

La autoevaluación como destreza en el músico performer: de la evaluación en clase a la adquisición de la destreza autoevaluativa¹

Self-evaluation as a skill in the performing musician: from class evaluation to the acquisition of self-evaluation skill

Gabriela Conti²

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PERFORMANCE MUSICAL (AARPeM), BUENOS AIRES, ARGENTINA.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), FACULTAD DE MEDICINA, INSTITUTO DE FISIOLÓGIA Y BIOFÍSICA BERNARDO HOUSSAY, BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Alberto Díaz³

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PERFORMANCE MUSICAL (AARPeM), BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Mariano Blake⁴

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PERFORMANCE MUSICAL (AARPeM), BUENOS AIRES, ARGENTINA.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA), FACULTAD DE MEDICINA, INSTITUTO DE FISIOLÓGIA Y BIOFÍSICA BERNARDO HOUSSAY, BUENOS AIRES, ARGENTINA.

UNIVERSIDAD DEL MUSEO SOCIAL ARGENTINO (UMSA), FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Resumen. La performance musical implica, en todas sus instancias, la recepción de una evaluación respecto del desempeño desplegado en la misma. Algunas intervenciones pedagógicas normalizadas en la formación tradicional tienden a propiciar niveles de alerta excesivos para un óptimo desempeño, ocasionando la merma en las capacidades de asimilación de conocimientos y praxis musicales que se pondrá en evidencia durante la performance, lo que incrementa, además, el riesgo de lesiones. En función de interrogar esta problemática diseñamos un autorreporte, aplicado en 780 músicos de Argentina, que recoge indicadores de niveles excesivos de alerta. Considerando que los niveles intermedios de alerta son los que se corresponden con un estado de activación óptimo para la tarea del performer, nos hemos propuesto precisar aquellas intervenciones capaces de favorecer la disposición de aprendizaje en los alumnos y minimizarla subjetividad en el campo de los procedimientos pedagógicos. La matriz evaluativa presente en clase resulta incorporada por el alumno y se transforma en parte de su repertorio comportamental. La autoevaluación se constituye como una destreza capaz de brindar autonomía en el estudio, moderación de la

¹El financiamiento de esta investigación proviene de una Beca de Formación, otorgada por el Fondo Nacional de las Artes (2018)

²Profesora de Flauta Travesera. Licenciada en Musica de Cámara de la Universidad Nacional de Lanús. Magister en Psicología de la Música de la Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Asociación Argentina de Performance Musical (AARPeM), Buenos Aires, Argentina. Mail: afinandolasemociones@gmail.com

³Licenciado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Argentina de Performance Musical (AARPeM), Buenos Aires, Argentina. Mail: becuadroweb@gmail.com

⁴Doctor en Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Mail: blakion@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7802-529X>

alerta y la posibilidad de efectuar correcciones eficientes, incluso en tiempo real durante la interpretación musical.

Palabras clave. Autoevaluación, Performance, Pedagogía, Destreza.

Summary. Music performance needs the reception of an assessment about the performance displayed. Some pedagogical actions, considered as normal in traditional education, tend to promote high levels of arousal which are against an optimal performance, thus impairing acquisition of knowledge and praxias, both of them evidenced during the performing event, and also increasing the risk of lesions development. In order to investigate this topic, we developed and validated a survey which was applied to 780 musicians from Argentina, aimed to get information about factors indicating increases in arousal levels. Considering that intermediate levels of arousal are the optimal state for the performing task, we tried to establish which interventions favors learning in the students, thus minimizing subjectivity in Music Teaching Pedagogy. The assessment matrix used in the class is incorporated by the student, thus becoming a part of their behavioral repertoire. The self-assessment appears as a skill directed towards the development of self-reliance for studying, able to moderate the arousal levels, and opening the possibility to make efficient and useful corrections, even in real-time, during music performance.

Keywords. Self-assessment, Performance, Pedagogy, Skills.

Introducción

La formación del performer a la manera tradicional tiene normalizadas una serie de conductas sostenidas como principios de formación profesional que, bajo el supuesto de que para alcanzar la excelencia se necesitan conductas autocríticas severas, tienden a elevar el nivel de alerta por sobre lo deseable para lograr una óptima performance musical. Algunas de estas conductas son: la formación de grupos selectos de pertenencia; el fomento de la exigencia desmedida como criterio de formación para justificar la búsqueda de la excelencia técnica, incluso cuando eso conlleva un aumento del riesgo de lesiones –como hemos expresado en Conti, Díaz y Blake (“El Dispositivo”, 24)–; una ideología sacrificial en pos de la excelencia, sostenida sobre la base de competencia entre pares; evaluaciones subjetivas y faltas de pertinencia; la crueldad, a través de destratos, malos tratos o violencias encubiertas en el formato de transmisión pedagógica –según hemos constatado en situaciones de examen y que también expresa Musumeci (207). Desde esta perspectiva se sobreentiende que el alumno que no es capaz de soportar estas exigencias y aceptarlas, alberga en sí una vulnerabilidad, como plantea Barlow (1247), que no le permite ser apto para la tarea de performer. Los impecables resultados de la formación académica tradicional, en tanto y en cuanto ha brindado grandes intérpretes, no son cuestionables. Sin embargo, los resultados que arrojan nuestros estudios en relación con la presencia de indicadores de ansiedad en la performance musical reportados por los músicos encuestados y respecto del alto número de músicos lesionados en el año previo a su graduación, nos ha llevado a plantearnos más cuestionamientos sobre algunos rasgos habituales en este contexto.

Resulta tremendamente llamativo que existan investigaciones nacionales e internacionales que arrojan resultados preocupantes, desde distintas perspectivas, que no son tenidos en cuenta ni valorados para interrogar una modalidad pedagógica asociada a un modo idiosincrático peculiar, donde los malos tratos, destratos y propuestas peyorativas son tan naturalizados, al igual que las presiones más sutiles: esas que insisten en empujar al alumno a excesos heroicos para que demuestre su compromiso y aptitud para con el aprendizaje. No es este el lugar donde discutiremos las más groseras manifestaciones de esa “cultura”, pero sí interrogaremos, desde una propuesta sistematizada y novedosa, el arraigado hábito pedagógico que instila formas crueles e inapropiadas para el aprendizaje del instrumento y que desde tempranas épocas el alumno incorpora como matriz de lectura de sus procesos de adquisición y exposición, un comportamiento que es más cercano a la crítica que a una evaluación realista de su performance.

El problema de la ansiedad

Así como existen enfermedades, afecciones y padecimientos contraídos por lo específico de una tarea, trabajo o dedicación (como es el caso de enfermedades pulmonares en trabajadores de minas de tungsteno, tendinitis en deportistas, etc.), la población de músicos ejecutantes de instrumento presenta manifestaciones específicas relacionadas con el contexto de exposición que es inherente al oficio que desempeñan. Por sí misma, esa exposición genera una ansiedad que, desde el primer día de estudio universitario o académico, se instala como un efecto natural de la exigencia y el progreso de su arte. Tales grados e intensidades de ansiedad, al ser deficientemente tramitados, se transforman en ventanas que se abren para el desarrollo de respuestas que van desde lo inadecuado hasta la adquisición de una dolencia o patología.

La aparición de esta ansiedad excesiva representa en sí misma una condición que en el ambiente de la música se ha denominado *ansiedad por performance musical* (APM). Steptoe

(295) señala que esta ansiedad provoca síntomas que pueden clasificarse en cognitivos, motores, biológicos y conductuales, mismos que dificultan la actividad de precisión y percepción que debe llevar a cabo un estudiante o un profesional de la música. Tiene, además, consecuencias que abarcan un amplio espectro, pudiendo ser relativamente leves y causar una incomodidad con fallos en la praxis musical, o llegar a ser lo suficientemente severas como para provocar la inhabilitación para el ejercicio de la actividad profesional.

Dada la incapacidad profesional que llega a provocar, esta afección ha atraído la atención de la medicina laboral, la psicología y la traumatología. Estas disciplinas han planteado posibilidades de resolución mediante tratamientos con y sin medicación, que generalmente se enfocan en el síntoma que emerge y, por tanto, no son del todo apropiados para elaborar una respuesta adecuada para cada caso. Entre la amplia gama de síntomas, algunos tienen un impacto directo sobre la performance musical y otros, consecuencias indirectas, como: pérdida de la memoria de aquello que se ha estudiado, interrupción intermitente de la ejecución con intervenciones verbales exteriorizadas o no, torpeza o inseguridad motora con fallos técnicos en la ejecución del instrumento, confusión durante la interpretación, sensación de necesitar escapar durante la performance o antes de la misma, sensación de no servir para la actividad, sensación de pérdida del control, perfeccionismo, inconformidad y frustración al terminar una ejecución, etc. Incluso algunos autores como Rosset Llobet y Odam (24) vinculan la APM con patologías motoras inhabilitantes, tales como la distonía focal o la tendinitis.

Las consecuencias de esta ansiedad son, en algunos casos, tan importantes que muchos profesionales y alumnos recurren a la automedicación con betabloqueantes, clonazepam y alprazolam, con el fin de moderar los síntomas de ansiedad, o al consumo de alcohol o cannabis, tal como lo expresa Kenny (54). Hemos constatado que ello también ocurre en nuestro medio local, lo que indica que estas manifestaciones de ansiedad suelen ser percibidas por los músicos como altamente perjudiciales y disruptivas.

Querer y poder no son la misma cosa

El estudio de las emociones y su vínculo con la música constituyen un aspecto insoslayable para el abordaje de esta problemática. Las perspectivas surgidas de la psicología, en especial de la psicología experimental y las neurociencias, arrojan perfiles únicos para poder comprender ciertos aspectos de estas afecciones.

Si bien una parte de los procesos cognitivos y motores que intervienen en la adquisición de conocimientos y praxias musicales involucran a sistemas de procesamiento neural de orden superior, los sistemas implicados se ven afectados por modalidades involuntarias de respuesta, que involucran diversos sistemas cerebrales de procesamiento emocional, los que están globalmente comandados por la amígdala y que se ejecutan en parte a través de modificaciones en la actividad del sistema nervioso autónomo (SNA). Esta área de nuestro sistema nervioso regula de manera autónoma funciones indispensables para la vida, como, por ejemplo, la respiración, la frecuencia cardíaca, el funcionamiento endocrino, entre otras. Esta regulación optimiza el desempeño del organismo en cada circunstancia, por ejemplo, elevando el nivel de alerta cuando es necesario afrontar estímulos estresores y disminuyéndolo cuando es necesario descansar y recuperar energías.

Según la ley de Yerkes-Dodson, para que la tarea del performer se vea beneficiada con un óptimo desempeño, son necesarios niveles intermedios de este alerta que gestiona la amígdala y que parcialmente ejecuta el SNA, al permitir un correcto despliegue de las funciones sensoriales, motoras de precisión, cognitivas, la concentración, la memoria, etc. Cuando la performance musical es percibida subjetivamente como amenazante, las emociones

—en este caso el miedo— ponen en marcha respuestas fisiológicas automáticas e involuntarias del organismo, desencadenando conductas defensivas, lo que afecta la memoria y la motricidad.

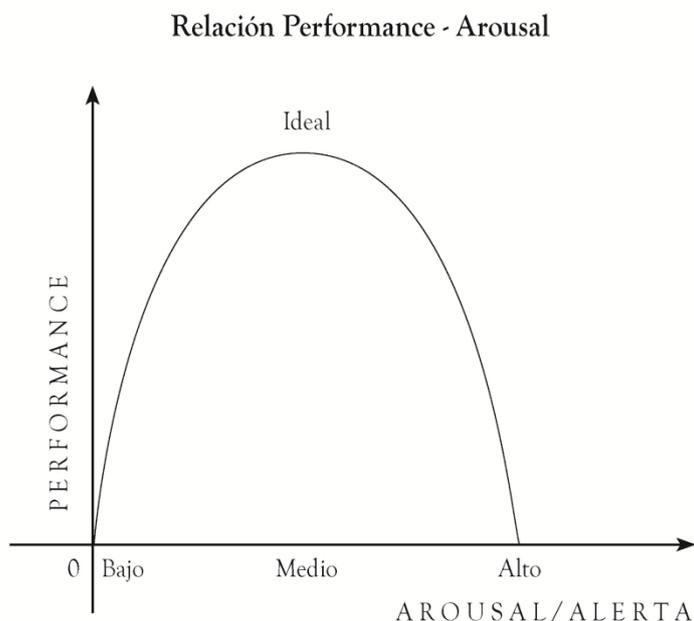


Figura 1. Fuente: Elaboración propia.

La magnitud de las respuestas desencadenadas dependerá del modo en el que se haya producido el aprendizaje y la fortaleza con la que haya quedado consolidada esa memoria emocional. Ello puede ocasionar una respuesta desproporcionada con las circunstancias que se atraviesan o constituir una memoria asociativa, incluso sin mediar la presencia expresa del estímulo que le dio origen inicialmente.

El camino hacia la afección

Por todo lo mencionado, y debido a que la performance musical se acompaña de una exposición recurrente y repetitiva, se tiende a la naturalización de la ansiedad y a sus incrementos frente a la cercanía de un concierto, audición, muestra, etc. Esta mecánica encubre los orígenes de la ansiedad y de las fuentes primarias donde se fue gestando: los incrementos de alerta (Arousal) son una respuesta normal frente a una expectativa, mientras que la cualificación de esos incrementos, llamada ansiedad, constituye una respuesta impropia, desajustada frente al requerimiento real que interpela. Es de destacar que el recorrido y la evolución de una afección, enfermedad o padecimiento se produce organizándose en formas primarias y rudimentarias que no son, por sí mismas, destacables como cuadros completos, sino solo hasta que eclosionan y se manifiestan en toda su frondosidad.

Estas particularidades casi insignificantes constituyen los organizadores de futuras afecciones. Existe un denominador común entre lo inherente a la exposición en la formación de músicos, el surgimiento de ansiedad como ventana a la adquisición de afecciones y las formas pedagógicas idiosincráticas surgidas del vínculo diádico docente-alumno. En otras palabras, cuando hablamos de APM hablamos de esta ansiedad por encima de los niveles

óptimos frente a una performance, respuesta que se incrementa y origina dentro del roce académico.

Entendemos la APM como un cruce de caminos entre la salud y la pedagogía. En este artículo optamos por exponer cuáles cruces enseñan al futuro performer a mantener los niveles adecuados de expectación para una óptima performance tanto en los aspectos motores como cognitivos. Es decir, nuestra intención es desplegar una propuesta pedagógica. Así, haremos foco en las intervenciones evaluativas en el contexto pedagógico, por ser estas las que dan lugar a la construcción de procesos autoevaluativos en el performer, con base en el criterio de que su adquisición constituye una destreza imprescindible para regular yerros y correcciones, desempeño e infortunios, progresos y detenciones, localización de dificultades y propuestas, hallazgos y búsquedas de mejora.

La paradoja de la aptitud

Una propuesta pedagógica que participe en incrementar los estímulos hacia el lado más penoso como pretexto de que a ello debe oponerse una tenaz voluntad constituye un error. No es cierto que “querer es poder”. No lo es que “a mayor dolor, mayor ganancia”. Tampoco que “la letra con sangre entra”. Si con ello se pretende una cultura del más apto, nuevamente se cae en la ignorancia evolutiva: no es el más fuerte el que sobrevive, sino el que más se reproduce; no se trata de un individuo, sino de una especie. En nuestro caso, un colectivo: el de los músicos.

En este sentido cabe preguntarse a qué perfil de músico apunta la formación académica, o bien qué aptitudes pretende desarrollar en el músico como expectativas de logro para alcanzar la graduación con un título de idoneidad profesional.

Veamos algunos ejemplos que surgen de la revisión de los desarrollos curriculares de las carreras de música. Encontramos que la carrera para formar licenciados en música con especialidad en Instrumento en la Universidad Nacional de las Artes “tiene como objetivo el estudio y práctica de técnicas de ejecución y aplicación a la interpretación musical para la obtención del máximo rendimiento sonoro y calidad del discurso musical”. Del mismo modo, la carrera en el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, que otorga un título terciario de técnico en instrumento plantea el perfil de sus egresados de la siguiente manera: “apunta a formar músicos que puedan desempeñarse como instrumentistas dúctiles y/o compositores innovadores y creativos hasta destacados directores de orquestas, coros, como así también busca formar eximios docentes”.

Como vemos, en ambas propuestas académicas y en muchas otras revisadas, las expectativas de logro académico para el perfil de profesional que desean formar resultan sumamente ambiguas y abarcativas. Es aquí donde nos preguntamos algo que no queda claro y no parece desprenderse de los diseños curriculares: ¿qué esperamos de un músico? En otras palabras, ¿cuáles destrezas y saberes resultan indispensables para completar su formación?: ¿que pueda tocar de manera virtuosa, calificativo que indica que la excelencia radica en la ausencia de errores, en una búsqueda tendiente a la perfección?, ¿o bien que su rol sea el de comunicar y expresar la cultura mediante el lenguaje expresivo de la música para contactar con el público profundamente desde la honestidad emocional e interpretativa y con una excelente técnica como herramienta de este propósito?

Entendemos que ambas opciones no son compatibles en el mismo músico al mismo tiempo. Más bien, son entendibles como dos sesgos distintos a seguir. La primera de estas opciones implica el despliegue de un gran control emocional en búsqueda de la excelencia técnica, de un gran despliegue cognitivo-motor de precisión y aptitud para competir con pares, mientras que la segunda tiene implicancias absolutamente opuestas, ya que permitir el fluir musical implica necesariamente dejar de controlar el flujo de las emociones más profundas y

volcarse a un despliegue interpretativo bloqueando los mecanismos autocríticos que ejercen control.

En efecto, al no estar claramente definido el perfil de músico que promueve cada institución, suceden muchos malos entendidos al dar por obvio aquello que todos entendemos por un buen desempeño en el rol de performer. El alumno ingresa desprevenido a recorrer un trayecto de formación académica que implica cambios extremos en su conducta (de estudio de performance, de praxias motoras, de memoria, etc.). Allí elige un profesor de instrumento musical al azar, o porque los horarios se ajustan a sus posibilidades o por admiración profesional. Su encuentro con el docente y las prácticas pedagógicas van a estar gerenciadas por la currícula de estudios y el criterio personal subjetivo del docente en aquellos lugares donde la currícula deja espacio a la ambigüedad.

Las expectativas de logro y las prácticas evaluativas frente a dichas expectativas acaban por ser un espacio de despliegue de subjetividades más grande y de riesgo en el que termina por desembocar toda práctica pedagógica en el terreno de la adquisición musical.

Durante la performance musical

La formación del músico performer implica, en cada una de sus instancias, la recepción de una intervención evaluativa. Así, el vínculo evaluador-evaluado se torna un pilar durante la formación que trasciende a la etapa de ejercicio profesional. Por ejemplo, durante la instancia performativa de una clase, esta evaluación toma forma de devolución por parte del maestro; en un examen, toma forma de calificación; en el contexto de un concurso, implica un reconocimiento o la posibilidad de ganar un puesto laboral, y en un concierto, toma la forma del aplauso.

En la formación académica tradicional encontramos diversos modelos evaluativos. La evaluación punitiva es aquella que pretende generar una reacción en el performer a través de duras alusiones referidas a la calidad de este y justificadas sobre el supuesto de que se formulan para beneficio del músico evaluado. La evaluación atributiva es aquella según la cual el docente perfila su propio ideal y lo proyecta sobre el alumno, tanto de manera positiva como negativa. Estas modalidades evaluativas son subjetivas, carentes de pertinencia y tienden a manifestarse bajo el eufemismo de *crítica constructiva*.

Para indagar la influencia de las intervenciones evaluativas más frecuentes en clase, hemos diseñado y validado un instrumento de medición en forma de autorreporte denominado A-MPSAI (AArPeM – Music Performance State Anxiety Inventory). Este fue aplicado a 780 músicos estudiantes y profesionales de Argentina, lo que nos permitió recoger indicadores de APM y realizar lecturas referentes al vínculo evaluativo en clase de instrumento musical o canto. Al respecto, encontramos elevados niveles de preocupación por la evaluación de terceros y la exigencia en los performers encuestados, con particular incidencia en aquellos que presentaban lesiones relacionadas con la ejecución instrumental o el canto, adquiridas durante la formación académica. Estos datos son detallados en Cont, Díaz, Blake (“Manifestaciones”, 35).

Consideramos que las conductas evaluativas en clase resultan incorporadas por el alumno y comienzan a formar parte de su repertorio comportamental durante el estudio cotidiano y, posteriormente, durante las exposiciones ante una audiencia. El modelo evaluativo crítico que el alumno recibe en clase resultará repetido incesantemente, afianzado durante el estudio y tomará mayor consistencia cuanto más estudie el alumno. Cuando esta evaluación ha estado mediada por un modelo vincular construido sobre la base de intervenciones críticas, como lo son los modos evaluativos que hemos mencionado más

arriba, resultará de ella un vínculo antagónico entre evaluador y evaluado, que terminará por limitar la disposición de apertura para el aprendizaje, detener los progresos, obstaculizar la performance y generar una interpretación musical ineficiente con observables problemáticas manifiestas en la conducta del performer, ocasionadas por el incremento de alerta por encima de los niveles deseables.

En la matriz autoevaluativa que pone en juego cada performer profesional durante su labor, observamos los vestigios del modo vincular que fue alguna vez utilizado en clase, que se ha constituido en una puesta en acto perpetua, ahora volcada sobre sí mismo a modo de autocrítica. El performer cree equívocamente, porque así se lo ha formado, que cuanto más autocrítica resulte su conducta, mejor y más honesto será el esfuerzo que hace para superarse y mejor resultará su rendimiento durante la performance. Con ello no advierte, ni siquiera tarde, que ha sentado las bases de su propia falla y, lo que es peor, de la adquisición de afecciones provocadas por la frustración.

La autoevaluación como destreza

La autoevaluación es un modo evaluativo que se realiza a partir del vínculo docente-alumno, evaluador-evaluado, que tiene por función permitir a este último la incorporación de una modalidad objetivable por medio de la cual producir una localización de progresos y detenciones en la construcción de ejecución de una pieza musical. Hemos ideado, en esa lógica, en Conti (152), lo que hemos denominado *algoritmo evaluativo*. Entendemos por algoritmo un conjunto de operaciones ordenadas y finitas que posee un modo de entrada y otro de salida, y que permite, en el trayecto, producir un resultado o solución a un problema determinado. En el caso del algoritmo evaluativo, su objetivo es brindar solución a la problemática de la evaluación y autoevaluación subjetiva.

Este algoritmo constituye un procedimiento evaluativo para la performance musical capaz de eliminar la apreciación infundada o la subjetividad en la práctica pedagógica. Este se va incorporando en la planificación del estudio de una obra por insistencia del docente en atenerse al mismo. Se transforma, así, en destreza cuando el performer prefiere, por sí mismo, su utilidad a cualquier otra forma de autoevaluación.

Algoritmo evaluativo:

- 1- Escuche el fragmento o pieza a evaluar.
- 2- Efectúe un reconocimiento explícito de aquello que está correcto para el nivel en que se encuentra el evaluado.
- 3- Realice un reconocimiento de aquello que lleva un proceso de mejoría.
- 4- Seleccione algo a corregir, debe poder decir de qué se trata el error especificando el ítem – afinación, ritmo, altura–, en qué lugar sucede, si se repite en algún otro lugar y en qué consiste el error.
- 5- Refiérase a las posibles causas.
- 6- Expresar alguna estrategia de implementación para poder resolverlo.
- 7- Deje claro que, de no funcionar esta estrategia, se seguirán buscando nuevas soluciones, utilizando el mismo procedimiento.
- 8- Vuelva a comenzar, escuchando nuevamente el fragmento.

En todos los casos, las referencias deben estar dirigidas al producto musical y no a la persona del performer, su destreza, habilidad o capacidad. Denominamos ciclo evaluativo a

cada pasaje por este algoritmo. La repetición forma parte del aprendizaje en música y cada ciclo posee su estructura de evaluación. La función de hallazgo de la diferencia en cada ciclo garantiza que los errores o detenciones no fulguren más que como infortunios circunstanciales que permiten abordar el siguiente ciclo con herramientas meditadas para tal fin y una disposición activa y esperanzada.

	Algoritmo Evaluativo	Ejemplo
1	Escuche la obra o fragmento a evaluar	Partita A Menor – Flauta (sección A)
2	Haga un reconocimiento explícito de aquello que está correcto para el nivel en que se encuentra el alumno	La lectura de los valores rítmicos y alturas está ya correcta. La calidad del sonido y matices corresponde al nivel
3	Haga un reconocimiento de aquello que lleva un proceso de mejoría	Las secciones con alteraciones accidentales han mejorado bastante, es necesario continuar con esa manera de trabajarlas.
4	Seleccione algo a corregir, debe poder decir de qué se trata el error especificando el ítem –afinación, ritmo, altura-, en qué lugar sucede, si se repite en algún otro lugar, en qué consiste el error	El intervalo de 5ta Justa ascendente de los compases 10 y 11 presentan un problema de afinación, están sonando algo bajos.
5	Refiérase a las posibles causas	Es posible que se deba a que aún tu fiatto no se ha adecuado a la extensión de las frases y pierde presión la columna de aire.
6	Expresa alguna estrategia de implementación para poder resolverlo	Estudiaremos ese intervalo por separado, realizaremos ejercicios para aumentar el apoyo del diafragma.
7	Deje claro que de no funcionar esta estrategia se seguirán buscando nuevas soluciones, utilizando el mismo procedimiento.	Si esto no soluciona el problema, buscaremos nuevos ejercicios. Mientras tanto podemos agregar una respiración adicional, que quitaremos cuando hayas ampliado tu capacidad de fiatto y apoyo
8 = 1	Vuelve a comenzar con la escucha	Por favor vuelve a tocar la sección completa

Figura 2. Fuente: Elaboración propia.

La autoevaluación como principio brinda una matriz interna radicada en la experiencia de un ejercicio pedagógico benevolente, del cual surge la confianza en el vínculo evaluador-evaluado, estableciendo así un vínculo cooperativo. La autoevaluación entendida de este modo constituye una destreza en el performer, en cuanto infraestructura por donde circulará todo el acervo de adquisiciones futuras, los modos de construir los escenarios y de subirse a ellos. La autoevaluación, en cuanto destreza, es algo así como una llave maestra.

Resulta, además, una garantía de la independencia del performer tanto en el estudio cotidiano como en la interpretación frente al público, por proveer la capacidad de corregir en tiempo real lo que resulte necesario durante la interpretación, confiando en la realización del ciclo de la misma manera en que lo incorporó durante el estudio y su preparación. Antes se incorporaba la crítica, que derivaba en autocrítica; ahora el algoritmo evaluativo permite incorporar un modo de abordar una tarea brindando confianza en la instrumentalidad interna para localizar lo que haya que resolver.

Sostenemos que una perspectiva como la propuesta actúa como moderadora del alerta (Arousal), evitando el desarrollo de ansiedad, es decir, que permite mantener los niveles de prontitud fisiológicos y psicológicos óptimos. Cuando el performer es capaz de realizar las acciones autoevaluativas y correcciones del material sonoro y se sabe en condiciones de mejorar aquello que surja, le es posible entonces gerenciar de mejor manera situaciones de frustración o enojo cuando algo no resulta según sus expectativas.

A su vez, posibilita aceptar, sin amenazas, la asimetría natural entre evaluador y performer como un vínculo cooperativo. Establece bases de confianza en el diálogo con el evaluador, que permiten sostener la apertura al aprendizaje y el desempeño público.

Conclusión

Existe una asimetría en el vínculo evaluador-evaluado que es necesario moderar. El ejercicio del poder disimulado por la jerarquía del que sabe produce algunas modalidades evaluativas normalizadas en la formación tradicional, tales como evaluaciones incompletas, proyectivas y punitivas. Estas, además de no resultar pertinentes, tienden a propiciar la autocrítica, surgida de apreciaciones infundadas por parte del evaluador, en lugar de una autoevaluación pertinente, cooperativa y objetivable. Esto ocasiona, a su vez, una gran preocupación en el performer por la evaluación de terceros sobre su desempeño y una creciente autoexigencia que, a la vez de elevar los niveles de alerta por encima de las posibilidades de adaptación del performer, lo que deviene en APM, aumenta el riesgo de lesiones en estudiantes, en particular en aquellos que cursan los dos últimos años de formación académica, y en profesionales.

La autoevaluación se constituye como un ciclo dialéctico de permanente evaluación-autoevaluación no resultadista, que le permite al intérprete buscar e incorporar recursos de aprendizaje externos sin la percepción de un riesgo personal en esa búsqueda. Se trata de un modo evaluativo que busca realizar pequeñas correcciones continuamente sin ocasionar la pérdida del equilibrio personal durante la ejecución. En este sentido, resulta moderador de los rasgos exigentes en el performer, dado que en cada evaluación no se espera una ejecución perfecta y acabada de un proceso de crecimiento, sino que se trata de un ciclo perpetuo de modificaciones en movimiento evolutivo.

En suma, la autoevaluación no es un reemplazo solipsista del docente, sino una propuesta ético-pedagógica de valoración sobre los recursos cooperativos en un concepto de aprendizaje mediante el ejercicio de autoridad. Debe ser entendida como la capacidad de hacer surgir una fuerza ascendente que el maestro/evaluador ejerce sobre su alumno, proporcionándole sustento, esto es, sostén y nutrición, hasta donde lo pueda acompañar, en la búsqueda de formar un futuro colega.

Bibliografía

- Barlow, David H. "Unraveling the mysteries of anxiety and disorders from the perspective of emotion theory". *American Psychologist* 55.11 (2000): 1247-1263. Impreso
- Conti, Gabriela. "La ansiedad por performance musical como emergente de las modalidades de intervención docente durante la clase de instrumento". Tesis Universidad Nacional de La Plata, 2018. Impreso. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74956>
- Díaz, Alberto & Blake, Mariano G. "El Dispositivo de Performance Musical como matriz reguladora de los vínculos en el aprendizaje de música". *Actas Jornadas de Investigación en Música (JIMUS)*. Buenos Aires: Universidad de La Plata, 2018. 22-28. Impreso. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74121/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed
- "Manifestaciones fonoaudiológicas de la ansiedad por performance musical en cantantes y coreutas". *Conceptos* 506 (2020): 17-59. Impreso
- Kenny, Dianna. "The psychology of music performance anxiety". Oxford: Oxford University Press. 2011. Impreso
- Musumeci, Orlando. "La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio". *Actas de la VI Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM), 2007. 207-215. Impreso. http://www.sacom.org.ar/2007_reunion6/actas/28Musumeci.pdf
- Rosset Llobet, Jaume y Odam, George. "Le corps du musicien. Manuel de prévention pour une pratique optimal". Montauban: Alexitère, 2007. Impreso
- Steptoe, Andrew. "Negative emotions in music making. The problem of performance anxiety". *Music and emotion. Theory and research*, Patrick Juslin y John Sloboda (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2001. 291-307. Impreso

Recibido: 25 de Noviembre de 2020

Aceptado: 14 de Abril de 2021