hacia la audiencia ni hacia el Performer.
- *Cooperativa*. Se hace visible mediante la ubicación de las piezas correspondientes al Performer sobre el escenario y al Evaluador en bambalinas, con la mirada del Evaluador dirigida hacia la audiencia.
- *Desafiante*. La pieza correspondiente al Performer se ubica en localizaciones atípicas, por ejemplo, fuera del escenario.

Entre los 48 casos analizados, 9 correspondieron a un tipo Abandonante (18,75%), 12 a Confrontativo (25%), 10 a Control Dependiente (20,83%), 15 a Control Reactivo (31,25%), 1 a Cooperativo (2,08%) y 1 a Desafiante (2,08%). Los dos casos identificados como Cooperativo y Desafiante fueron detectados como *outliers* y fueron excluidos de los análisis de contingencia, pues se requieren muestras más numerosas para poder considerarlas en el análisis.

No se han observado diferencias significativas en la distribución de los tipos de relación de acuerdo con el género ($\chi^2_{(3)} = 0,8257$; $p > 0,05$).

Descriptor del tipo de paridad. De acuerdo con el tamaño elegido para las piezas surge un indicador que establece relaciones de tipo *Simétrico* o *Asimétrico*. Si las piezas elegidas para el Performer y el Evaluador son del mismo tamaño se trata de una relación de tipo Simétrica, mientras que si las dos piezas elegidas son de diferente tamaño, se trata de una relación de tipo Asimétrica. De ambas formas surgen dos subclases o variantes según los tamaños de las piezas elegidas. Las relaciones simétricas pueden ser de clase A, en la cual ambas piezas son grandes, o de clase B, en la cual ambas piezas son pequeñas. Las relaciones asimétricas pueden ser de clase A, en la cual la pieza correspondiente a la función Performer es más pequeña que la correspondiente a la función Evaluador, o de clase B, en la cual la pieza correspondiente a la función Performer es más grande que la correspondiente a la función Evaluador.

De los 48 casos evaluados, 12 corresponden a una relación Simétrica de clase A (25%), 6 a una relación Simétrica de clase B (12,5%), 18 a una relación Asimétrica de clase A (37,5%) y 12 a una relación Asimétrica de clase B (25%).

No se han observado diferencias significativas por género en cuanto al tipo de paridad de la relación ($\chi^2_{(3)} = 6,220$; $p > 0,05$).

Descriptor de la Proxemia. La proxemia está indicada por la distancia o separación existente entre las piezas elegidas para las funciones de Performer y Evaluador. De acuerdo con la misma, la proxemia puede ser:

- *Adhesiva*, en la cual ambas piezas están colocadas sin espacio entre ellas;
- *Cercana*, en la cual se deja un espacio entre las piezas menor a 5 cm;
- *Media*, con ambas piezas separadas por 5 a 15 cm;
- *Lejana*, con una separación entre piezas mayor a 15 cm.

De los 48 casos, 7 corresponden a una proxemia Adhesiva (14,58%), 20 a Cercana (41,67%), 17 a Media (35,42%) y 4 a una Lejana (8,33%).

Interacción entre los Descriptores de la Relación

No hay interacción significativa entre el tipo de relación y el tipo de paridad. El análisis de la interacción entre los diferentes tipos de relación y tipos de paridad no revela diferencias significativas con los valores esperados para cada categoría ($\chi^2_{(9)} = 4,479$; $p > 0,05$).

El tipo de paridad como indicador de la Respuesta del Performer. La elección de la Respuesta para el Performer no muestra diferencias por género ($\chi^2_{(2)} = 0,884$; $p > 0,05$).

La percepción del tipo de paridad resulta un indicador de la respuesta que el Performer tiene ante su Evaluador ($\chi^2_{(6)} = 16,67$; $p = 0,0106$) (Figura 3). La reacción de Sumisión en la figura del Performer se proyecta de forma fiable en el juego PSE-JD a través de la selección de una relación de tipo Asimétrica de clase A. De modo similar, la selección de una relación de tipo Simétrica de clase B es un indicador fidedigno de una reacción de Rebeldía.

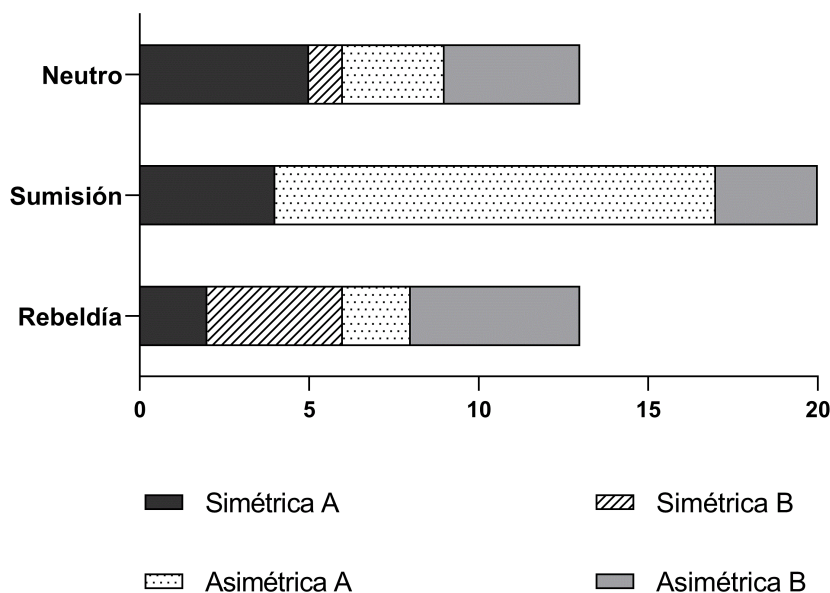


Figura 3

Distribución de tipos de paridad en función de la respuesta del performer. En el eje de abscisas se representa la frecuencia absoluta, es decir, el número de participantes.

Imagen original de los autores

La proxemia se relaciona con el tipo de relación. El análisis de la tabla de contingencia revela una interacción significativa entre el tipo de relación y la proxemia ($\chi^2_{(9)} = 29,48$; $p < 0,001$) (Figura 4). En tal sentido, las relaciones de tipo Confrontativo se caracterizan por una proxemia Media o Lejana, mientras que las de tipo Controlador, tanto Dependiente como Reactivo, se caracterizan por una proxemia Adhesiva o Cercana.

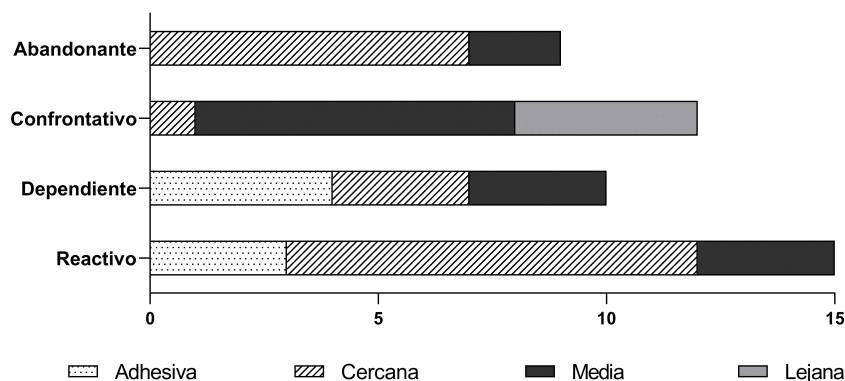


Figura 4
Distribución de la proximidad para cada tipo de relación. En el eje de abscisas se representa la frecuencia absoluta, es decir, el número de participantes.
Imagen original de los autores

Acción Atribuida al Evaluador

Entre las acciones que cada participante atribuyó al Evaluador en el Paso 4 de la Dinámica del Juego Didáctico, la más elegida fue Exige (37,5%). En la Figura 5 puede verse la representación porcentual para la selección de las acciones atribuidas al Evaluador. Dos de las acciones, Rechaza y Abandona, no fueron elegidas para esta función por ninguna de las 48 personas participantes, por lo que fueron excluidas del análisis.

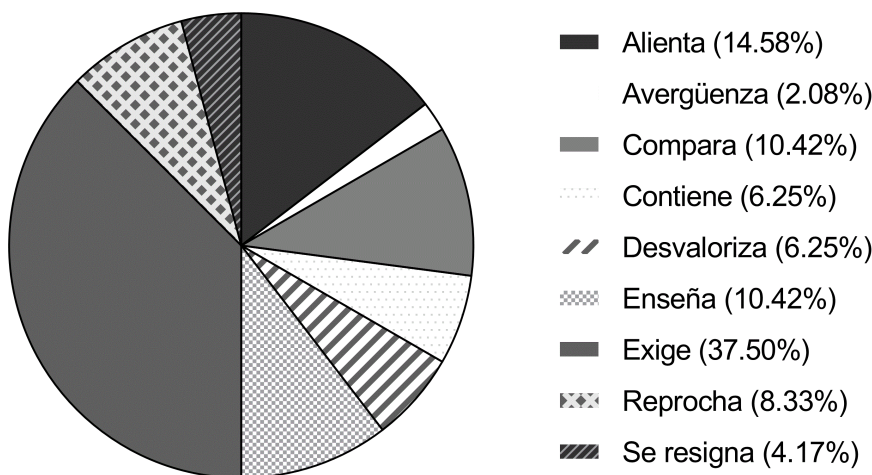


Figura 5
Distribución porcentual de las acciones atribuidas al Autoevaluador.
Imagen original de los autores

No se observaron interacciones estadísticamente significativas con respecto a las acciones seleccionadas en cuanto al tipo de relación ($\chi^2_{(24)} = 16,15$; $p > 0,05$), el tipo de paridad ($\chi^2_{(24)} = 18,0$; $p > 0,05$), la reacción del Performer ($\chi^2_{(16)} = 12,51$; $p > 0,05$), la proximidad ($\chi^2_{(24)} = 17,80$; $p > 0,05$) y el género ($\chi^2_{(8)} = 11,64$; $p > 0,05$).

Emociones Atribuidas al Evaluador

Las emociones que los participantes atribuyeron al Evaluador se representan en la Figura 6. En concordancia con las acciones que se le atribuyeron a los Evaluadores, la emoción elegida con mayor frecuencia fue la Exigencia (37,5%). Las emociones Pena y Vergüenza no fueron atribuidas para esta función por ninguna de las 48 personas participantes, por lo que fueron excluidas del análisis.

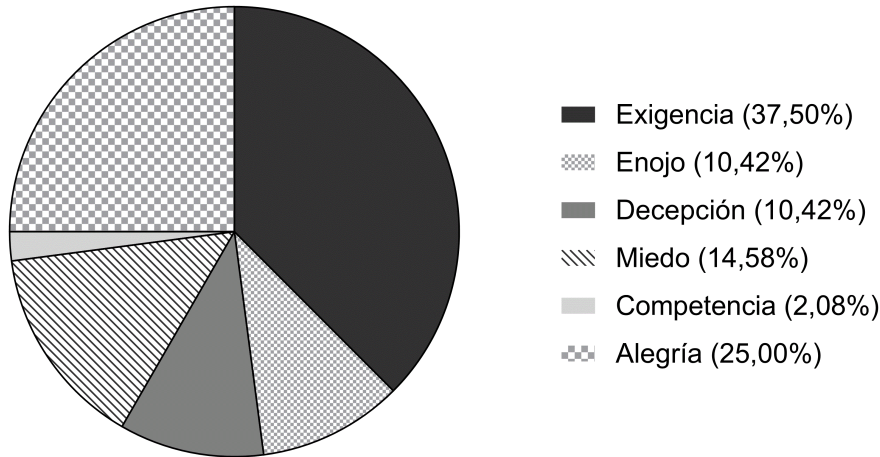


Figura 6

Distribución porcentual de las emociones atribuidas al Autoevaluador.
Imagen original de los autores

No se observaron interacciones estadísticamente significativas con respecto a las emociones seleccionadas en cuanto al tipo de relación ($\chi^2_{(15)} = 9,737$; $p > 0,05$), la proxemia ($\chi^2_{(15)} = 15,50$; $p > 0,05$) y el género ($\chi^2_{(5)} = 6,898$; $p > 0,05$).

Sin embargo, se han encontrado interacciones significativas:

- En cuanto al tipo de paridad ($\chi^2_{(15)} = 25,33$; $p < 0,05$), en los participantes que eligieron una relación Simétrica, la emoción Miedo fue elegida con una frecuencia muy superior a la esperada, mientras que el Enojo fue elegida con una frecuencia menor a la esperada. En los participantes que eligieron una relación Asimétrica de clase B, la emoción Competencia fue seleccionada con una frecuencia mayor y Miedo con una frecuencia inferior a las esperadas. Además, se ha encontrado un fuerte predictor emocional relacionado con la elección de una relación Asimétrica de clase A, que se asoció con una emoción de Exigencia y con la ausencia de la emoción Alegría.
- En cuanto a la respuesta generada en el Performer ($\chi^2_{(10)} = 21,56$; $p < 0,02$), aquellos que seleccionaron Neutro eligieron con frecuencias más elevadas que lo esperado las emociones Competencia y Alegría. Contrariamente, quienes seleccionaron una respuesta de Sumisión consideraron con más frecuencia que la esperada que en el Evaluador había Enojo y Decepción, lo que se acompañó con una ausencia completa de la asignación de Alegría como emoción atribuida al Evaluador.

Emociones Atribuidas al Performer

La Figura 7 muestra la frecuencia con la cual los participantes atribuyeron cada una de las emociones a esa función. Las emociones elegidas con mayor frecuencia fueron la Alegría (29%) y la Exigencia (27%).

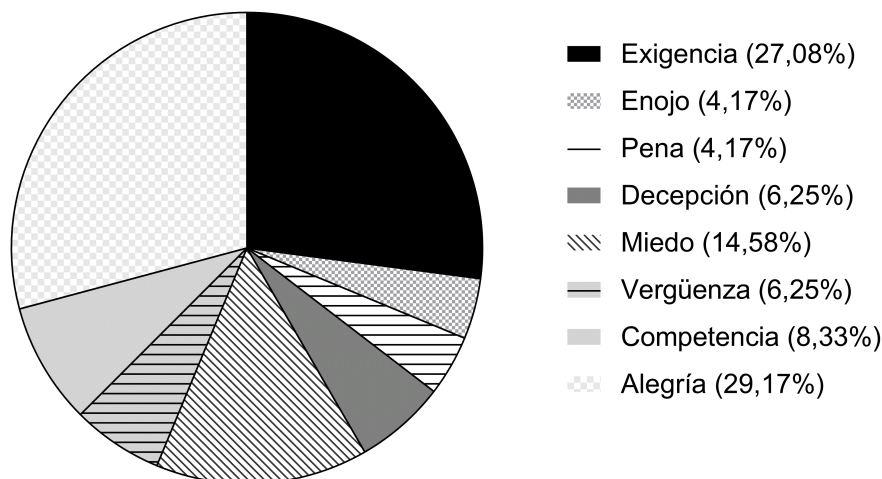


Figura 7

Distribución porcentual de las emociones atribuidas al Performer.
Imagen original de los autores

No se observaron interacciones estadísticamente significativas con respecto a las emociones seleccionadas en cuanto al tipo de relación ($\#_{.(21)} = 23,58$; $p > 0,05$), el tipo de paridad ($\#_{.(21)} = 15,50$; $p > 0,05$), la respuesta del Performer ($\#_{.(14)} = 16,83$; $p > 0,05$), la proxemia ($\#_{.(21)} = 20,62$; $p > 0,05$) y el género ($\#_{.(7)} = 7,146$; $p > 0,05$).

Discusión

En este trabajo se presenta una herramienta destinada a explorar aspectos específicos de la performance musical a través de un instrumento con valor proyectivo diseñado en formato de juego didáctico.

El primer aspecto importante que debe destacarse acerca del empleo del PSE-JD es que los participantes explorados comprendieron y ejecutaron la consigna sin necesidad de aclaraciones adicionales, referenciando en sus propias experiencias, como estudiantes de música, los dos roles propuestos: Performer-Evaluador. Al hacerlo, volcaron proyectivamente y de manera automática emociones, pensamientos y estados de manera lúdica. En el PSE-JD, el performer proyecta diversas características de la situación que se genera mientras se autoevalúa. El acto proyectivo ubicado en la figura del Evaluador se vincula con la internalización, en algún tipo de configuración psíquica, de la figura de autoridad representada por el evaluador real o por los agentes que cumplen dicha función en distintas circunstancias (Fulkerson, 1965). Es decir, desde el enunciado mismo de la consigna, donde se le solicita al participante que coloque en el tablero de juego al Evaluador, el examinado responde tomando una pieza a la cual signa como su evaluador. Este simple acto proyectivo revela que la

función representacional del Evaluador se encuentra internalizada. Así, para este trabajo, cuando hablamos de Evaluador debe entenderse la función figural-representacional del mismo en forma interna del sujeto, a la cual llamaremos Autoevaluador. Este Autoevaluador corresponde al objeto perceptual interno, distinguiéndose del objeto externo, constatable en el campo de la realidad.

El análisis de la disposición de las piezas sobre el escenario, tanto de su ubicación como de la dirección de la mirada, evidencia el tipo de relación que el Performer establece con su Autoevaluador. La dirección atribuida a la mirada de las piezas representa el foco atencional de las figuras del Performer y del Autoevaluador. Lo que debe tomarse especialmente en cuenta aquí es que el Autoevaluador es el propio Performer. En otras palabras, las funciones del Performer y del Autoevaluador están desempeñadas por la misma persona, de modo que el foco atencional atribuido al Autoevaluador representa dónde está focalizada la atención del propio músico mientras se encuentra realizando la performance. Desde esta perspectiva, el posicionamiento de las figuras sobre el tablero revela la modalidad mediante la cual el performer se autoevalúa durante la performance.

En la relación de tipo Confrontativo, el Autoevaluador intercepta la mirada del Performer; de este modo, el Autoevaluador interfiere la interacción del Performer con la audiencia de manera directa, ya que la atención del Performer está capturada por su Autoevaluador. El Autoevaluador, ubicado frente al Performer, representa una presencia permanente que confronta al Performer. De este modo, el foco de la autoevaluación está puesto en realizar una crítica al desempeño del Performer.

En la relación de tipo Controladora-Reactiva, la mirada del Performer se dirige hacia la audiencia, mientras que la mirada del Autoevaluador se dirige hacia el Performer. De este modo, mientras el Performer intenta interactuar con la audiencia, a la vez se considera fijamente observado por el Evaluador. Dicho de otro modo, el foco atencional de la autoevaluación está puesto sobre el desempeño del Performer. El Autoevaluador representa una presencia constante, que retroalimenta en forma continua acerca del desempeño del Performer. El foco de la autoevaluación está puesto, por lo tanto, sobre la imagen o la opinión que el Performer se forma acerca de sí mismo.

En la relación de tipo Controladora-Dependiente, la mirada del Performer se dirige hacia la audiencia. El Autoevaluador se ubica, generalmente, detrás del Performer, con su mirada dirigida también hacia la audiencia. En otras palabras, el foco atencional del Performer y del Autoevaluador está puesto sobre la reacción del público. El Autoevaluador representa una presencia persistente que retroalimenta acerca del efecto producido en la audiencia. Por lo tanto, el foco de la autoevaluación está colocado sobre la imagen o la opinión que los demás se forman sobre el Performer.

En la relación de tipo Abandonante, la mirada del Performer se dirige hacia la audiencia, mientras que la mirada del Autoevaluador no se dirige ni hacia la audiencia ni hacia el Performer. En otras palabras, el foco atencional del Autoevaluador no está puesto sobre el desempeño del Performer ni sobre la reacción del público. De acuerdo con esto, el Autoevaluador desatiende lo que sucede durante la performance; dicho de otro modo, el Performer localiza la presencia de su Autoevaluador solo para ignorarlo.

En la relación de tipo Cooperativo, el Performer se ubica sobre el escenario con la mirada dirigida hacia la audiencia. El Autoevaluador está situado en bambalinas mirando hacia la audiencia, representando una figura atenta a lo que sucede durante la performance, pero a su vez fuera del escenario, de modo que no interfiere en la relación entre el Performer y la audiencia. Debe destacarse que este tipo cooperativo fue el que se observó con la menor frecuencia, pues en nuestra muestra solamente un músico posicionó las piezas de modo compatible con esta tipología.

Las modalidades de autoevaluación centradas en la crítica resultan sumamente frecuentes en estudiantes y profesionales, lo que posee una relación directa con el desarrollo de trastorno por ansiedad social, por lo que se relaciona con diversas formas de Ansiedad por Performance (Rose y Rimes, 2018). Constituyen la manifestación de la comparación permanente con la situación que consideran *ideal*. Las frases “no sale como...” y “no soy tan bueno como...” acompañadas con el sentimiento de decepción o frustración por defraudar expectativas elevadas, resultan habituales. Los posicionamientos de control son una manifestación de esta autoevaluación severa focalizada en la crítica, en ocasiones cruel o lesionante, que en el PSE-JD se manifiesta implícitamente a través del tipo de relación y el tipo de paridad, pero más explícitamente a través de la selección de las tarjetas de acciones y emociones atribuidas al Autoevaluador. En este último sentido, tanto la acción Exige como la emoción Exigencia han sido las seleccionadas para el Autoevaluador con mayor frecuencia.

Ante la autoevaluación, el Performer puede generar diferentes tipos de respuesta: puede someterse al Autoevaluador, puede rebelarse contra él o puede generar otras clases de respuesta (por ejemplo, desatenderlo). La actitud que el performer adopta ante la autoevaluación se manifiesta en el PSE-JD fundamentalmente a través de la paridad y es reforzada a través de la emoción seleccionada para el Performer. La selección de una relación Asimétrica de clase A, en la cual la figura seleccionada para el Performer es más pequeña que la del Autoevaluador, representa la actitud de sumisión a la autoevaluación. Este tipo de asimetría se acompaña de la ausencia de la emoción Alegría en los Performers y de una fuerte presencia de Exigencia. Por el contrario, la selección de una relación Asimétrica de clase B, en la que la figura del Performer es más grande que la del Autoevaluador, representa la rebelión del Performer ante la autoevaluación y se acompaña de la ausencia de Miedo y la presencia de Competencia.

La autoevaluación es una actividad aprendida (Cassidy, 2007; Hewitt, 2011). Los mecanismos que cada persona emplea para autoevaluarse son consecuencia de la incorporación de los modelos evaluativos que ha vivido (Vernik, 2019). Parte de esta incorporación se realiza a partir de sus vivencias tempranas en el hogar, pero fundamentalmente, debido a las similitudes contextuales, se incorpora a partir de lo que ha ido vivenciando durante su formación académica. Es decir que en este acto de autoevaluarse confluyen en el músico cuestiones que están dadas por su temperamento y su personalidad con otras cuestiones que surgen de aquello que ha vivido en el aula, por lo que frecuentemente el músico reproducirá en su autoevaluación aquellas modalidades con las que ha sido usualmente evaluado durante su formación (Vernik, 2019).

La influencia de la autoevaluación en el desempeño ha sido estudiada para muchas áreas del conocimiento, tanto para aquellas que involucran

memorias declarativas como para las que implican memorias procedurales. La autoevaluación es una actividad sumamente compleja, por lo que su realización de una manera adecuada requiere una cuidadosa instrucción. Enseñar a los estudiantes una técnica adecuada para evaluar su propio desempeño ha demostrado ser altamente efectivo para mejorar las habilidades en áreas como la resolución de problemas en matemática, la lectura comprensiva y la escritura (Ross et al., 1999). Sin embargo, este efecto positivo no se ha observado en el campo de la performance musical, lo que significa que instruir a los estudiantes para autoevaluarse no ha producido mejoras adicionales en las destrezas musicales, a diferencia de lo que se observa en relación con otros tipos de aprendizaje (Hewitt, 2011). Esta afirmación previa debe tomarse con precaución: no significa que autoevaluarse no produce mejoras en la performance, sino que las mejoras que se producen a partir de la práctica deliberada son similares, independientemente de si a los estudiantes de música se les enseñó o no una técnica para autoevaluarse. Esta falta de correlación entre el aprendizaje de una técnica para realizar una autoevaluación y la mejora en la performance que ocurre en el campo de la performance musical conduce a cuestionarse acerca de los motivos por los cuales aprender a autoevaluarse no se traduce en mejoras performativas. Puede obtenerse un acercamiento a la respuesta analizando otras áreas que han sido más ampliamente estudiadas en estos aspectos, pues esta misma falta de correlación se ha observado también en otros campos de la performance como el rendimiento deportivo, en el cual la obtención de mejoras está más relacionada con el mejoramiento de la autoestima, y los atletas que toman información relacionada con desempeños negativos anteriores tienen un desempeño de menor calidad (Gotwals y Wayment, 2002). En relación específica con la performance musical, cuando se le pide a los estudiantes que realicen una autoevaluación, una elevada proporción de las observaciones que realizan acerca de su propia performance poseen un fuerte componente autocrítico (Daniel, 2001). La autocrítica atenta contra la autoestima, que constituye la actitud positiva o negativa que la persona tiene hacia sí misma, la cual determina el modo en que evalúa subjetivamente su propia valía (Rosenberg, 1989). En estrecha vinculación con esto último, existe una clara asociación recíproca entre la baja autoestima, los trastornos de ansiedad y las dificultades para afrontar desafíos (Li et al., 2023), con un impacto significativo de la autoestima en las manifestaciones de ansiedad y en la regulación emocional (Fernandes et al., 2022). Existe, además, una asociación robusta entre la autocrítica y el desarrollo de trastornos por ansiedad social (Cox et al., 2004), de los cuales la APM constituye un caso específico.

Las interpretaciones tradicionales actualmente dominantes restringen las problemáticas de APM casi con exclusividad a los impedimentos que un performer posee para desarrollar ejecuciones que sigan una media de su rendimiento y capacidad, posicionando su origen exclusivamente en la manifestación de supuestas vulnerabilidades biológicas y psicológicas que la persona trae a la situación de performance (Barlow, 2000; Kenny, 2006), dejando de lado que a ello se agrega la forma en que cada performer tramita la incorporación de aquellas modalidades de autoevaluación experimentadas durante la formación académica, que muchas veces se centran en autocríticas

despiadadas que merman la autoestima y promueven la autocensura (Daniel, 2001).

El vínculo que se crea entre el docente y el alumno puede concebirse como una relación social que genera reacciones emocionales (Roberts et al., 2007; Yinon y Landau, 1987). Los vínculos inadecuados entre profesor y alumno, basados en el perfeccionismo y la sobreexigencia no necesariamente conducen a la excelencia, sino que pueden llevar al desarrollo de trastornos de ansiedad (Affrunti y Woodruff-Borden, 2015).

La evaluación no es simplemente una función pedagógica más, sino que debe articularse con el proceso de aprendizaje de modo tal que obre como reguladora del proceso de enseñanza y permita convalidar o reorientar el aprendizaje (Anderson, 2005). Una evaluación pertinente suele derivar en el aumento en las capacidades y destrezas. Sin embargo, además de ser una función pedagógica es una práctica y/o instrumento por medio del cual se ejerce poder (Niño Zafra et al., 1996; Perassi, 2013). En muchas ocasiones la evaluación está centrada en la crítica, en la cual se señala al alumno cuánto le falta para llegar a un producto perfecto. Ese tipo de evaluación, aunque en ocasiones pueda derivar en mejoras técnicas, puede resultar destructiva para la persona, pues pone de relieve la supuesta superioridad del docente, promueve la humillación del alumno, favorece la autocensura y amenaza la autoestima del estudiante, llevando a la pérdida de confianza y en la percepción, por parte del alumno, de que la situación de examen resulta una amenaza (Concina, 2019; Lebler et al., 2015).

La confusión existente entre autoevaluación y autocritica mencionada en el párrafo anterior (Daniel, 2001) aparece de forma manifiesta en los resultados obtenidos mediante el uso del PSE-JD en los tres descriptores primarios descriptos anteriormente. En cuanto al tipo, la mayor parte de los músicos participantes ubicaron las piezas sobre el tablero utilizando modalidades Controladoras, ya sean Confrontativas, Reactivas o Dependientes, mientras que la modalidad Cooperativa tuvo una frecuencia mínima. Esto se relaciona con la actitud que el músico adopta al autoevaluarse. En cuanto a la paridad, en la mayor parte de los casos la relación Performer-Autoevaluador fue Asimétrica, en la cual el Autoevaluador apareció representado por una pieza de mayor tamaño que la del Performer, lo cual se asoció con una actitud de Sumisión, mientras que la asignación de una pieza para el Autoevaluador de un tamaño menor que la del Performer se asoció con una actitud de Rebeldía. Esto pone de manifiesto el componente relacionado con el ejercicio de poder, evidenciando la autoevaluación como un acto de sometimiento o rebeldía.

En concordancia con reportes de otros grupos de investigación, la mayor parte de los participantes percibe la autoevaluación como la representación de un ejercicio de poder y sometimiento (Daniel, 2001), por lo que no cumple con su objetivo primario, que es proporcionar una retroalimentación colaborativa, que permita ampliar el conocimiento y las habilidades de manera constructiva.

Las investigaciones realizadas en el campo de la autoevaluación han intentado evidenciar las ventajas que proporciona esa retroalimentación imprescindible para la detección de las fortalezas y debilidades sobre las cuales el estudiante puede trabajar para obtener progresos. Esto ha demostrado ser ventajoso en muchas áreas del conocimiento (Ross et al., 1999), pero en el campo de la performance musical no se han obtenido estos beneficios (Hewitt, 2011). Al

analizar los aspectos que se incluyen en la autoevaluación que se intenta que los estudiantes realicen a lo largo de dichas investigaciones, un aspecto saliente es que los componentes de esa autoevaluación son casi exclusivamente técnicos: tono, afinación, melodía, ritmo, tempo, interpretación, técnica, etc. Aunque cualquier línea de razonamiento seguida *a priori* conduce a pensar que obtener el *feedback* le posibilita al estudiante dirigir su práctica hacia elementos específicos, los resultados obtenidos muestran que este tipo de autoevaluación no se ha mostrado como un procedimiento eficaz para proporcionar progresos adicionales en los estudiantes de música, sino que desemboca en que el estudiante aprende eficazmente a señalar sus errores (Daniel, 2001). En marcado contraste con este tipo de autoevaluación, otras corrientes pedagógicas han demostrado mucho más potencial para promover el progreso en los estudiantes, las cuales se centran predominantemente en los procesos cognitivos y afectivos que promueven, dirigen y sostienen la acción de aprendizaje (McPherson y McCormick, 2006). Entre estos procesos, uno de los más importantes es la autoeficacia, entendida como la convicción que tiene la persona acerca de su propia capacidad para lograr un objetivo determinado (Bandura, 1997), lo cual pone de relieve la conveniencia de tomar en cuenta los aspectos motivacionales y emocionales de los estudiantes en lugar de concentrarse exclusivamente en los aspectos técnicos.

A partir de los resultados obtenidos mediante el empleo del autorreporte A-MPSAI (Conti et al., 2020,2022), del Algoritmo Evaluativo (Conti et al., 2021) y del Dispositivo de Performance Musical (Conti, 2018; Conti et al., 2019), observamos que las mismas afecciones sufridas en escenario son halladas también durante la situación de aprendizaje, mientras se produce la ganancia de praxias y cogniciones musicales. Así, lo vivido por el alumno en el contexto pedagógico posee implicaciones decisivas para el origen del aumento de ansiedad frente a la ejecución de instrumento. De este modo, la APM implicaría mucho más que una merma de rendimiento en la ejecución en situación de escenario por emergentes no deseados de ansiedad. Representa una problemática inserta de forma peculiar en la modalidad de adquisición de conocimientos y praxias musicales, cuyas manifestaciones aparecidas de modo rudimentario o aislado podrían hallarse en el núcleo de la situación áulica, específicamente en el vínculo docente-alumno o maestro-discípulo.

En los últimos años se está experimentando un cambio en los enfoques pedagógicos de la enseñanza en muchos ámbitos, incluyendo el campo de la performance musical (Aguirre Dergal, 2022). Se está intentando abandonar un modelo dominado por la verticalidad en la transmisión de conocimientos del docente hacia el alumno, para ingresar en un modelo donde el alumno tenga un papel más activo, un abordaje que promueva el logro de aprendizajes significativos. A pesar de que en algunos aspectos este cambio aún transita el ámbito teórico, pues en muchas aulas persisten las prácticas tradicionales (Bautista et al., 2010; Pozo et al., 2020), la importancia que tiene esta toma de conciencia para resolver esta problemática resulta decisiva.

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado un juego didáctico con valor proyectivo destinado a poner de manifiesto la modalidad que cada Performer emplea para

autoevaluarse, para mostrar el nivel de paridad que el Performer establece con su Autoevaluador y para evidenciar cómo responde a su autoevaluación, ya sea sometándose o rebelándose. Debe quedar claro que este instrumento no busca poner de manifiesto la técnica de autoevaluación, sino el posicionamiento que el Performer adopta cuando realiza la autoevaluación de su performance. Para la mayor parte de los participantes, la autoevaluación se ha mostrado como representación de un ejercicio de poder y sometimiento, por lo que no cumple con su objetivo primario, que es proporcionar una retroalimentación colaborativa que permita ampliar el conocimiento y las habilidades de manera constructiva. Así, el PSE-JD se diseñó en un contexto amplio de exploración amplio que pretende visibilizar los aspectos de internalización de las figuras de autoridad docente en las representaciones de la dualidad evaluador-evaluado. Se muestra como una herramienta útil para ser aplicada empíricamente en el campo pedagógico con el objetivo de visibilizar el foco en el que centran su atención los estudiantes al realizar su autoevaluación, de investigar las relaciones de poder que se establecen durante el aprendizaje y, por lo tanto, de analizar algunos de los factores que determinan el surgimiento de la APM.

Agradecimientos

A las autoridades del Conservatorio Superior de Música Astor Piazzolla, por permitir la realización de los estudios.

El trabajo fue realizado con fondos del subsidio SIC2022 otorgado por la Asociación Argentina de Performance Musical (AArPeM).

Referencias

- Affrunti, N. W. y Woodruff-Borden, J. (2015). Parental perfectionism and overcontrol: examining mechanisms in the development of child anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 517-29. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9914-5>
- Aguirre Dergal, A. (2022). Enfoque prescriptivo de la educación musical instrumental. Una reflexión crítica. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 10(2), 22-45. <https://doi.org/10.24215/18530494e045>
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.004>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.11.1247>
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2010). Music performance teacher's conceptions about learning and instruction: a descriptive study of spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106. <https://doi.org/10.1177/0305735609336059>
- Bohm, E. (1953). *Manual de psicodiagnóstico de Rorschach*. Ediciones Morata.
- Cassidy, S. (2007). Assessing 'inexperienced' students' ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment &*

- evaluation in higher education*, 32(3), 313-330, <https://doi.org/10.1080/02602930600896704>
- Colombo, R. I. (2006). *Juego de interrelaciones familiares*. Editorial Cauquen.
- Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology*, (10), e1583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>
- Conti, G. (2018). *La ansiedad por performance musical como emergente de las modalidades de intervención docente durante la clase de instrumento* (tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74956>
- Conti, G., Díaz, A. y Blake, M. G. (2019). El Dispositivo de Performance Musical, como matriz reguladora de los vínculos en el aprendizaje de música. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música, Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 22-28). Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FDA-UNLP).
- Conti, G., Díaz, A. y Blake, M. (2020). Manifestaciones fonoaudiológicas de la ansiedad por performance musical en cantantes y coreutas. *Conceptos*, 94(506), 17-59.
- Conti, G., Díaz, A. y Blake, M. (2021). La autoevaluación como destreza en el músico performer. *Revista Actos*, 3(5), 124-134. <https://doi.org/10.25074/actos.v5i3.1856>
- Conti, G., Díaz, A. y Blake, M. (2022). Prevalencia y severidad de la Ansiedad por Performance Musical en cantantes de Argentina. En I. S. Vaca Carbajal (comp.), *La musicología en la formación universitaria: investigar para comprender* (pp. 67-93). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cox, B. J., Fleet, C. y Stein, M. B. (2004). Self-criticism and social phobia in the US national comorbidity survey. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 227-234. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2003.12.012>
- Daniel, R. J. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(3), 215-226. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000316>
- Fernandes, B., Newton, J. y Essau, C. A. (2022). The mediating effects of self-esteem on anxiety and emotion regulation. *Psychological Reports*, 125(2), 787-803. <https://doi.org/10.1177/0033294121996991>
- Fulkerson, S. C. (1965). Some implications of the new cognitive theory for projective tests. *Journal of Consulting Psychology*, 29(3), 191-197. <https://doi.org/10.1037/h0022119>
- Gotwals, J. y Wayment, H. A. (2002). Evaluation strategies, self esteem, and athletic performance. *Current research in social psychology*, 8(6), 84-100.
- Hammer, E. F. (2016). *Tests proyectivos gráficos*. Paidós.
- Hewitt, M. P. (2011). The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation, music performance, and self-evaluation accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 6-20. <https://doi.org/10.1177/0022429410391541>
- Kenny, D. (2006) Music performance anxiety: origins, phenomenology, assessment and treatment. *Journal of Music Research*, (31), 54-61.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Lebler, D., Carey, G. y Harrison, S. D. (2015). *Assessment in music education: from policy to practice*. Springer International Publishing.
- Lehmann, A. C. y Ericsson, K.A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: implications for the education of amateur musicians and music students.

- Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 40-58. <https://doi.org/10.1037/h0094068>
- Li, W., Guo, Y., Lai, W., Wang, W., Li, X., Zhu, L., Shi, J., Guo, L. y Lu, C. (2023). Reciprocal relationships between self-esteem, coping styles and anxiety symptoms among adolescents: between-person and within-person effects. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, e21. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00564-4>
- Machover, K. (1963). Dibujo de la Figura Humana: Un método de investigar la personalidad. En H. H. Anderson, *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*, pp 393-422. Madrid, Rialp.
- McPherson, G. E. y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music* 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Murray, H. A. (1975). Test de apercepción temática (TAT). Paidós.
- Niño Zafra, L., Perafán, A. y Carrillo, L. (1996). La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural? *Pedagogía y Saberes*, 8, 13-24. <https://doi.org/10.17227/01212494.8pys13.24>
- Perassi, Z. (2013). La relación evaluador-evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442.
- Phillipson, H., Sutherland, J., Bernstein, J. y Araoz, G. (1965). Test de relaciones objetales. Paidós
- Pozo, J. I. (2020). The psychology of music learning. En J. I. Pozo, M. Puy, G. López-Iníguez y J. A. Torrado (eds.), *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, 31, 47-83. Springer.
- Roberts, N. A., Tsai, J. L. y Coan, J. A. (2007). Emotion elicitation using dyadic interaction tasks. En J. A. Coan y J. Allen (eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 106-123). Cambridge University Press.
- Rose, A. V. y Rimes, K. A. (2018). Self-criticism self-report measures: systematic review. *Psychology and Psychotherapy. Theory, Research and Practice*, 91, 450-489. <https://doi.org/10.1111/papt.12171>
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Ross, J. A., Rolheiser, C. y Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(99\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(99)00003-3)
- Sacks, J. y Levy, S. (1967). El test de frases incompletas. En E. Abt y L. Bellak, (eds.), *Psicología Proyectiva* (pp. 178-188). Paidós.
- Vernik, E. (2019). What is a class? On the simmelian art of learning and teaching. *Simmel Studies*, 23(1), 67-87. <https://doi.org/10.7202/1062539ar>
- Willis, L. R., Joy, S. P. y Kaiser, D. H. (2010). Draw-a-person-in-the-rain as an assessment of stress and coping resources. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 233-239. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.04.009>
- Yinon, Y. y Landau, M. O. (1987). On the reinforcing value of helping behavior in a positive mood. *Motivation and Emotion*, 11, 83-93. <https://doi.org/10.1007/BF00992215>