



UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA
INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Trabajo Integrador Final

LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE TAREAS ACADÉMICAS
PROPUESTAS EN DOS ESPACIOS CURRICULARES EN UN PROFESORADO DE
ARTES VISUALES

Especializanda: Ab. Paula Gigena
Directora: Esp. Guadalupe Diaz
Co Directora: Dra. Arabela Beatriz Vaja

Villa María, Diciembre 2025

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, por ser mi impulsora y confidente en este proceso. A mi papá, por inspirarme con su tenacidad.

A Pablo, por acompañarme con amor.

A mi Directora y Co Directora, sin ellas esto no sería posible.

A la institución y sus docentes, que me permitieron realizar este trabajo.

A quienes me formaron en artes visuales, por ser musas inspiradoras.

ÍNDICE:

Introducción

Presentación del problema.....	5
Objetivos.....	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos.....	8
Supuestos.....	8
Organización del escrito.....	9
Capítulo 1: Consideraciones conceptuales.....	11
Marco teórico.....	12
Hacia una comprensión de las emociones académicas.....	12
Las tareas académicas y sus dimensiones.....	18
Antecedentes.....	27
Capítulo 2: Consideraciones metodológicas.....	33
Tipo de investigación.....	34
Contexto de implementación.....	35
Participantes.....	37
Instrumentos.....	37
Procedimientos y análisis de datos.....	39
Capítulo 3: Resultados.....	42
Resultados en Espacio Curricular 1.....	43
Descripción de las tareas propuestas en el Espacio Curricular 1.....	43
Análisis de las dimensiones que caracterizaron a las tareas.....	46
Emociones que experimentaron los estudiantes ante las tareas académicas.....	51
Resultados en Espacio Curricular 2.....	56
Descripción de las tareas propuestas en el Espacio Curricular 2.....	56

Las emociones de los estudiantes a partir de tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares en un Profesorado de Artes Visuales

Análisis de las dimensiones que caracterizaron a las tareas.....	62
Emociones que experimentaron los estudiantes ante las tareas académicas.....	66
Capítulo 4: Consideraciones finales.....	72
Síntesis de lo hallado según los objetivos.....	73
Limitaciones del estudio.....	76
Reflexiones y aportes a la docencia en el campo de las artes visuales.....	77
Nuevas líneas de investigación.....	78
Referencias bibliográficas.....	79
Anexos.....	85
Anexo 1.....	86
Anexo 2.....	87

Las emociones de los estudiantes a partir de tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares en un Profesorado de Artes Visuales

INTRODUCCIÓN

*Artes y educación van de la mano, no hay posibilidad de separarlos.
Es el espacio infinito. Tanto el arte como la educación
son los lugares donde nos lanzamos hacia lo que no sabemos.
Diana Aisenberg (2017)*

Presentación del problema

En el transcurso de una carrera en el nivel superior confluyen múltiples dimensiones: comportamentales, cognitivas, motivacionales y emocionales. Si bien todas ellas desempeñan un papel fundamental en cualquier trayectoria formativa, este trabajo se enfoca en el contexto particular de una carrera artística, con especial atención a la dimensión emocional.

Durante el cursado del Profesorado de Artes Visuales, los estudiantes deben resolver las diferentes tareas académicas propuestas por los docentes, pudiendo ser éstas teóricas o prácticas, y es específicamente en éstas últimas, en donde se ponen en juego otras cuestiones, tales como la subjetividad y la creatividad. En coincidencia con Feldman y Palamidessi (2001) “las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. No son solo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo” (p. 45).

En todos los contextos educativos, y en este caso haciendo énfasis en el de formación artística, abundan las emociones, entre ellas las de alegría, satisfacción, orgullo, como así también las de incertidumbre, enojo y frustración. Atendiendo a las palabras de Augustowsky (2012), el arte como experiencia educativa “implica aunar en la enseñanza el intelecto y emoción, sentimientos y razón, poniendo en acción todos los sentidos y el cuerpo, el cuerpo que juega, que late y que también duele” (p. 15).

Desde una mirada interdisciplinaria, que involucra áreas de la Psicología Educacional, Didáctica de Nivel Superior y Práctica Docente, la presente investigación, que se enmarca en el Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Villa María, pretende arrojar luz a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las

emociones que experimentan los estudiantes ante las tareas que se proponen en dos espacios curriculares del Profesorado de Artes Visuales de una Escuela Superior? De esta pregunta principal se derivan las siguientes: ¿Qué tipo de tareas se proponen en un espacio curricular de formato asignatura? ¿Y en uno de formato taller? ¿Qué características asumen dichas tareas? ¿Qué emociones positivas tanto como negativas experimentan los estudiantes ante esas tareas? ¿Qué relaciones podrían establecerse entre las emociones de los estudiantes y las tareas propuestas? Con el objetivo de esclarecer dichos interrogantes, se investigó en dos espacios curriculares incluidos en el Plan de Estudios de la carrera Profesorado de Artes Visuales en una Escuela Superior de Bellas Artes, ubicada en una ciudad de la provincia de Córdoba.

Los mencionados espacios curriculares pertenecen al campo de la formación específica de las artes visuales. Uno de ellos es una asignatura que se dicta en el tercer año de cursado, en la cual se propone el aprendizaje de conocimientos teórico-prácticos del lenguaje visual en una dinámica que vincula la producción de sentido con sus fundamentos conceptuales. En cuanto al otro espacio, corresponde al segundo año de cursado y se organiza en formato taller, en el cual se busca abordar la creación bidimensional a partir de la reflexión y actitud crítica mediante la técnica del grabado.

De este modo, la investigación de las tareas académicas propias del campo de las artes visuales y de las emociones que emergen a partir de ellas ha contribuido a una mejor comprensión de los contextos académicos, favoreciendo así su enriquecimiento y transformación, los vínculos con la praxis y con el conocimiento, generando aportes para promover escenarios educativos significativos y procesos de aprendizaje placenteros. En este sentido, Linnenbrink y Pekrun (2011, en Paoloni y Rinaudo, 2013) insisten en la necesidad de investigar el rol que asumen las emociones en la vida académica de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo general

-Reconocer las emociones que experimentan los estudiantes a partir de las tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares con características diferentes entre sí, de la carrera Profesorado de Artes Visuales de una Escuela Superior de Bellas artes, ubicada en una ciudad de la Provincia de Córdoba, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2025.

Objetivos específicos

- Describir las tareas propuestas en los espacios curriculares seleccionados.
- Analizar las características que asumen dichas tareas académicas.
- Identificar las emociones que experimentan los estudiantes durante el proceso de realización de las tareas académicas propuestas, y las surgidas una vez concretadas las mismas.
- Establecer posibles vinculaciones entre las emociones que experimentan los estudiantes y las tareas académicas propuestas.

Supuestos

Las tareas académicas propuestas por los docentes de los espacios curriculares elegidos poseen diferentes rasgos acorde a los objetivos propios de las mismas. El docente asume el rol de facilitador de conocimientos, siendo posible considerar a las tareas como oportunidades para promover el aprendizaje. Los estudiantes, frente a las tareas propuestas en

el espacio curricular práctico (formato taller¹), poseen mayor autonomía para dar respuesta a la misma, en comparación con las de formato asignatura².

Las tareas académicas que presentan un carácter novedoso e innovador, que promueven el trabajo colaborativo y guardan relación con la futura práctica profesional, favorecen la generación de emociones positivas en los estudiantes. En cambio, las tareas rutinarias, escasamente colaborativas o desvinculadas del futuro rol profesional tienden a provocar emociones negativas.

En síntesis, el desarrollo de esta investigación permitirá conocer la dinámica de las emociones experimentadas por los estudiantes en las distintas etapas de realización de una tarea académica, así como las características de dichas tareas y las emociones que promueven. Este conocimiento servirá de base para revisar las prácticas docentes y diseñar entornos de aprendizaje más favorables para el bienestar estudiantil.

Organización del escrito

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos que abordan distintos aspectos fundamentales de la investigación. En el capítulo uno se desarrollan las consideraciones conceptuales, donde se expone el marco teórico que sustenta el estudio, integrando las principales teorías sobre los dos conceptos fundamentales a abordar: las emociones y las

¹ El diseño curricular del Profesorado de Artes Visuales se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo.

El taller constituye un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a una disciplina, tema o problema relevante para la formación. Es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas. Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional. Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual, elaboración de proyectos artísticos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros (Documento Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba - Educación Artística, 2013, p. 26).

² La asignatura se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento. Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros. En relación a la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales (Documento Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba - Educación Artística, 2013, p. 25).

tareas académicas. Asimismo, se presentan los antecedentes, es decir, se hace referencia a investigaciones previas que permiten contextualizar el problema y justificar la pertinencia del estudio. A continuación, en el capítulo dos, se abordan las consideraciones metodológicas, en las que se detalla el tipo de investigación adoptado, especificando su enfoque, diseño y alcance, se describe el contexto de implementación, los participantes involucrados y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. En el capítulo tres, correspondiente a los resultados, se presenta la descripción de las tareas propuestas en cada espacio curricular, el análisis de las dimensiones que caracterizaron a dichas tareas y las emociones experimentadas por los estudiantes al realizarlas. Finalmente, en el cuarto y último capítulo, se incluyen las consideraciones finales, que reúnen las conclusiones más relevantes del estudio, junto con posibles líneas de acción futuras.

El trabajo concluye con las referencias bibliográficas, que recopilan las fuentes consultadas y citadas a lo largo del desarrollo de la investigación, y con los anexos que amplían información acerca de los instrumentos de recolección de datos.

Las emociones de los estudiantes a partir de tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares en un Profesorado de Artes Visuales

CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

En este capítulo se presentan los sustentos teóricos del estudio realizado, organizados en dos apartados principales. En primer lugar, se desarrolla el marco teórico, donde se definen y analizan los conceptos centrales que orientan la investigación, tales como las emociones académicas y su relación con las tareas académicas en el nivel superior. Este apartado busca ofrecer una base conceptual que permita comprender cómo las dimensiones emocionales intervienen en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las actividades que realizan en su trayectoria educativa.

En segundo lugar, se abordan los antecedentes, donde se comentan brevemente investigaciones previas que han explorado el vínculo entre emociones y aprendizaje en contextos educativos diversos. Estos estudios permiten contextualizar el tema, identificar aportes relevantes y fundamentar la pertinencia de continuar profundizando en el campo de las emociones académicas dentro del nivel superior.

Marco Teórico

La presente investigación se articula en torno a dos ejes conceptuales centrales: las emociones y las tareas académicas. A continuación, se presentan una serie de definiciones teóricas que resultan de gran valor para sustentar y desarrollar este trabajo.

Hacia una comprensión de las emociones académicas

Etimológicamente, la palabra emoción deriva del verbo latino *movere*, que significa 'mover' (RAE, 2013); además del prefijo 'e' que implica 'alejarse'. En la raíz etimológica misma, la palabra emoción se asocia a la idea de movimiento como algo que nos 'mueve hacia' o nos 'aleja de' algo.

En muchos casos, se suele confundir emoción con sentimiento, pero la emoción no solo hace sentir algo, sino que es aquello que impulsa al sujeto actuar o no en determinada circunstancia.

Ciertos autores definen a las emociones desde una visión predominantemente fisiológica. Este es el caso de Damasio (2001, en Petri y Govern, 2006, p. 368), quien dice que son “un conjunto organizado de reacciones químicas y nerviosas que produce el cerebro al detectar la presencia de un estímulo emocional”. De igual manera, Cofer y Appley (1964, en Weiner, 1992, p. 302) coinciden en esta perspectiva al definir las como “cualquier estado mental de agitación, vehemencia o excitación de los individuos”.

Por otro lado, hay autores que conceptualizan a la emoción integrando varias dimensiones, como lo hace Chóliz (2005) al definirla como “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4).

Según Reeve (2010) las emociones son multidimensionales, ya que están compuestas por cuatro dimensiones interdependientes: subjetiva, biológica, intencional y social-expresivo. Respecto a la dimensión cognitiva, el autor expresa que esta le concede a la emoción su experiencia sentimental, es decir, se siente y experimenta a nivel personal. Por su parte, el componente biológico involucra la activación neuronal, fisiológica y la activación de los sistemas autónomos y hormonales, mientras regula la conducta con la que el organismo afronta la emoción. Ante un estado emocional, cuerpo, mente y músculos se preparan para reaccionar. En cuanto a la dimensión intencional, Reeve (2010) señala que las emociones están dirigidas a metas, de ese modo el cuerpo puede realizar las acciones necesarias para afrontar las circunstancias. Este aspecto explica por qué las personas quieren hacer lo que quieren hacer. Por último, el aspecto social-expresivo es el que permite comunicar la emoción. Mediante la postura corporal, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales, la emoción privada e interna se vuelve pública. (Reeve, 2010, p. 223). Según Kaplan y Brailovsky (2024) las emociones no pertenecen solo a lo personal, porque se aprenden y se

expresan en relación con otras personas. A modo de síntesis de los cuatro componentes descritos, Reeve (2010) define a las emociones como “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (p. 223).

En semejanza, Pekrun (2023) describe a las emociones como cambios multicompuestos en el sistema psicofísico de un organismo, que ocurre en respuesta a eventos o situaciones importantes para él. Estos cambios pueden comprender aspectos afectivos, cognitivos, psicológicos, motivacionales, y expresivos del comportamiento. Cada uno de estos componentes puede involucrar múltiples procesos, tal como la excitación que comprenden procesos desencadenados en el sistema nervioso simpático y parasimpático. Las emociones son vistas como episodios afectivos que incluyen cambios multidimensionales; y los patrones de los cambios no son arbitrarios, sino que algunos de ellos ocurren como respuesta a eventos específicos. Esos patrones hacen posible distinguir las diferentes emociones.

En este sentido, las perspectivas integrales como las que plantean Reeve (2010) y Kaplan y Braivlosky (2024), perspectivas situadas (Pekrun, 2023) y dinámicas de la emoción, contemplan al contexto como un aspecto clave en el proceso emocional, interesándose por la vinculación que se establece entre este, el aspecto subjetivo en el surgimiento y regulación de las emociones. De acuerdo con Kaplan y Brailovsky (2024), el enfoque afectivo no se limita a abordar los sentimientos de los estudiantes de manera aislada, sino que se integra a la práctica pedagógica, contribuyendo a la creación de un ambiente seguro y empático.

En lo que se refiere a emociones contextualizadas en el ámbito educacional, Pekrun et al (2023) hablan de “emociones académicas” o “emociones de logro” y las definen como

“emociones que ocurren en respuesta a eventos y acciones que son evaluados de acuerdo con estándares de calidad basados en la competencia” (p. 146). Los autores expresan que tradicionalmente se ha visto a las emociones de logro como respuestas emocionales al éxito y al fracaso. En los estudios clásicos, las emociones de logro eran evaluadas en respuestas a situaciones reales o imaginarias en procesos de retroalimentación del desempeño que implicaban éxito o fracaso, como recibir una buena o mala nota en la escuela (Wiener, 1985 en Pekrun, 2023). La perspectiva actual, amplía la definición al considerar a las emociones que surgen en actividades en curso, evaluadas en función de la competencia. Dichas actividades, mientras conducen al éxito o al fracaso, pueden también ser evaluadas como desempeñadas con mayor o menor competencia. La distinción entre emociones de logro vinculadas al resultado y emociones de logro vinculadas a la actividad constituye el núcleo de la Teoría de Control-Valor (TCV) propuesta por Pekrun et al (2023).

A fin de contextualizar el abordaje actual de las emociones desde la TCV, se presenta a continuación una breve referencia a sus orígenes teóricos. Hacia finales de la década de 1980, Pekrun desarrolló tres propuestas orientadas a disminuir la fragmentación existente en el estudio de las emociones y la motivación. Estas consistieron en una teoría general de la motivación basada en el modelo de expectativa-valor, una teoría de la ansiedad sustentada en los mismos principios y un modelo cognitivo-motivacional que analiza los efectos de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento (Pekrun, 1988, 1993, 1992a, b).

En la primera versión de la TCV (Pekrun, 2000), se integraron proposiciones sobre las emociones retrospectivas y concurrentes -aquellas que se generan a partir de valoraciones en tiempo real- relacionadas con el logro (que la teoría de las expectativas no incluye). Desde su origen, la TCV se ha ido perfeccionando y ampliando de manera gradual para incluir una visión más abarcadora de las emociones relacionadas con el logro, atendiendo tanto a sus

factores determinantes como a sus efectos sobre el rendimiento, la salud y los procesos de autorregulación emocional.

Actualmente, según la TCV las emociones surgen principalmente de dos valoraciones: el control, que refleja la percepción de la propia capacidad para influir sobre una situación o resultado, y el valor, que indica la importancia o relevancia que se asigna a la tarea o al resultado. Estas valoraciones determinan el tipo, la intensidad y la duración de las emociones, las cuales, a su vez, afectan el aprendizaje, el rendimiento y el bienestar de los individuos. En esta teoría, Pekrun (2006) sostiene que “las emociones de los estudiantes pueden ser influenciadas positivamente al favorecer sus percepciones de competencia y control sobre las actividades y resultados académicos, así como al configurar sus valoraciones respecto del significado y la importancia de dichas actividades y resultados” (p. 334).

Esta teoría fue desarrollándose a lo largo de los años, desde su versión inicial centrada en las emociones académicas, hasta su versión más reciente que la amplía a emociones epistémicas, sociales y existenciales (Pekrun, 2024).

Pekrun et al (2023) proponen clasificar a las emociones académicas o de logro considerando tres dimensiones: valencia, activación y foco. A continuación se describen brevemente las dimensiones.

Valencia

En términos de valencia (entendida esta como agrado, placer), se pueden distinguir las emociones de logro positivas (o placenteras) de las negativas (displacenteras). Un ejemplo de una emoción de logro positiva es el disfrute de realizar la tarea de forma competente, el orgullo de haber logrado el éxito, o la gratitud que siente el estudiante al recibir ayuda por parte del docente. Por otro lado, la ansiedad previa a una entrevista de trabajo, el enojo por demandas irracionales en las tareas y la desesperanza de no haber logrado el éxito son

ejemplos de emociones de logro negativas. La valencia puede variar desde el extremo placer al extremo displacer y puede tomar cualquier valor en el medio.

Activación

Según lo planteado por Pekrun et al. (2023) la activación se refiere a la activación psicofísica del sistema, que se percibe a través de indicadores como la frecuencia cardíaca, la frecuencia respiratoria, y la actividad electrodérmica. Existen emociones de activación (de alta activación), por ejemplo ansiedad o entusiasmo, o de desactivación (de baja activación) como el aburrimiento y la calma. La excitación por un nuevo proyecto y el pánico previo a una entrevista de trabajo son ejemplos de la activación de las emociones de logro. El alivio de no haber desaprobado un examen y el aburrimiento durante una clase son ejemplos de desactivación de las emociones.

Foco

Pekrun et al. (2023) describen al foco del objeto como aquel evento, situación, acción u objeto físico, real o imaginario, al cual se refiere una emoción. Las emociones de logro difieren de otras emociones en términos del objeto. Por ejemplo, las emociones sociales aluden a otras personas, las emociones morales a la ética de las acciones; por su lado, las emociones de logro refieren al logro de las actividades y al éxito o fracaso asociados a ellas.

El objeto de foco de las emociones comprende un aspecto a destacar, el temporal. Es posible distinguir entre emociones que ocurren durante una actividad en curso (emociones anticipatorias), emociones relacionadas con futuras acciones y eventos, y emociones retrospectivas de acciones ya sucedidas.

De las tres dimensiones retomadas en la taxonomía, las dimensiones valencia y activación se destacan dentro de la teoría como las más importantes para describir los efectos que las emociones podrían tener en el desempeño de los estudiantes. Considerando las dimensiones aludidas, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías básicas:

emociones positivas de activación tales como esperanza y orgullo; emociones positivas de desactivación como alivio y relajación; emociones negativas de activación como enojo, ansiedad y vergüenza; y, por último, emociones negativas de desactivación, como desesperanza y aburrimiento (Pekrun, 2006 en Vaja y Paoloni, 2013).

Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000) postulan la necesidad de lograr avances que nos orienten respecto de cómo tratar las emociones y los afectos en ambientes educativos. En el contexto de lo descrito, la comprensión y el abordaje de las emociones académicas cobran especial relevancia, ya que constituyen un componente clave para favorecer aprendizajes significativos y acompañar de manera integral el desarrollo del estudiantado.

Las tareas académicas y sus dimensiones

Tal como se mencionó anteriormente, el marco teórico del presente trabajo incorpora el concepto de las tareas académicas. Autores como Winne y Marx (1989, en Paoloni y Rinaudo, 2021), definen a las tareas académicas como aquellos “eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (p. 53).

Por su parte, Steiman (2020) se refiere a la tarea como aquella propuesta que organiza a la acción que el docente lleva al aula, cuyas características se vinculan con la finalidad que se persigue para que los estudiantes aprendan los contenidos objeto de enseñanza.

Paoloni y Rinaudo (2021) postulan que actualmente, las tareas académicas se interpretan desde una visión más socio-cultural, teniendo en cuenta que sus características son dinámicas, se influyen mutuamente con factores personales y contextuales, y que sus efectos potenciales no están predeterminados

Complementando estas perspectivas, Mitchell y Carbone (2011) proponen ocho dimensiones que las tareas académicas deberían tener si su objetivo es fomentar un mayor compromiso con los aprendizajes. Las mismas se analizan desde la expectativa de logro que

se tiene en el estudiante en relación a los aprendizajes tratados. Cinco de ellas integran rasgos opuestos; ellas son: rutina-novedad, artificial-auténtica, cerrada-abierta, individual-grupal, simple-compleja. Las otras tres dimensiones, aluden a grados en los que puede presentarse una cualidad en la tarea considerada: grado de agencia que puede asumir el estudiante, grado de conectividad de los contenidos incluidos en la tarea y grado de reflexión que se requiere para dar respuesta a la tarea. En lo que sigue, se describen de manera resumida cada una de las dimensiones.

Novedad- rutina

La dimensión novedad-rutina, se refiere a la actividad y no al contenido. La novedad estimula mayores niveles de compromiso en el estudiante, ya que se le propone algo nunca antes hecho. Esta característica de la tarea se encuentra vinculada a la experiencia previa de los estudiantes; en los primeros años de escolarización formal muchas más serán las tareas novedosas en relación con los años subsiguientes. Puede suceder que el contenido sea nuevo, pero si la actividad no lo es, entonces la tarea se torna rutinaria (Mitchell y Carbone, 2011).

Artificial - auténtica

Los autores anteriormente mencionados expresan que si bien persiste el debate en torno al alcance que debe tener la preparación para el empleo dentro de la misión escolar, existe consenso en que esta constituye una función relevante de la educación. Esta percepción constituye una de las bases de la dimensión denominada artificial-auténtica. Siguiendo a los autores citados, las tareas artificiales son descritas como aquellas que los estudiantes perciben como construidas, en gran parte o casi toda, para la escuela. Se sienten lejanas e incluso desvinculadas de lo que harán en su futuro laboral. En su polo opuesto, están las tareas auténticas, que son aquellas que los estudiantes perciben como íntimamente vinculadas al quehacer de su futuro profesional. Que la tarea se caracterice por ser auténtica permite generar mayor compromiso en el estudiante ya que para ellos es más fácil percibir la relación

e importancia de la misma con su vida actual y futura (Mitchell y Carbone, 2011). Marks (2000, en Mitchell y Carbone, 2011) describe a estas últimas como trabajos académicos que involucran al estudiante intelectualmente en un proceso disciplinado de consulta para resolver problemas significativos, con relevancia en el mundo, más allá del aula y que les interesa personalmente.

Abierta-cerrada

En relación a este par de polos opuestos, los autores mencionados describen a las tareas abiertas como aquellas que brindan a los estudiantes la posibilidad de elegir cómo realizarlas, en oposición a las cerradas que no permiten a los estudiantes tomar esas decisiones. Las tareas se pueden considerar abiertas desde el enfoque que toma el alumno para realizarla, como así también desde el resultado obtenido. Abierta desde el enfoque hace alusión a los múltiples modos en que se puede abordar una tarea. Abierta en relación al resultado se da cuando los estudiantes tienen la libertad para determinar qué clase de producto van a realizar. Estos dos aspectos de la dimensión son independientes. En general, esta dimensión conduce a los estudiantes a involucrarse significativamente en la toma de decisiones sobre cómo hacer la tarea, comprometiendo su conducta y cognición.

Individual-grupal

Existen diversos niveles de colaboración que pueden ser propuestos en las tareas. Dicha colaboración, a menudo, involucra grupos de trabajo. La literatura es extensa sobre los beneficios del trabajo grupal. Mitchell y Carbone (2011), a partir de la revisión de literatura, destacan que algunos de los beneficios implican un desarrollo más alto del pensamiento cognitivo; desarrollo interpersonal y habilidades sociales; y facilitación de las interacciones sociales. Asimismo, la respuesta de los estudiantes ante el trabajo grupal es muy variada.

Por su parte, las tareas individuales proveen diferentes beneficios, como tomar la responsabilidad de todos los aspectos de la tarea.

Simple-compleja

La complejidad de la tarea ha sido definida de numerosas formas. Siguiendo con los aportes de Mitchell y Carbone (2011) la complejidad de una tarea puede determinarse por el número de pasos que requiere para llevarse a cabo, la información que es necesaria considerar y la cantidad de metas que se espera que el estudiante cumpla. La complejidad excesiva puede afectar el éxito de las tareas, dado que puede provocar sobrecarga cognitiva, generando en los estudiantes principiantes una dificultad para concretar la tarea. Pekrun (2006) expresa que si las demandas de la tarea son demasiado altas o demasiado bajas, el valor de la tarea puede reducirse hasta el punto de que ocurra aburrimiento.

Grado de agencia que puede asumir el estudiante

Tal como mencionamos anteriormente, esta dimensión puede entenderse como un continuo entre dos extremos. Mitchell y Carbone (2011) expresan que en un extremo de esta dimensión, el estudiante no tiene lugar en ningún aspecto de la formulación de la tarea, ni en la forma en que se realiza o se evalúa. En un punto intermedio, el problema o asunto es propuesto por el docente pero el estudiante tiene control sobre ciertos parámetros de la tarea, por ejemplo, cómo se podría realizar o evaluar. Y en el otro extremo de la dimensión, en el caso de alto grado de agencia, la tarea es ideada en respuesta a un problema o asunto propuesto por el estudiante, y éste será, asimismo, quien decida cómo será resuelta y evaluada. Los estudiantes asumen una actitud positiva cuando sienten que sus ideas, preguntas y contribuciones son valoradas e influyen en lo que se va a realizar en la clase o como se va a hacer (o ambas).

Dentro de esta dimensión, se da cierta superposición con las tareas abiertas. Sin embargo, puede suceder que una tarea sea abierta pero enteramente controlada por el docente; o por el contrario, puede ser una tarea cerrada pero que el estudiante tenga agencia en cómo resolverla o evaluarla. El alto grado de agencia produce en el estudiante un mayor

compromiso cognitivo, y consecuentemente consideran al contenido más relevante para su aprendizaje. Incluso, en numerosos casos, esto resulta en que el estudiante lleva a la tarea más allá de lo que el docente había planificado.

Newmann (1992, en Mitchell y Carbone, 2011) argumenta que el compromiso en el aprendizaje va a mejorar en las clases cuando las tareas provean a los estudiantes la oportunidad de asumir alto grado de agencia en la concepción, ejecución y evaluación de las mismas.

Grado de conectividad de los contenidos incluidos en la tarea

La dimensión de la conectividad o vínculo de los contenidos que se incluyen en la tarea es un poco controvertida en la literatura. Según Mitchell y Carbone (2011), esta dimensión se refiere a la conexión mental que el estudiante realiza entre diferentes aspectos que comprende una tarea, como así también aquellas conexiones que hace entre la tarea y otros aspectos de su vida. Una tarea puede tener alto grado de conexión con otras tareas previas -es decir, que se han realizado anteriormente-, pero ningún vínculo con experiencias de la realidad. Una tarea nueva que se vincula con una tarea previa suele implicar algún nivel de conexión. Lo mismo ocurre con aquellas propuestas en las que los estudiantes retoman trabajos anteriores, pero abordados desde una nueva perspectiva.

Grado de reflexión sobre lo aprendido

Para elaborar una concepción de la reflexión en el aprendizaje, los autores ya mencionados enmarcaron a la misma en términos de preguntas que los estudiantes se hacen a sí mismos en distintos momentos de la tarea. Tres áreas son las que suelen requerir reflexión. La primera de ellas es la mayor responsabilidad del estudiante y menor dependencia del docente; es lo que usualmente se conoce como autorregulación. Surgen preguntas como ¿De qué se trata esta tarea? ¿Cómo se aborda? La segunda área se relaciona con el pensamiento y el aprendizaje; ¿Qué quiero o necesito saber sobre este tema? ¿Qué pienso sobre este asunto?

Por último, la tercera de estas áreas implica reflexionar sobre ellos mismos como estudiantes y sobre cómo se puede aprender mejor. ¿Cómo aprendo mejor? ¿Qué estrategias me resultan útiles? ¿Qué dificultades suelo encontrar al estudiar?

La literatura sobre el tema señala que cuando los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje y sus logros, se generan importantes beneficios en su formación académica (Paris y Winograd, 1990, en Mitchell y Carbone, 2011).

Hasta aquí, se han presentado las dimensiones propuestas por Mitchell y Carbone (2011), que permiten analizar las tareas académicas desde distintos aspectos vinculados con su complejidad, autenticidad y potencial para promover el compromiso del estudiante. Sumado a ello, si se retoman aportes de Paoloni (2010), es posible incorporar otras categorías de análisis que amplían y complementan la comprensión de las tareas, al considerar factores emocionales, motivacionales y contextuales no contemplados en la taxonomía anterior. En algunos casos, estas dimensiones se asemejan o se relacionan con las planteadas por Mitchell y Carbone, mientras que en otros ofrecen perspectivas novedosas que enriquecen la mirada sobre las tareas académicas y su influencia en la implicación de los estudiantes con el aprendizaje. A continuación se comentan brevemente las dimensiones propuestas por Paoloni (2010): variedad y diversidad, significatividad, instrumentalidad o valor de utilidad, curiosidad, colaboración, elección y control.

Variedad- diversidad

Según Paoloni (2010), retomando a diversos autores, la variedad en la tarea puede entenderse como la posibilidad de admitir varios resultados ante una misma consigna, sin esperar del estudiante una única respuesta. De este modo, los estudiantes pueden trabajar dirigidos hacia los mismos objetivos pero sobre diferentes tipos de tareas y utilizando diversos materiales (p. 49).

Esta característica es semejante a la dimensión tarea “abierta” propuesta por Mitchell y Carbone.

Significatividad

Diversos autores destacan que la motivación de los estudiantes se ve favorecida cuando pueden otorgar significatividad a las tareas que realizan (Stipek, 1996; Urdan & Turner, 2005, en Paoloni 2010). Investigaciones en este tema sugieren diseñar tareas que conecten con los conocimientos previos de los estudiantes, que sean emocionalmente significativas y que ofrezcan oportunidades de reflexión, feedback y motivación intrínseca y extrínseca, ya que ello contribuye a incrementar el compromiso y la implicación en el aprendizaje (Perkins, 1995; Alonso Tapia, 2000; Pozo Muncio, 1999 en Paoloni, 2010).

Esta categoría se asemeja al “grado de conectividad” planteado por Mitchell y Carbone.

Funcionalidad-Instrumentalidad

Paoloni (2010) expresa que “la instrumentalidad de una tarea es un rasgo del contexto muy ligado a las representaciones que el alumno haya construido respecto de su futuro rol o desempeño profesional” (p. 51). En diversos estudios se advierte que (Alonso Tapia, 1999; Ames, 1992; Bacon, 1993; Good y Brophy, 1996, en Paoloni, 2010) si el contenido y el modo de presentación de la actividad permiten que los estudiantes perciban la relevancia de la tarea respecto de sus aprendizajes, es probable que se favorezca la adopción de una orientación motivacional intrínseca.

Esta categoría es semejante a la denominada “auténtica”, propuesta por Mitchell y Carbone.

Nivel de dificultad

En relación a esta característica de las tareas, Paoloni (2010), tomando aportes de distintos autores, señala que el nivel de dificultad debe ser óptimo respecto de las capacidades

de los alumnos; es decir, la actividad no debería ser tan difícil que genere ansiedad ni tan fácil que provoque aburrimiento. La autora agrega que las tareas de dificultad intermedia, entendidas como aquellas en las que los estudiantes pueden llevar a cabo únicamente con algo de esfuerzo, se presentan como la mejor alternativa para comprometerlos con sus aprendizajes.

Esta característica podría considerarse como equivalente a la planteada por Mitchel y Carbone (2011) “simple-compleja”.

Curiosidad

Teniendo en cuenta la curiosidad como un rasgo que puede potenciar la motivación, Paoloni (2010) señala que diversos autores coinciden en que fomentar la curiosidad en los estudiantes favorece el sentido de control sobre la realización de las tareas y, en consecuencia, contribuye al desarrollo de motivación intrínseca. Pintrich y Schunk (1996, en Paoloni, 2010), sugieren que las actividades que involucren a los estudiantes en la ilusión del juego o en la realización de tareas mediante simulaciones pueden favorecer el desarrollo de una orientación motivacional intrínseca. Pintrich y Schunk (1996, en Paoloni, 2010), señalan que las actividades que involucran a los estudiantes en experiencias de simulación o juego pueden favorecer la motivación y el interés al momento de realizar las tareas.

Colaboración

Paris y Turner (1994, en Paoloni, 2010) plantean la importancia de las tareas académicas que promueven el trabajo en grupo. Según los autores citados, la colaboración resulta motivante por varias razones: primero, porque la exposición a ideas, comentarios o puntos de vista alternativos estimula la curiosidad y las conductas de exploración; segundo, porque algunos pares pueden funcionar como modelos de desempeño experto que otros querrán imitar; tercero, porque los compañeros proporcionan puntos de referencia que sirven como criterios de actuación y feedback sobre el nivel de desempeño alcanzado; y cuarto,

porque trabajar en grupo incrementa el esfuerzo y la persistencia de cada integrante, al sentir cierta responsabilidad de contribuir a las metas del equipo.

Esta categoría es semejante a la Mitchell y Carbone denominan “grupal”.

Elección y control

Paris y Turner (1994, en Paoloni 2010), destacan que el sentido de control se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para elegir entre alternativas de acción o decidir el nivel de esfuerzo a desplegar según el objetivo que se persigue. Si a un estudiante se le brindan oportunidades de elegir cursos de acción que le resulten interesantes se ampliarían sus posibilidades de comprometerse vigorosamente con la tarea académica. Adicionando a lo anterior, Pintrich (1999, en Paoloni (2010) postula que para fomentar en los estudiantes un compromiso profundo con la tarea académica, ellos deben contar con la posibilidad de desplegar estrategias de control volicional relativas a cuatro áreas fundamentales: control motivacional, control emocional, control comportamental y control ambiental.

Esta última categoría es similar a lo propuesto por los autores Mitchell y Carbone cuando mencionan el “grado de agencia” que el estudiante puede tener sobre diferentes aspectos de la tarea.

Hasta aquí, se han presentado los dos grandes conceptos que brindan sustento a la presente investigación, permitiendo comprender los aspectos fundamentales que orientan el estudio. A partir de este marco conceptual, a continuación se abordan investigaciones tanto internacionales como nacionales, que han explorado el tema, con el fin de identificar hallazgos previos, tendencias relevantes y vacíos en el conocimiento que motivan la presente indagación.

Antecedentes

Como se ha expresado previamente, las categorías centrales de la investigación son las emociones y tareas académicas, siendo estas ya consideradas por diversos autores e investigadores a lo largo de los últimos 20 años.

En el presente trabajo se tomaron como referencia los aportes de Pekrun y colaboradores, quienes han desarrollado la teoría de las emociones académicas y realizado numerosos estudios sobre su influencia en los procesos de aprendizaje, entre ellos Pekrun et al. (2002), Pekrun (2006), Pekrun, Elliot y Maier (2006), Pekrun et al. (2023) y Pekrun (2024).

En esta revisión de antecedentes, se retoma la investigación de Pekrun et al. (2023), previamente analizada en el marco teórico. Dicho estudio aporta evidencia significativa sobre las emociones académicas, sus antecedentes y efectos en el aprendizaje, sirviendo como referencia para contextualizar y relacionar los hallazgos de investigaciones posteriores, tanto a nivel internacional como nacional. Los autores proponen una taxonomía tridimensional de las emociones académicas, basada en la teoría del control y valor. Esta clasificación organiza las emociones según tres dimensiones principales: la valencia, que distingue entre emociones positivas (por ejemplo, disfrute) y negativas (por ejemplo, ansiedad); la activación, que diferencia emociones activadoras (como entusiasmo) de desactivadoras (como relajación); y el enfoque del objeto, que señala si la emoción se relaciona con la actividad en curso, con resultados futuros esperados o con resultados pasados obtenidos.

Los autores validaron empíricamente esta taxonomía a través de cuatro estudios realizados en Canadá, Estados Unidos, Alemania y el Reino Unido, con un total de 1.157 participantes, encontrando que las emociones identificadas se correlacionan significativamente con variables como las estrategias de aprendizaje, el rendimiento cognitivo y el bienestar subjetivo. Asimismo, observaron que las emociones académicas están

influidas por la percepción de control y valor de la tarea, así como por características individuales de personalidad. Este enfoque ofrece una herramienta más precisa y completa para comprender cómo las emociones afectan el aprendizaje y el desempeño, superando perspectivas anteriores centradas únicamente en emociones individuales.

En esta misma línea, McConnell (2019) amplía la comprensión del papel de las emociones en el aprendizaje al analizar su relación con los procesos cognitivos y motivacionales. La autora explica que las emociones académicas —como el orgullo, la ansiedad, el aburrimiento o la esperanza— influyen directamente en el rendimiento, la memoria, la autorregulación y la motivación de los estudiantes. Basándose en la teoría control-valor de Pekrun, el artículo detalla cómo las emociones positivas favorecen estrategias de aprendizaje profundas y un mayor compromiso, mientras que las emociones negativas pueden obstaculizar el desempeño si no se gestionan adecuadamente. Asimismo, se subraya que tanto las emociones integrales (relacionadas con la tarea) como las incidentales (ajenas a ella) tienen efectos diferenciados sobre la cognición y la atención.

En sus conclusiones, McConnell (2019) destaca la importancia de promover entornos de aprendizaje emocionalmente saludables mediante prácticas docentes que fomenten emociones positivas y motiven al alumnado. Propone lineamientos para el diseño de materiales educativos que estimulen el interés, la curiosidad y la satisfacción, integrando el llamado “diseño emocional” como estrategia pedagógica. Este enfoque permite comprender de manera más amplia la interacción entre emoción, cognición y motivación, contribuyendo a optimizar la enseñanza y el bienestar académico de los estudiantes en diversos contextos educativos.

Para ampliar la perspectiva sobre emociones en el ámbito educativo y su vinculación con el arte, se expone un estudio que aborda la relación entre la expresión plástica y las emociones, destacando su relevancia en la formación inicial de futuros docentes del nivel

infantil. López Méndez (2023) presenta un proyecto de intervención docente implementado en el curso 2020–2021 con estudiantes de Profesorado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid, en modalidad semipresencial. La propuesta integró las artes visuales y la gestión emocional, y se diseñó para adaptarse a las limitaciones educativas derivadas de la pandemia. La autora utiliza un enfoque cualitativo, exploratorio y de estudio de caso, apoyado en diarios artísticos, fotografías, grupos focales, cuestionarios y el análisis de la metodología flipped classroom.

Los resultados muestran que las actividades plásticas facilitaron la expresión y regulación emocional, promovieron la reflexión crítica y favorecieron la comprensión de la educación artística como un contenido significativo y transversal dentro del currículo. Asimismo, la investigación evidencia un alto grado de compromiso del estudiantado pese al contexto pandémico y subraya la conveniencia de incorporar la educación estética y emocional en la formación inicial del profesorado.

Para enriquecer la revisión de literatura, se exponen dos estudios desarrollados en Argentina, en el ámbito educativo del nivel superior, que aportan hallazgos relevantes sobre las emociones académicas.

González, Donolo y Rinaudo (2009) desarrollaron una investigación que procuró esclarecer los nexos entre las metas de logro y ciertas emociones académicas positivas y negativas en estudiantes universitarios. Para la evaluación de las mencionadas categorías, se tomó como marco de referencia el contexto universitario global. La muestra estuvo formada por 460 alumnos de la Universidad de Vigo (España) matriculados en cuatro carreras diferentes, Educación Social, Magisterio, Psicopedagogía y Trabajo Social. Para analizar las metas de logro, se aplicó el Achievement Goals Questionnaire (AGQ) y para las emociones académicas, el instrumento Class- Related Emotion Scales que forma parte de la batería Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Participó el 45% de los matriculados en las

titulaciones citadas. En líneas generales, los resultados obtenidos confirman que las metas de aproximación se asocian positivamente a emociones positivas, y negativamente a emociones negativas; que los alumnos con metas múltiples de aproximación muestran, en sus perfiles emocionales, mayores niveles de emociones positivas.

Más actualmente, Díaz, Vaja y Podestá (2023) realizaron una investigación, cuyo objetivo fue explorar las características de los procesos de feedback y las emociones que los estudiantes experimentan en el contexto evaluativo. El trabajo se enmarcó en el tipo de investigación cualitativa, dentro de los lineamientos de un estudio de caso. En cuanto al contexto de implementación y participantes, se tomó un espacio curricular de formato taller, pertenecientes a una carrera técnica de una Escuela Superior provincial de Bellas Artes. La investigación se realizó durante la pandemia por Covid 19, situación que impulsó a considerar nuevos instrumentos de recolección de datos. Se realizaron observaciones de clases (durante videollamada), un cuestionario online, se analizaron los intercambios en el foro del aula virtual y el informe final evaluativo. Los resultados se organizaron en tres ejes: a) descripción de las instancias evaluativas y procesos de feedback; b) análisis de los niveles de feedback acontecidos según un modelo de referencia y c) emociones de los estudiantes en relación con los procesos de feedback. En este último aspecto, los resultados permitieron inferir que los estudiantes sintieron emociones positivas ante el contenido del feedback y las formas comunicacionales del mismo.

En relación con el estado de la cuestión sobre las tareas académicas a nivel internacional, se retoma el estudio de Mitchell y Carbone (2011), previamente analizado en el marco teórico. Este trabajo resulta especialmente relevante, ya que permite comprender cómo las características de las tareas influyen en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, y sirve como referencia para vincular hallazgos de investigaciones posteriores en distintos contextos.

La investigación propone una tipología de las tareas basada en cuatro dimensiones: claridad, relevancia, desafío y autonomía, y analiza cómo cada una de estas características impactan en el compromiso conductual, emocional y cognitivo de los estudiantes. Los hallazgos indican que las tareas diseñadas considerando estas dimensiones fomentan un aprendizaje más profundo y una mayor motivación intrínseca. Asimismo, el estudio enfatiza la importancia de integrar las percepciones de los estudiantes al momento de planificar actividades académicas, lo que permite generar contextos de aprendizaje más significativos y efectivos.

En el contexto nacional, Garello y Rinaudo (2012) llevaron adelante una investigación sobre las características de las tareas que favorecen el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. A través de la metodología de estudio de diseño (que implicó la observación de clases y realización de actividades por parte de los participantes), los resultados obtenidos indican que hay ciertos aspectos de las tareas académicas que promueven el aprendizaje autorregulado. Ellos son, demandas de reflexión sobre problemas que pueden encontrar en el ejercicio de su rol profesional, tareas que impliquen algún nivel de control y evaluación, trabajos grupales, instancias de integración de conocimientos previos, tareas extra clases, instancias de feedback sobre las tareas, tareas de autoinforme metacognitivo y motivacional y tareas con posibilidades de revisión.

Otro estudio que aporta evidencia sobre este tema es el de Paoloni y Schlegel (2020). En él se analizaron las expectativas de estudiantes ingresantes de carreras de Ingeniería. Su investigación, realizada con 400 participantes, evidenció que los estudiantes valoran tareas prácticas, colaborativas y vinculadas con su futura profesión, así como actividades claras, dinámicas y motivadoras que integren teoría y práctica. Estos hallazgos destacan la importancia de considerar las expectativas estudiantiles para diseñar contextos de aprendizaje

que favorezcan la motivación, el compromiso y la construcción de aprendizajes significativos.

Además de los estudios comentados, otras investigaciones como las de Paoloni (2010), Paoloni y Vaja (2013), Vaja (2016) y Vaja y Paoloni (2016) abordan las emociones vinculadas a las ciertas dimensiones de las tareas académicas, sentando precedentes en esta área de investigación en nuestro país.

CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Con el propósito de esclarecer la metodología de esta investigación, en el presente capítulo se especifica el tipo de estudio que se llevó adelante, el enfoque metodológico, una descripción de los espacios curriculares, los participantes, los instrumentos de recolección y por último, el procedimiento y análisis de datos.

Tipo de Investigación

La investigación se realizó bajo el tipo descriptivo cualitativo. Creswell (1998 en Vasilachis, 2006) conceptualiza al estudio cualitativo como un,

proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas —la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos— que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (p. 2)

Mediante este trabajo, se procuró una aproximación a situaciones reales y procesos concretos que se desarrollan actualmente en el campo de la educación artística en Nivel Superior. En este sentido,

la investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales (...) Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa (Whittemore, Chase y Mandle, 2001 en Vasilachis 2006).

En cuanto al alcance del trabajo, es descriptivo, entendido este como aquel que pretende especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las

variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Sampieri et al, 1991, p. 80).

Adicionando a lo anterior, Yuni y Urbano (2014) expresan que una investigación de este tipo “intenta describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas” (p. 17).

Respecto al enfoque, este trabajo se realizó bajo la modalidad estudio de caso, que en términos de Stake (1998) es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 13). Para este estudio, se han seleccionado dos espacios curriculares incluidos en el Plan de Estudios de una carrera de Nivel Superior. A continuación se hace referencia a ello en mayor detalle.

Contexto de implementación

Con el propósito de introducir el presente apartado, se considera relevante destacar que, durante toda la investigación, se ha resguardado de manera rigurosa la identidad de la institución donde se desarrolló el estudio. Asimismo, se ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los participantes, incluyendo docentes y estudiantes, respetando en todo momento los principios éticos de investigación.

Además, para llevar adelante el estudio de manera formal y autorizada, se solicitaron y obtuvieron los permisos correspondientes de la institución, asegurando el cumplimiento de los procedimientos administrativos y normativos requeridos para la realización de la investigación.

Como se mencionó anteriormente, la investigación se llevó adelante en dos espacios curriculares incluidos en el Plan de Estudios de la carrera Profesorado de Artes Visuales en una Escuela Superior de Bellas Artes, ubicada en una ciudad de la Provincia de Córdoba.

La carrera tiene una duración de cuatro años y a lo largo de ellos cuenta con materias del campo de la formación general, de la formación docente, de la formación específica en

artes visuales y unidades de definición institucional. Los espacios curriculares seleccionados para este trabajo pertenecen al campo de la formación específica.

Uno de ellos se dicta en el tercer año de la carrera, con régimen anual y una carga horaria de tres horas cátedra semanales. Este espacio adopta el formato de asignatura y tiene como propósito abordar conocimientos teórico-prácticos del lenguaje visual a partir de una dinámica que articula la producción de sentido con sus fundamentos conceptuales, explorando los elementos constitutivos —tiempo y movimiento— con el fin de configurar la imagen artística tanto en lo bidimensional como en lo tridimensional. Si bien se trabaja predominantemente el lenguaje visual, también se consideran otros lenguajes, como el corporal, verbal y audiovisual, los cuales han contribuido a la ampliación de sus dominios en la contemporaneidad. Dicha fusión de lenguajes responde a las nuevas tecnologías y a las transformaciones que el arte ha experimentado en su desarrollo histórico. En adelante, a este espacio se lo denominara como Espacio Curricular 1 (EC1).

El otro espacio seleccionado corresponde al segundo año de cursado, también de régimen anual y con una carga horaria de cuatro horas cátedra semanales. A diferencia del anterior, este se organiza en formato taller, en el cual se busca abordar la creación bidimensional a partir de la reflexión y actitud crítica mediante la técnica del grabado. En este taller se procura brindar al estudiante herramientas y técnicas contextualizadas histórica, social y políticamente, orientadas a la producción, investigación y reflexión sobre el arte de reproducción en sus diversas manifestaciones. Asimismo, se espera integrar múltiples saberes y procedimientos, combinando el dominio de técnicas con el análisis de las implicancias socioculturales, histórico-políticas y comunicacionales, permitiendo comprender los imaginarios colectivos y su influencia en los procesos artísticos. En adelante, este espacio será denominado como Espacio Curricular 2 (EC2).

La elección de los espacios se vincula con los recorridos formativos de los estudiantes de segundo y tercer año en el Nivel Superior, quienes se hallan familiarizados con la modalidad de estudio, la institución, los tiempos educativos, los docentes y sus formas de trabajo, a diferencia de los estudiantes de primer año que recién inician la carrera.

Cabe destacar que las docentes a cargo de ambos espacios tuvieron una excelente predisposición, lo que favoreció la factibilidad y el desarrollo de la investigación.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con el total de los estudiantes que cursaron los dos espacios curriculares seleccionados durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2025. La participación de dichos estudiantes fue de carácter voluntario y anónimo, garantizando así el respeto por la confidencialidad y la libertad de elección en el marco del estudio. En ambas materias son nueve estudiantes, mayoritariamente mujeres. En el EC1 la edad promedio ronda los 20 años. En el EC2, las edades son diversas, oscilando entre los 20 y 43 años.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron dos técnicas principales: observación de las clases y entrevistas a los estudiantes. Durante este proceso, los alumnos demostraron una actitud favorable y colaborativa, lo cual facilitó el desarrollo de ambas instancias. Asimismo, las características de ambos grupos —su apertura al diálogo, predisposición para participar y disposición a compartir sus experiencias— permitieron generar un clima propicio para la obtención de información válida y significativa para la investigación. A continuación, se refiere a cada una de estas técnicas de recolección y la modalidad que asumieron:

-Observaciones: La observación directa, en palabras de Yuni y Urbano (2014) “constituye un modo de recolección de datos que se asienta sobre la base de lo percibido por los propios sentidos del investigador” (p. 41). Se realizaron observaciones no participantes en los dos espacios, lo que permitió registrar las dinámicas del grupo de manera objetiva y sin

intervenir en el desarrollo de las actividades. Este tipo de observación no altera el fenómeno que se observa. Se utilizó una grilla orientadora para realizar estas observaciones (Anexo 1).

Además, se utilizó otra técnica de investigación: el anecdotario o registro de incidentes críticos. La misma,

se basa en la anotación y registro de un conjunto de detalles que enmarquen la situación observada. Para ello se debe registrar en un formulario formal o en un texto narrativo más abierto la situación observada, describiendo quién, cómo, con quién, con qué, duración del evento, forma de manifestación, situación que lo originó, etc. (Yuni y Urbano, 2014, p. 54).

El registro en un texto narrativo de lo que aconteció durante las clases permitió recabar datos relativos al tipo de tareas propuestas, la modalidad de trabajo, entre otros aspectos.

En relación al tiempo de desarrollo, en ambos espacios curriculares, se observó durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2025, desde el inicio de una tarea académica enmarcada en el programa de estudios, hasta su finalización (no incluyendo la instancia evaluativa). Se observó cada clase completa. Al tratarse de un modalidad combinada, que propone clases presenciales y virtuales (tanto sincrónicas como asincrónicas), las observaciones se llevaron a cabo de manera flexible: en algunas ocasiones asistiendo personalmente a la institución y en otras siguiendo la clase a través de videollamada. En el caso de clases virtuales asincrónicas, se tuvo el acceso al aula virtual correspondiente a cada espacio curricular.

-Entrevistas: como se mencionó anteriormente, una de las técnicas de investigación seleccionadas para la recolección de información fue la entrevista. Según Yuni y Urbano (2014), “la entrevista, en tanto técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las

técnicas de autoinforme, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa” (p. 81).

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos, se llevaron a cabo dos entrevistas grupales, una por cada espacio curricular analizado, y presencial dentro del establecimiento educativo. La modalidad cara a cara permite obtener información verbal y no verbal, como los gestos de los sujetos (Yuni y Urbano, 2014). (Para conocer más acerca de las pautas que guiaron las entrevistas consultar el Anexo 2)

Se eligió la modalidad grupal debido a la posibilidad de obtener múltiples respuestas de manera simultánea. Los autores citados previamente, destacan que este tipo de entrevistas permiten que surjan las coincidencias y divergencias respecto a hechos o a interpretaciones de los mismos.

En lo que refiere al diseño de las entrevistas se adoptó la modalidad semiestructurada. en palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 418). Este tipo de entrevistas permitió la formulación de preguntas previamente definidas, pero con flexibilidad para incorporar nuevos interrogantes surgidos durante el diálogo. Dichas preguntas se orientaron principalmente a conocer el modo en que los estudiantes valoraron las tareas (por ejemplo, la libertad para desarrollar la tarea o el control) y las emociones experimentadas antes, durante y después de la tarea. Además facilitó un clima de confianza y espontaneidad, contribuyendo a obtener información más profunda y coherente con los objetivos de la investigación.

Procedimiento y análisis de datos

Con el objetivo de asegurar el adecuado desarrollo del estudio, se procedió a establecer contacto con las autoridades de la institución y con las docentes responsables de

los espacios curriculares seleccionados, con el propósito de solicitar la autorización para la realización de la investigación. Se garantizó la participación voluntaria de los participantes, brindándoles información detallada sobre los objetivos y procedimientos de la propuesta investigativa. Recibida la autorización por parte de todos los involucrados, se comenzó el desarrollo del estudio.

En primer lugar, se llevó a cabo la observación de la totalidad de las clases impartidas, desde el inicio hasta la finalización de la tarea, en el marco de las materias seleccionadas para este estudio. A lo largo de las clases, se emplearon diferentes instrumentos de recolección de datos. Al finalizar las tareas se realizaron las entrevistas en ambos espacios curriculares.

En cuanto al análisis de los datos recopilados, Yuni y Urbano (2014) expresan que el análisis cualitativo,

se presenta como un movimiento intelectual permanente del investigador. En esta tarea se reintegran las cuestiones epistemológicas, lógicas, procedimentales, con la materialidad discursiva referida a las situaciones observadas (p. 78).

La recolección de datos de la presente investigación se efectuó en el periodo que va de junio a julio de 2025. En el transcurso de estos meses se realizaron las observaciones de dos clases del Espacio Curricular 1, instancias en que los estudiantes compusieron sus propias obras artísticas y luego las analizaron a partir de un texto referente a los elementos del lenguaje visual. Al finalizar la actividad, se realizó una entrevista semiestructurada a un grupo de seis estudiantes. La misma fue desarrollada dentro de la institución escolar y en el horario habitual de asistencia a clases.

Asimismo, durante los mismos meses se realizaron las observaciones del Espacio Curricular 2. Se observaron seis clases, en las cuales los estudiantes diseñaron sus propias matrices con la técnica de huecogrado al aguarrás no tóxico. Concluida la actividad, se

realizó una entrevista semiestructurada y grupal a cuatro estudiantes. Al igual que en el EC1, se desarrolló dentro de la institución escolar y en el horario habitual de asistencia a clases.

Durante el mes de agosto del 2025 se transcribieron las entrevistas y observaciones para continuar luego con su análisis. En dicho proceso, tanto los datos recabados mediante las observaciones de clases como aquellos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas se analizaron con métodos derivados de enfoques cualitativos, identificando las categorías teóricas en relación a las tareas y emociones académicas que aparecen con más fuerza en este estudio en particular.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos en relación con los objetivos considerados. En primer lugar, se presentan los datos obtenidos sobre las tareas académicas del Espacio Curricular 1 (EC1), un análisis de sus características según ciertos ejes propuestos por Mitchell y Carbone (2011) y por último, se describen las emociones que surgieron en los estudiantes a partir de dichas tareas. De igual forma se presenta para el Espacio Curricular 2 (EC2). Por último, se procurará establecer una relación entre las tareas académicas y las emociones.

Resultados en el Espacio Curricular 1

Descripción de las tareas propuestas en el Espacio Curricular 1

Como se mencionó al inicio de este trabajo, uno de los objetivos de la investigación es describir las tareas propuestas en los espacios curriculares seleccionados. A continuación, se presenta la descripción correspondiente al Espacio Curricular 1 (EC1), elaborada a partir de las observaciones realizadas, en la que se comprenden las consignas de trabajo, el objetivo de la tarea, los recursos utilizados y la modalidad de trabajo (individual - grupal).

Durante el trabajo de campo se observaron dos clases presenciales, seleccionadas específicamente ya que en ellas los estudiantes desarrollaron la tarea, desde su presentación hasta su conclusión.

En el EC1, las propuestas se orientaron a profundizar en el conocimiento de los conceptos del lenguaje visual vinculados al tiempo y el movimiento, para aplicarlos en producciones artísticas.

Primera clase

La primera clase fue bajo modalidad presencial en la institución y asistieron nueve estudiantes. La duración de la misma fue de 2 horas reloj.

Para dar inicio a la clase, la docente a cargo del espacio curricular retomó los contenidos trabajados previamente relacionados con el tiempo y el movimiento, y señaló que

la nueva actividad tenía vinculación con ellos. Mediante el uso del proyector, compartió un archivo cargado en el aula virtual dentro de la plataforma que habitualmente se utiliza para acompañar el dictado de las clases, en el cual se podía leer la consigna de trabajo y el material bibliográfico en que debían basarse los estudiantes para abordar el tema. Aun así, todos los estudiantes contaban con sus propias netbooks, entregadas en 2024 por la Subsecretaría de Educación de la ciudad, lo que permitió que cada estudiante vaya siguiendo la exposición de la docente.

En un primer momento de la actividad, la docente indicó a los estudiantes que debían leer en voz alta y de manera conjunta, el texto señalado, el cual definía conceptos del lenguaje visual como perspectiva, texturas, color, estructura compositiva, indicadores espaciales, tensión, entre otros. Uno de los estudiantes comenzó a leer y los demás continuaron por párrafos. Mientras cada estudiante leía, la docente añadía aclaraciones y comentarios sobre el contenido. Al terminar la lectura la docente consultó de qué se trataba el texto y los estudiantes dieron diferentes respuestas de manera oral. Entre todos, fueron sintetizando los aspectos más relevantes del texto y haciendo conexiones con contenidos abordados en tareas y años anteriores.

Esta primera etapa de la actividad, entre lectura y comentarios, tuvo una duración de 15 minutos.

En segunda instancia, la consigna indicaba que los estudiantes, de forma individual, debían realizar una composición artística (pequeña, sobre el banco) en el aula con los materiales solicitados previamente. Se trataba de objetos del hogar elegidos por los propios estudiantes, como un rallador, un mate, cinta métrica, pelapapas, lentes, entre otros. A dicha composición, debían sacarle una fotografía y esa sería la obra final (es decir, el registro fotográfico de la composición de objetos). La docente aclaró que las fotografías podían ser editadas con programas de computadora y aplicaciones de celulares si así lo deseaban.

Los estudiantes comenzaron a explorar formas de componer visualmente y a tomar fotografías, utilizando linternas para generar proyecciones de sombras. Entre pares, se solicitaron ayuda para sostener los elementos o la iluminación, así como para tomar decisiones compositivas y estéticas.

Esta segunda instancia, tuvo una duración de 95 minutos.

En los últimos 10 minutos restantes para terminar la clase, la docente les expresó que en el próximo encuentro se concretaría otra parte de la actividad, consistente en redactar una descripción detallada y escrita de la fotografía de la composición, utilizando el léxico específico del texto previamente leído en la clase.

Segunda clase

La segunda y última clase que se observó, al igual que la anterior, fue presencial y asistieron nueve estudiantes. Para dar inicio a la clase, la docente retomó la actividad, consultando a los estudiantes sobre el contenido del texto trabajado previamente. Luego señaló que era necesario finalizar la tarea. La introducción de la clase tuvo una duración de cinco minutos.

Los estudiantes continuaron desarrollando su producción: algunos editaron las fotografías utilizando aplicaciones en sus celulares, mientras que otros redactaban la descripción basándose en el texto trabajado en la clase anterior.

Pasados aproximadamente 60 minutos de la clase, la docente indicó que concluyeran con la descripción de la fotografía.

En cuanto a la dinámica para presentar la tarea, consistió en realizar una ronda en la que cada estudiante mostraba al resto de sus compañeros la fotografía y leía su correspondiente descripción. Tenían aproximadamente seis minutos por estudiante para mostrar la imagen y leer. Entre compañeros se realizaron devoluciones espontáneas, no solicitadas por la docente, en donde sugerían modificaciones para mejorar artísticamente la

composición. La docente consultó a cada uno de los estudiantes, a medida que fueron pasando, sobre algunas decisiones compositivas y sugirió modificaciones en cuanto a ciertos aspectos de la redacción de las distintas descripciones.

En los últimos cinco minutos de clases, la docente solicitó que enviaran los archivos por mensajería interna de la plataforma para luego proceder a evaluar la producción final de cada estudiante.

Análisis de las dimensiones que caracterizaron a las tareas

En la presente sección, se retoman las dimensiones que proponen Mitchell y Carbone (2011) para caracterizar las tareas, desarrollando especialmente aquellas que parecen destacar en la tarea realizada por los estudiantes. Cabe recordar que las dimensiones propuestas por los autores mencionados, refieren a pares opuestos: rutina-novedad, artificial-auténtica, cerrada-abierta, individual-grupal, simple-compleja, y otras tres dimensiones aluden a grados en los que puede presentarse una cualidad en la tarea considerada: grado de agencia que puede asumir el estudiante, grado de conectividad de los contenidos incluidos en la tarea y grado de reflexión que se requiere para dar respuesta a la tarea. Además, se retoman algunas dimensiones propuestas por Paoloni (2010), las cuales aluden a: significatividad, instrumentalidad o valor de utilidad, curiosidad, colaboración y elección-control. Seguidamente, se refiere a las dimensiones más significativas y predominantes de la tarea analizada y las razones por las cuales se considera que la tarea asume ese rasgo:

- Individual - grupal

La tarea propuesta en el EC1 por la docente se caracterizó por ser individual. Si bien hubo un momento introductorio de lectura grupal, en el transcurso del proceso de trabajo cada estudiante realizó de manera individual la selección de objetos, el armado de la composición artística, la toma de la fotografía y su correspondiente descripción escrita.

“Cada uno de ustedes va a leer un párrafo del texto en voz alta. Luego, continúa otro estudiante y así sucesivamente. Lean fuerte y claro. Una vez que terminamos de leer el texto, cada uno se pone a armar individualmente su propia obra dentro del aula”.

(Fragmento de observación clase N° 1 - EC1)

Retomando a Mitchell y Carbone (2011) las tareas individuales proveen diferentes beneficios, como tomar la responsabilidad de todos los aspectos de la tarea. En este sentido, los estudiantes se mostraron atentos a los detalles, cuidando que la composición refleje lo trabajado desde lo teórico. Aun tratándose de una tarea individual, existió comunicación entre pares cuando surgían necesidades puntuales, tales como decisiones artísticas en la composición o ayudas físicas para sostener elementos y luces.

- Abierta - cerrada

Como se mencionó anteriormente, Mitchell y Carbone (2011) describen a las tareas abiertas como aquellas que brindan a los estudiantes la posibilidad de elegir cómo realizarlas, en oposición a las cerradas que no permiten a los estudiantes tomar esas decisiones. Las tareas se pueden considerar abiertas desde el enfoque que toma el estudiante para realizarla, como así también desde el resultado obtenido.

Dentro de la tarea planteada por la docente en el EC1, estos dos rasgos opuestos se pudieron identificar en diferentes instancias. Inicialmente, cuando la docente planteó la lectura grupal del texto, la tarea se caracterizó por ser cerrada ya que el texto fue propuesto por la docente y los estudiantes no debieron buscar información adicional. Además, tanto el tiempo y la modalidad de lectura como la duración prevista para esa etapa de la actividad fueron establecidos también por ella.

Posteriormente, en la instancia de producción artística, la tarea asumió un mayor grado de apertura. Se observó que desde el punto de vista del enfoque, los estudiantes contaron con la posibilidad de elegir qué materiales llevar a la clase, como realizar la

composición de la obra, de qué manera tomar la correspondiente fotografía y su posterior edición, así como realizar la descripción escrita. Desde el punto de vista del resultado, la apertura de la actividad propició la creación de obras muy diversas y variadas entre sí. En las entrevistas, esta característica de la tarea fue valorada positivamente por los estudiantes. Ante una pregunta puntual orientada a conocer cómo percibían la consigna, la totalidad de los entrevistados manifestó haber sentido libertad para componer. A continuación se ilustra lo mencionado con las voces de algunos entrevistados:

“Considero que la profe nos dio total libertad para elegir los objetos que queríamos poner en la obra y sacarle la foto. También podíamos editar como queramos, cambiar los colores, sacarle colores, es decir ser creativos”. (Entrevista a estudiante N° 2 - EC1)

“A mí también me pareció que fue muy creativo. Me gustó que pudiéramos editar y analizar de la forma en que cada uno quería. Yo le modifique todos los colores a la foto a propósito para poder analizar eso”. (Entrevista a estudiante N° 5 - EC1)

“Siento que hubo libertad para hacer lo que uno quería hacer, ¿no?... Si uno quería que la obra transmitiera tal significado, que los elementos dijeran tal cosa, teníamos la posibilidad de hacerlo y eso estuvo genial!” (Entrevista a estudiante N° 6 - EC1)

- Simple - compleja

La tarea propuesta en el EC1 se puede considerar simple. Retomando los aportes de Mitchell y Carbone (2011) la complejidad- simplicidad de una tarea puede determinarse por el número de pasos que requiere para llevarse a cabo, la información que es necesaria considerar y la cantidad de metas que se espera que el estudiante cumpla. En este caso, inicialmente la tarea constó de un momento de lectura grupal que no representó complejidad

en los estudiantes ya que en las entrevistas todos coincidieron en que el contenido del texto se venía trabajando previamente. A continuación se comparte un fragmento de una entrevista en la que se indagó en cómo les resultó esa instancia de la tarea:

“Venimos trabajando con los mismos conceptos ya en todo el trimestre, entonces me fue fácil entender el texto” (Entrevista estudiante N° 1 - EC1)

Luego, al momento de armar la obra con los elementos de uso cotidiano, no hubo mayor complejidad. La tarea fue propuesta con la finalidad de ser realizada en una clase.

“La idea es que todo lo que leímos lo podamos manifestar en una composición. Tienen que armar una obra con los elementos cotidianos, abordando la noción de tiempo y movimiento que leímos en el texto. Después tienen que sacar una foto de lo que armaron. Quiero que aprendan a componer conscientemente, tomando los aportes teóricos que leímos recientemente. Tienen tiempo hasta las 18.20 hs para componer y fotografiar, así después empiezan el análisis.” (Fragmento de observación clase N° 1 - EC1)

- Grado de agencia que puede asumir el estudiante

De acuerdo con los aportes de Mitchell y Carbone (2011), en un extremo de esta dimensión, el estudiante no tiene lugar en ningún aspecto de la formulación de la tarea, ni en la forma en que se realiza o se evalúa. En un punto intermedio, el problema es propuesto por el docente pero el estudiante tiene control sobre ciertos parámetros de la tarea, por ejemplo, cómo se podría realizar o evaluar. Y en el otro extremo de la dimensión, en el caso de alto grado de agencia, la tarea es ideada en respuesta a un problema o asunto propuesto por el estudiante, y éste será, asimismo, quien decida cómo será resuelta y evaluada.

En la tarea propuesta en el EC1, los estudiantes ejercieron un grado de agencia que puede caracterizarse como intermedio. Su participación implicó la toma de diversas decisiones relevantes para la resolución de la consigna: seleccionar los objetos a llevar al aula, definir la composición visual, decidir cómo fotografiar y editar las imágenes y determinar el modo de abordar el análisis teórico de su producción. No obstante, este margen de decisión se enmarcó en ciertas pautas establecidas por la docente, quien definió el texto a leer y los tiempos y espacios destinados a la realización de la obra artística. En conjunto, estas condiciones permitieron a los estudiantes controlar aspectos significativos del proceso creativo, influyendo de manera directa en el desarrollo y el resultado final de sus trabajos.

- Variedad- diversidad

Según Paoloni (2010) la variedad en la tarea puede entenderse como la posibilidad de admitir varios resultados ante una misma consigna, sin esperar del estudiante una única respuesta. En el EC1, la tarea propuesta posibilitó elegir qué elementos de uso cotidiano llevar, favoreciendo la diversidad de producciones. Durante un momento de la clase los estudiantes apagaron la luz del aula, prendieron las linternas de los celulares para generar sombras y algunos fotografiaron sus composiciones. Los resultados compositivos obtenidos fueron todos muy variados entre sí. En tal sentido, algunos de los estudiantes eligieron elementos pequeños y los dispusieron sobre el banco del aula; otros eligieron jugar con la alteración de los colores reales de los objetos; uno de ellos llevó un sahumerio y jugó con el efecto del humo sobre los demás elementos, obteniendo composiciones diferentes entre sí; otros le dieron mas predominio a la postproducción al editar con aplicaciones digitales la fotografía. Seguidamente se comparte una respuesta de un estudiante entrevistado ante una pregunta sobre los materiales:

“Es una actividad que está buena porque con simples cosas que uno trae de la casa,

puede hacer una obra de arte y que tenga un significado o una explicación propia personal. Y a su vez, a esta actividad la podemos proponer nosotros cuando seamos profes”. (Entrevista a estudiante N° 1 - EC1)

Emociones que experimentaron los estudiantes ante las tareas académicas

En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre las emociones experimentadas por los estudiantes frente a las tareas propuestas, considerando tres momentos del proceso: antes, durante y después de su realización.

Emociones al inicio de la tarea

A partir de la entrevista realizada a los estudiantes sobre las emociones surgidas al momento de conocer la tarea, se pudo identificar que estas variaron a lo largo del proceso. Inicialmente, los estudiantes manifestaron emociones negativas asociadas al desconcierto, que dieron paso a emociones positivas cuando la docente desarrolló en profundidad la consigna. A continuación se comparten algunas respuestas de la entrevista en relación a esta instancia de la tarea:

“En principio no entendí mucho. Pensé ¿cómo vamos a hacer para generar una composición con estos elementos random que elegimos en nuestra casa? Sentí un poco de confusión”. (Entrevista a estudiante N° 1 - EC1)

“Estaba confundida sobre cómo hacerlo, pero después me pareció algo divertido, emocionante para hacer porque es un desafío para nosotros poder lograr estas obras y que tengan estos conceptos que venimos viendo” (Entrevista a estudiante N° 2 - EC1)

“Cuando la profe nos pidió los materiales sentí un poco de intriga, pensé ¿qué va a salir de esto? Y después me sentí entusiasmada porque me sentía como si fuera una niña jugando a componer”. (Entrevista a estudiante N° 4 - EC1)

“Al principio, cuando nos pidieron los elementos estaba confundido, no sabía qué hacer. Después de leer el texto y escuchar la explicación de la docente sentí que esto encajaba con esto, le agarré la mano y ahí me entusiasmé” (Entrevista a estudiante N° 6 - EC1)

En esta instancia de la tarea, según la Teoría de Control Valor -TCV- propuesta por Pekrun et al (2023) las emociones pueden ser anticipatorias, es decir, refiriéndose a expectativas respecto de cómo se desarrollará la actividad, la aparición de emociones positivas o negativas se explica principalmente por valoraciones control (percepción de poder realizar la tarea) y de valor (importancia o significado otorgado).

En el primer momento en que los estudiantes conocieron la actividad manifestaron principalmente emociones negativas vinculadas a la confusión y al desconcierto. Desde la perspectiva de la TCV, estas emociones pueden interpretarse como el resultado de una percepción inicial de bajo control, ya que varios estudiantes expresaron no comprender la consigna o no saber cómo proceder: “no entendí mucho”, “estaba confundida sobre cómo hacerlo”, “no sabía qué hacer”. Este tipo de valoraciones de control reducido suele generar emociones negativas de activación, como incertidumbre, confusión o ansiedad anticipatoria, especialmente cuando la tarea se percibe relevante o desafiante.

Cuando la docente desarrolló en mayor detalle de que se trataba la tarea y los estudiantes comenzaron a comprender, manifestaron sentir emociones positivas. Este cambio emocional puede explicarse por un aumento progresivo de la percepción de control favorecido la explicación de la docente. De este modo, emociones negativas de activación dieron lugar a emociones positivas de activación, como entusiasmo, diversión e interés, tal como se observa en expresiones como “me pareció algo divertido y emocionante”, “me sentí entusiasmada”, o “me sentía como si fuera una niña jugando”.

Esta transición es coherente con lo que plantea la TCV respecto del papel fundamental que desempeña el control en el surgimiento de emociones académicas: cuando el estudiante siente que comprende lo que debe hacer y percibe que puede hacerlo con cierto nivel de competencia, las emociones positivas emergen con mayor fuerza. Además, el carácter creativo y lúdico de la actividad incrementó el valor intrínseco de la misma, potenciando aún más dichas emociones positivas.

Emociones experimentadas durante la tarea

En relación al proceso de realización de la tarea, se pudo conocer que las emociones de los estudiantes fueron variando conforme avanzaba la misma, surgiendo en ellos emociones académicas tanto positivas como negativas. Seguidamente se comparten algunas opiniones de los estudiantes acerca de esta instancia de la tarea:

“Para mí fue un momento de diversión... ir probando qué podía crear con los elementos que había traído. Sentí alegría y entusiasmo”. (Entrevista a estudiante N° 2 - EC1)

“Mientras componía me sentí entusiasmada. Cuando terminé y le saqué la foto, me agarró dudas ‘¿se podrá analizar? ¿servirá?’ Pero mientras lo estaba haciendo me sentí entusiasmada todo el tiempo” (Entrevista a estudiante N° 4 - EC1)

“Después de armar la composición con los elementos, sentí incertidumbre... no sabía si iba a quedar bien el resultado final. No me gustaba como quedaba el humo por lo que tuve que hacer varias tomas. En esa instancia empecé a sentir emociones negativas. No sentí confianza en lo que estaba haciendo”. (Entrevista a estudiante N° 3 - EC1)

“Al principio no sabía qué hacer. No sabía cómo, porque yo lo quería hacer bien, ¿no?”

Yo quería que me sirviera para la actividad. Y bueno, después recién casi al último de la clase se me ocurrió algo y ahí me agarró la emoción de armarlo ¿no? Tenía a un compañero al lado y le digo, ‘che, mirá, aquí si hago esto, con esto’. En ese momento él me ayudó a sacar la foto. Ahí aparecieron las emociones positivas” (Entrevista a estudiante N° 6 - EC1)

“Yo estuve desganada durante toda la composición, no tenía ganas de hacer nada y lo hice así nomás. Saque las fotos para cumplir. Después, cuando me puse a editar me entusiasmé porque le cambié todos los colores y eso me gustaba. Me parecía más lindo y divertido hacer eso” (Entrevista a estudiante N° 5 - EC1)

Durante el desarrollo de la composición, las emociones de los estudiantes fueron variando acorde al progreso de la actividad. En varios testimonios, los estudiantes destacaron emociones positivas como diversión, entusiasmo y alegría, especialmente cuando lograban experimentar, probar combinaciones y avanzar en la composición. Esto sugiere una percepción de control moderada o creciente y un alto valor asignado a la actividad, particularmente vinculado al disfrute por la creatividad y la exploración estética.

No obstante, también aparecieron emociones negativas cuando los estudiantes encontraron dificultades técnicas o estéticas. Desde la TCV, estas emociones negativas de activación (incertidumbre, inseguridad, frustración) surgen en momentos en que el control percibido disminuye a partir de una dificultad. En otras palabras, cuando el estudiante desea obtener un buen resultado pero experimenta obstáculos, surge la inseguridad y la ansiedad por el desempeño.

Emociones experimentadas al finalizar la tarea

En cuanto a las emociones experimentadas al concluir la actividad, en general los estudiantes expresaron haber sentido emociones negativas asociadas a la incertidumbre e inseguridad sobre el resultado final de la composición y su correspondiente análisis. A continuación, algunos fragmentos ilustran esto:

“Me sentí insegura. No sabía si lo que había hecho estaba completo o no. Además, al análisis lo hice apurada porque me olvidé de hacerlo”. (Entrevista a estudiante N° 2 - EC1)

“Al igual que mi compañera, me sentí insegura, pero siempre me pasa con cada cosa que entrego, por más que la actividad sea sencilla. Me pone nerviosa y ansiosa hablar frente a otros, siento que puedo expresarme mal. En esta actividad, teníamos que leer nuestro análisis mientras mostrábamos la foto y eso me causaba nervios”. (Entrevista a estudiante N° 3 - EC1)

“Yo tenía un poco de miedo de que esté mal el trabajo, porque al pasar tanto tiempo desde que empezamos la actividad pensé ‘falta que haya hecho cualquier cosa’. Siento miedo de que esté mal hecho”. (Entrevista a estudiante N° 5- EC1)

“Sentí nervios porque yo no soy mucho de redactar. Siento que todo me queda incompleto. Todo lo que es redacción me cuesta más. Cuando se lo entregué a la profe y ella me dio un indicio de que estaba bien me brilló el alma”. (Entrevista a estudiante N° 5- EC1)

Al concluir la actividad, los estudiantes manifestaron principalmente emociones negativas asociadas a la inseguridad, el miedo a equivocarse, la ansiedad por la instancia evaluativa y la incertidumbre sobre la calidad del trabajo final. Desde la TCV, estas emociones corresponden a las emociones retrospectivas, que se dan cuando los estudiantes

evalúan su desempeño y anticipan la evaluación externa, en este caso, el juicio de la docente y la presentación ante sus compañeros. La percepción de control retrospectivo fue baja en la mayoría de los casos: expresiones como “no sabía si estaba completo”, “me sentí insegura”, “me pone nerviosa hablar frente a otros”, o “me da miedo que esté mal hecho” evidencian una valoración negativa del control sobre el resultado y sobre sus capacidades expresivas. En algunos casos emergió el alivio, una emoción positiva de desactivación, cuando la docente confirmó que el trabajo estaba bien.

Resultados en el Espacio Curricular 2

Al igual que en el espacio anterior, se organizan los resultados en tres grandes ejes: descripción de las tareas propuestas en el Espacio Curricular 2 (EC2), el análisis de las mismas retomando aportes teóricos y por último, las emociones experimentadas por los estudiantes durante la realización de las tareas.

Descripción de las tareas propuestas en el Espacio Curricular 2

Al igual que en el EC1, para el EC2 la descripción que sigue se construyó sobre la base de las observaciones efectuadas en clases, con el fin de describir las tareas propuestas y la manera en que los estudiantes las abordaron.

En el marco del trabajo de campo se observaron seis clases consecutivas, ya que correspondían a los días en que los estudiantes realizaban una tarea particular, desde su presentación inicial hasta su culminación. Las observaciones se ajustaron a la modalidad combinada, asistiendo presencialmente a la institución en algunas ocasiones y siguiendo otras clases de manera virtual (mediante videollamada o accediendo a la plataforma).

En el EC2, las propuestas se orientaron a conocer y aplicar la técnica de huecograbado indirecto al aguafuerte no tóxica en producciones artísticas individuales.

Primera clase

La primera clase se desarrolló de manera virtual sincrónica mediante una

videollamada cuya duración fue de 60 minutos. Asistieron a ella nueve estudiantes.

A modo de introducción, en los primeros 15 minutos, la docente recuperó contenidos abordados el año anterior y los vinculó con la nueva tarea que los estudiantes iban a comenzar. Durante la clase se utilizó la herramienta digital “compartir pantalla” para que los estudiantes pudieran visualizar un archivo que contenía el cronograma de trabajo, la consigna, los contenidos, los objetivos, un resumen de los orígenes de la técnica, links de acceso a material bibliográfico y audiovisual referido al tema, la modalidad de evaluación y sus criterios. Dicho archivo estaba disponible en la plataforma que utilizan los estudiantes.

Oralmente, la docente realizó una introducción a la técnica de huecogrado indirecto al aguafuerte no tóxica. La explicación fue muy detallada, retomando sus orígenes históricos y haciendo hincapié en los diferentes compuestos de la técnica, los materiales habitualmente utilizados, el proceso de producción y las alternativas ecológicas que permiten realizar la actividad de manera amigable con el medioambiente y con la salud. Luego, les compartió un video en el que se observaban diferentes huecogrados. Al finalizar la introducción, leyó los objetivos de la tarea, brindando siempre espacio para que los estudiantes plantearan sus inquietudes.

Al momento de presentar la consigna, la docente hizo hincapié en el cronograma -incluido en el archivo-, indicando los pasos que debían realizar en cada clase para cumplir con lo planificado. Durante 25 minutos la docente presentó la consigna, la cual consistió en elaborar tres matrices³ de grabado, en las que el estudiante elegía una palabra o concepto que funcionara como hilo conductor o elemento unificador de las tres composiciones. Posteriormente, debían realizar cuatro impresiones de cada matriz, es decir un total de doce: una con impresión monocroma, otra con impresión à poupée, una tercera con entintado

³Matriz de grabado: placa o superficie rígida (de metal, madera u otro material) en la que se talla o incide una imagen para luego transferirla mediante impresión con tinta.

simultáneo y una última empleando una técnica o material experimental -en la que una matriz se repite-. Por último, les expresó que debían sacar fotografías de todo el proceso creativo ya que como evaluación debían presentar una bitácora digital grupal.

“Se deben realizar varios pasos para poder lograr la actividad. Son tres matrices. Tienen que elegir una palabra que funcione como hilo conductor, es decir que al ver los tres diseños se interprete que están hablando de lo mismo, más allá de que la técnica de impresión sea distinta. Para dejar en claro, primero hacen los bocetos, después la actividad teórica, luego hacen las matrices y estampan” (Fragmento de observación clase N° 1- EC2)

Seguidamente, los estudiantes se abocaron a diseñar tres bocetos, que servirían como base para la producción de las matrices.

En los últimos cinco minutos de la clase, la docente realizó un breve resumen de consigna en general y recordó a los estudiantes los materiales que debían llevar para la clase siguiente.

Segunda clase

La segunda clase se desarrolló bajo modalidad presencial en la institución. Al igual que en la clase anterior, asistieron nueve estudiantes. La clase se desarrolló en 120 minutos.

El dictado de este espacio curricular se realiza siempre en un aula destinada específicamente al grabado, la cual dispone de las condiciones y el equipamiento propios de un taller. En ella hay dos mesas altas recubiertas con vidrio resistente —utilizadas para preparar la tinta empleada en grabado—, dos mesas altas de mármol, banquetas, dos prensas de rodillo, una prensa plana, una pequeña sala interna de revelado, una cocina con gas, cuatro bachas y un sector de colgado para los trabajos en proceso de secado.

Para dar comienzo a la clase la docente retomó la actividad iniciada con anterioridad. Durante 10 minutos, mostró a los estudiantes diversos grabados elaborados por cursantes de

años anteriores y expresó el objetivo de la clase: desengrasar tres pequeñas chapas de aluminio, paso clave para poder elaborar las matrices.

Luego, explicó que en la técnica de huecograbado indirecto, la chapa de aluminio funciona como soporte para realizar la matriz, elemento para producir múltiples impresiones. Señaló que es fundamental que dicha lámina metálica no presente grasitud en la superficie, ya que, de lo contrario, rechaza el dibujo; por ello, se la lija. A través de demostraciones prácticas, indico cómo sostener la chapa, como lijar y cuáles eran los elementos necesarios para trabajar (por ejemplo, guantes).

Durante 90 minutos los estudiantes trabajaron en el desengrasado de las chapas.

Al culminar la clase, la docente explicó cómo editar digitalmente una imagen que debían llevar impresa para la clase siguiente e insistió en la importancia de llevar lijadas todas las matrices para así poder continuar con los pasos siguientes.

Tercera clase

La tercera clase fue bajo modalidad presencial, con una duración de 120 minutos y asistieron nueve estudiantes.

A modo de introducción, durante 10 minutos, la docente retomó la actividad anterior y expresó que según lo detallado en el cronograma de trabajo, en esta instancia correspondía iniciar el tratamiento de las tres matrices. Recordó que en una de ellas, se debía aplicar una capa de acrílico para luego dibujar sobre su superficie con un punzón, generando así un grabado en hueco; en otra, los estudiantes debían realizar dibujos con microfibra indeleble; y en la última correspondía transferir una imagen impresa utilizando quitaesmalte. La docente brindó explicaciones detalladas sobre la técnica y la composición visual de los diseños, mostró ejemplos de matrices elaboradas correcta e incorrectamente y evacuó las dudas que surgieron al respecto.

Al momento de disponerse a trabajar, los estudiantes se ubicaron en las diferentes mesas del aula. Mientras realizaban las actividades, conversaban entre sí, compartían mates y se solicitaban sugerencias respecto a la técnica y los diseños.

Hacia el cierre del encuentro, en los últimos 10 minutos, la docente recordó que la próxima clase sería virtual asincrónica, por lo que aquellos estudiantes que no habían completado alguno de los pasos debían finalizarlo en sus hogares, además de realizar la actividad correspondiente a dicha clase según el cronograma.

Previo a retirarse del lugar, los estudiantes limpiaron las mesas de trabajo.

Cuarta clase

La cuarta clase del EC2 adoptó modalidad virtual asincrónica. De acuerdo a la organización de la docente, en esa modalidad los estudiantes no debían cumplir un horario estipulado pero si realizar la tarea especificada para la fecha.

De acuerdo con el cronograma de trabajo, en esta clase los estudiantes debían realizar en su hogar una actividad teórica, detallada en el archivo correspondiente. La misma consistía en leer un artículo de investigación sobre grabado no tóxico con materiales de uso doméstico y responder en el foro de la plataforma una serie de preguntas relacionadas con dicho texto.

Solo un pequeño grupo de estudiantes participó en el foro.

Quinta clase

La quinta clase fue de modalidad presencial, tuvo una duración de 120 minutos y contó con la asistencia de nueve estudiantes.

Al iniciar el encuentro, en los primeros 10 minutos, la docente recordó que debían hacer en la clase según lo pautado el cronograma de trabajo.

Seguidamente, durante 110 minutos, los estudiantes trabajaron en la actividad. Mientras algunos aplicaban quitaesmalte sobre sus matrices, otros las barnizaban con acrílico y otros dibujaban con microfibra indeleble. En diferentes momentos de la clase, la docente

recordó a aquellos estudiantes que consultaron, el orden de los procedimientos correspondientes a cada matriz ya que cada una requería un tratamiento específico.

Un momento a destacar fue la preparación del sulfato salino, que funciona como mordiente en la matriz para generar las áreas que luego recibirán la tinta. En esa instancia, la docente solicitó especial atención y explicó que dicha mezcla se compone de sulfato de cobre, agua y sal de cocina. Indicó además que una de las matrices debía sumergirse en esa solución durante un tiempo determinado, el justo para evitar la desintegración de la chapa. Se hizo hincapié en los materiales permitidos y aquellos que no debían utilizarse, así como en los recaudos necesarios durante el proceso. Los estudiantes que ya tenían preparadas sus matrices —dibujadas con microfibra indeleble y encintadas en el dorso— procedieron a sumergirlas en el sulfato.

Hacia el final de la clase, la docente entregó las chapas ya listas para continuar con el proceso en el siguiente encuentro.

Sexta clase

La sexta y última clase observada fue de modalidad presencial, se desarrolló en 120 minutos y contó con la asistencia de siete estudiantes.

Al dar inicio, la docente consultó si alguien tenía dudas, pero todos manifestaron saber qué debían hacer según lo que especificaba el cronograma de trabajo.

Durante 110 minutos los estudiantes trabajaron en sus matrices y algunos comenzaron el proceso de entintado. Para ello, prepararon diferentes colores de tinta de grabado sobre las mesas de vidrio. En esa instancia, la docente explicó mediante una demostración cómo aplicar la tinta sobre la matriz, ofreciendo la opción de hacerlo con esponja o con rodillo. Posteriormente, los estudiantes comenzaron a estampar.

En los últimos 10 minutos de clases, a modo de cierre, la docente solicitó que para la próxima clase llevaran terminada la bitácora digital grupal, en la que se debía plasmar el registro fotográfico de todo el proceso para su posterior evaluación.

Análisis de las características de las tareas

En la presente sección, se retoman las dimensiones propuestas por Mitchell y Carbone (2011) para caracterizar las tareas, desarrollando especialmente aquellas que parecen destacar en la tarea realizada por los estudiantes. Cabe recordar que las dimensiones propuestas por los autores mencionados, refieren a pares opuestos: rutina-novedad, artificial-auténtica, cerrada-abierta, individual-grupal, simple-compleja y otras tres dimensiones que aluden a grados en los que puede presentarse una cualidad en la tarea considerada: grado de agencia que puede asumir el estudiante, grado de conectividad de los contenidos incluidos en la tarea y grado de reflexión que se requiere para dar respuesta a la tarea. Además, en el marco teórico, se retomaron aquí algunas dimensiones propuestas por Paoloni (2010), las cuales aluden a: significatividad, instrumentalidad o valor de utilidad, fantasía, curiosidad, colaboración y elección-control. A continuación, se describen las dimensiones más significativas y predominantes de la tarea analizada y los motivos por los cuales se considera que la tarea asume ese rasgo:

- Abierta - cerrada

Tal como se expresó con anterioridad, Mitchell y Carbone (2011) describen las tareas abiertas como aquellas que brindan a los estudiantes la posibilidad de elegir cómo realizarlas, en oposición a las cerradas que no permiten a los estudiantes tomar esas decisiones. Las tareas se pueden considerar abiertas desde el enfoque que toma el estudiante para realizarla, como así también desde el resultado obtenido.

En general, la tarea planteada por la docente en el EC2 fue de carácter abierto. Desde el inicio, cada estudiante tuvo la posibilidad de elegir libremente el “concepto clave” con el

que trabajaría. Asimismo, en la instancia de diseño de los bocetos también contaron con total libertad para desarrollar sus propuestas. Además, si bien debían realizar obligatoriamente tres matrices y estampar una de ellas por cuarta vez en un soporte experimental, cada estudiante tuvo la libertad de decidir qué boceto asignar a cada matriz, así como el orden en que realizarían las matrices y las estampas correspondientes.

- Simple - compleja

Retomando a Mitchell y Carbone (2011) la complejidad- simplicidad de una tarea puede determinarse por el número de pasos que requiere para llevarse a cabo, la información que es necesaria considerar y la cantidad de metas que se espera que el estudiante cumpla.

La tarea del EC2 se caracterizó por ser compleja. Desde el inicio de la misma, la docente aclaró que la tarea implicaba la realización de muchos pasos para llegar al resultado final.

“Para poder hacer este trabajo van a tener que seguir el cronograma de actividades, porque si no, no van a llegar con los tiempos ya que implica muchas etapas. Son tres matrices, cada una implica un diseño de boceto, realización y después entintado. Por eso insisto en seguir lo pautado en las fechas para organizarnos” - (Fragmento de observación clase N° 1 - EC2)

Los estudiantes tuvieron que elegir un concepto, diseñar bocetos, realizar distintas matrices, entintar, estampar y luego armar una bitácora digital. Además, la actividad se complementó con una instancia de carácter teórico que la complejiza aún más.

- Novedad - rutina

En relación a la dimensión novedad-rutina, Mitchell y Carbone (2011) expresan que esta se refiere a la novedad en la actividad y no al contenido.

En este sentido, la tarea propuesta en el EC2 se caracterizó por ser novedosa, es decir, nueva, original o diferente respecto de lo que ya se había hecho previamente. La docente

presentó la técnica huecograbado indirecto al aguafuerte no tóxica, desconocida hasta ese entonces por los estudiantes, y propuso realizar una serie de matrices con un concepto que hiciera de hilo conductor. Los estudiantes tuvieron que trabajar sobre diferentes matrices, todas con la técnica de huecograbado indirecto, indagando en múltiples alternativas de la misma.

“Realizar tres matrices de aguafuerte:

- Una utilizando como reserva de la mordida la fibra permanente
- Una utilizando como reserva el barniz acrílico
- Una utilizando una transferencia de fotocopia

Realizar cuatro impresiones de cada matriz: (una matriz se repite)

- Una impresión monocroma de entintado en hueco
- Una impresión a poupée
- Una impresión con entintado simultáneo
- Una impresión en papel no convencional o una impresión manual, es decir sin usar prensa” (Consigna leída oralmente por la docente en la clase N° 1 la cual se encontraba al alcance de los estudiantes en la plataforma virtual del EC2)

Si bien, según manifestaron los estudiantes, el contenido presentaba similitudes con uno trabajado el año anterior, la actividad supuso la incorporación de diversas modalidades de grabado en metal mediante el empleo de materiales no tóxicos, procedimiento que hasta el momento no habían experimentado. A continuación se comparten algunas respuestas de las entrevistas vinculadas a este aspecto de la tarea:

“El proceso implicó distintos tipos de excavación del metal. Se trató de lograr una impresión con materiales no tóxicos, con cosas que se pueden usar en casa y que no

generen problemas de salud.. Nunca lo habíamos hecho” (Entrevista a estudiante N° 4- EC2)

“La actividad consistió en trabajar diferentes materiales de distintas formas. Está bueno tener variedad y no conformarse con uno solo”. (Entrevista a estudiante N° 6- EC2)

Según los autores mencionados, la novedad favorece mayores niveles de compromiso por parte del estudiante, en tanto implica enfrentarse a una experiencia no transitada previamente. En este sentido, la propuesta de la docente de trabajar con materiales no tóxicos y de fácil acceso introdujo un componente novedoso que contribuyó a incrementar el interés y la participación del grupo.

- Grado de agencia que puede asumir el estudiante

Esta dimensión puede entenderse como un continuo entre dos extremos. Mitchell y Carbone (2011) expresan que en un extremo de esta dimensión, el estudiante no tiene lugar en ningún aspecto de la formulación de la tarea, ni en la forma en que se realiza o se evalúa y en el otro, en el caso de alto grado de agencia, la tarea es ideada en respuesta a un problema o asunto propuesto por el estudiante, y éste será, asimismo, quien decida cómo será resuelta y evaluada.

En el desarrollo de la tarea del EC2, los estudiantes ejercieron un alto nivel de agencia, entendido como la capacidad de tomar decisiones significativas a lo largo del proceso de producción. La consigna requería definir una palabra que funcionara como eje conceptual, elaborar los bocetos iniciales, producir las matrices, realizar las estampas y registrar el proceso en una bitácora digital. Cada una de estas instancias implicó elecciones técnicas, expresivas y organizativas que situaron al estudiante como responsable directo del rumbo y la coherencia de su proyecto.

- **Funcionalidad-Instrumentalidad**

Retomando los aportes de Paoloni (2010) se puede decir que la instrumentalidad de una tarea es un rasgo vinculado a las representaciones que el estudiante tiene respecto de su futuro profesional.

La relación de la tarea propuesta en el EC2 con el futuro rol profesional fue percibida por ellos desde el principio, favoreciendo su motivación para realizarla. Seguidamente se comparten fragmentos de las entrevistas en los que se manifiesta la valoración que los estudiantes le otorgan a la tarea como preparatoria de su futuro quehacer docente :

“Para mí, como estamos en el profesorado, además de saber la teoría, debemos poder aplicar la técnica para enseñarla. La profe es clara con las consignas, aunque a veces hay conceptos nuevos y uno no los logra entender apenas empezamos la actividad. Al final uno termina entendiendo y eso permite transmitirlo luego” (Entrevista a estudiante N° 2- EC2)

“La intención de la profe es que incorporemos todo esto para luego transmitirlo. Exploramos una actividad del año pasado, la profundizamos un poco, trabajamos con materiales accesibles y no tóxicos como por ejemplo, detergente, alcohol, productos que podemos adquirir y que no son tóxicos. Eso me parece importante, porque el día de mañana cuando ya seamos profes de arte vamos a poder hacer actividades con estos materiales”. (Entrevista a estudiante N° 4- EC2)

Emociones que experimentan los estudiantes ante las tareas académicas

En esta sección se comentan los resultados hallados en relación con las emociones experimentadas por las estudiantes entrevistadas, teniendo en cuenta tres momentos: el antes, el durante y el después de la tarea.

Emociones al inicio de la tarea

A partir de la entrevista que se realizó indagando en las emociones surgidas en el momento de conocer la tarea se pudo identificar que en general las estudiantes experimentaron emociones académicas positivas y negativas.

En cuanto a las emociones académicas positivas, dos estudiantes manifestaron sentirse felices y animadas cuando la docente introdujo la actividad y la temática, expresando que encontraban una conexión con conocimientos previos. A continuación se rescata una de las expresiones de las entrevistadas:

“No nos sorprendió tanto porque veníamos con algo similar, con la misma temática. Pero a mí me gustó la experiencia que habíamos tenido antes, entonces me gusto esta también ... da placer porque relaja, porque es una actividad que por lo menos a mí me gusta” (Entrevista a estudiante N° 1 - EC2).

Esta vinculación de la nueva actividad con la anterior, pareciera que habilitó en los estudiantes una percepción de control impactando positivamente en las emociones.

Por otro lado, en cuanto a las emociones académicas negativas, las otras dos estudiantes entrevistadas expresaron haberse sentido estresadas y desesperadas. Seguidamente se rescata la respuesta de una de las entrevistadas:

“O sea, yo siento como que me desespero, pero me desespero porque lo quiero haber hecho, lo quiero haber terminado. Eso sí, me despierta curiosidad hacerlo. Por ejemplo, esto de transferir una imagen, una fotocopia a un metal... yo nunca lo había hecho y me parecía rarísimo que se pudiera hacer”. (Entrevista a estudiante N° 2 - EC2)

De las respuestas se puede deducir que dichas estudiantes sentían que no contaban con los medios para resolver la tarea de forma adecuada.

Según la TCV propuesta por Pekrun et al (2023), las emociones que emergen al inicio de una actividad dependen principalmente de las valoraciones anticipatorias de control (percepción de poder realizar la tarea) y de valor (importancia o significado otorgado). Las estudiantes que manifestaron felicidad y entusiasmo muestran alta valencia positiva y en general activación moderada, emociones propias de las emociones positivas de activación que son beneficiosas para los aprendizajes. En su caso, la vinculación con una experiencia previa exitosa aumentó su percepción de control, lo que la TCV identifica como un antecedente directo del disfrute y el interés.

Por el contrario, las estudiantes que reportaron estrés, desesperación y duda presentan emociones negativas de activación, propias de baja percepción de control. La novedad de la técnica (“nunca lo había hecho”) disminuyó la valoración de control, generando ansiedad anticipatoria.

En esta etapa de la tarea, las emociones de los estudiantes son anticipatorias, pues se relacionan con la expectativa de cómo se desarrollará la actividad y si serán capaces de resolverla. La TCV sostiene que estas emociones anticipatorias influyen en la predisposición de los estudiantes.

Emociones experimentadas durante la tarea

En relación al proceso de la tarea, se pudo conocer que las emociones de las estudiantes fueron variando conforme avanzaba la misma, surgiendo en ellas emociones académicas tanto positivas como negativas.

Al iniciar la producción, la incertidumbre de no saber cómo realizar la actividad (producir las matrices) o cómo administrar los tiempos de trabajo, generó emociones negativas, tales como ansiedad e inseguridad. Según lo manifestó una de las entrevistadas:

“Después [de avanzar en la tarea] vinieron otras emociones: duda, porque no sabía qué hacer o qué me iba a gustar más. También pensaba en elegir algo que me gustara pero que no me llevara tanto trabajo, que lo pudiera hacer bien y a tiempo. En algunos momentos me frustré, por ejemplo cuando trabajé con el punzón y no se marcaba la cara de Frida Kahlo” (Entrevista a estudiante N° 2 - EC2).

En el transcurso de la actividad, las estudiantes lograron producir lo solicitado por la docente y las emociones negativas variaron a positivas, experimentando alegría y satisfacción. A continuación se presenta un extracto del relato de una estudiante:

“En esta actividad estuve contenta, aunque por momentos un poco frustrada. A veces no sabía qué pensar o hacer, me faltaba inspiración o tiempo. Pero se logró, y estoy contenta. Relajo y digo ‘llego hasta donde llego, se hace lo que se puede’. (Entrevista a estudiante N° 3 - EC2).

En la realización de la tarea, las emociones iniciales de ansiedad, duda, inseguridad y frustración responden a situaciones en las que el control es percibido como bajo o fluctuante, especialmente cuando aparecen dificultades técnicas (“no se marcaba la cara de Frida Kahlo”).

A medida que las estudiantes comprueban que son capaces de avanzar y producir resultados, el control percibido aumenta y la valencia de las emociones cambia hacia lo positivo (alegría, satisfacción, orgullo). Estas son emociones positivas de activación, que Pekrun identifica como potenciadoras del rendimiento y del esfuerzo sostenido.

Emociones experimentadas al finalizar la tarea

En cuanto a las emociones experimentadas luego de concluir la actividad, las estudiantes entrevistadas expresaron haber experimentado alegría y sentirse aliviadas/conformes con la tarea realizada. En cuanto a esto, se puede inferir que las

emociones experimentadas fueron positivas, como lo refleja el siguiente comentario obtenido ante la consulta de cómo se sintieron con el resultado de la tarea, allí una estudiante manifestó:

“Alegría, porque uno hace un proceso y cuando estampa quiere ver qué sale. Esta estampa la tengo que modificar, pero no me disgusta”. (Entrevista a estudiante N° 1 - EC2).

Por otro lado, ante la misma consulta otras estudiantes experimentaron alivio, a continuación se replica parte de su respuesta:

“Alivio, supongo. De que quedara bien, o al menos no mal” (Entrevista a estudiante N° 4- EC2).

Luego, ante la consulta de cuáles fueron las emociones que experimentaron luego de entregar la tarea, sin enfocarse en el resultado, se puede identificar otra vez el alivio como emoción predominante.

“Se siente un gran ¡alivio!” (Entrevista a estudiante N° 1- EC2).

Las emociones académicas surgidas parecerían valorarse como positivas en todas las estudiantes participantes, siendo esto un análisis interesante en función de comparar con los momentos previos de la actividad y cómo fueron modificándose.

En esta etapa, las emociones son retrospectivas, relacionadas con la valoración del resultado obtenido. La alegría y satisfacción observadas corresponden a emociones positivas de activación, generadas cuando se percibe que el resultado cumple (o al menos se acerca) a los estándares personales de competencia y calidad. Estas emociones surgen por una valoración retrospectiva de control exitosa: “se logró”, “quedó bien”. El alivio, en cambio, es una emoción positiva de desactivación. Para la TCV, el alivio surge cuando desaparece una

amenaza percibida, en este caso, la posibilidad de que el trabajo “quedara mal”. Implica que el estudiante valora positivamente el resultado, no por el resultado en sí mismo sino por haber concluido con la tarea.

En síntesis, en este capítulo se abordaron los resultados, refiriendo en qué consistieron las tareas propuestas en ambos espacios curriculares, las características que asumieron teniendo en cuenta los aportes teóricos de diversos autores y las emociones que experimentaron los estudiantes ante dichas tareas, retomando para su análisis la Teoría de Control-Valor. A continuación, se presentan las consideraciones finales, en las que se retoman los principales hallazgos, aportes y limitaciones del estudio.

CAPÍTULO 4: CONSIDERACIONES FINALES

En el presente apartado se abordan los resultados alcanzados en este trabajo de investigación y las reflexiones que surgieron a partir de ellos. En primer lugar, se presenta una síntesis del camino transitado considerando los objetivos que guiaron la investigación. En segundo lugar, se comparten algunas limitaciones que se encontraron durante el desarrollo del trabajo. En tercer lugar se comparten ciertas reflexiones en torno a la experiencia desarrollada durante el proceso de estudio y se plantean algunos aportes para la docencia que se estiman especialmente relevantes. Por último, se sugieren nuevas líneas de investigación para continuar abordando en un futuro.

Síntesis de lo hallado según los objetivos

Luego de realizar el trabajo de investigación, se puede considerar que se ha alcanzado el objetivo general formulado, el cual se orientaba a reconocer las emociones que experimentaban los estudiantes a partir de las tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares, de la carrera Profesorado de Artes Visuales de una Escuela Superior de Bellas artes ubicada en una ciudad de la Provincia de Córdoba, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2025. Para lograrlo, se fue trabajando y cumpliendo con cada uno de los objetivos específicos que se formularon. Seguidamente se recapitula brevemente en qué sentido se fueron cumpliendo y cuáles fueron los hallazgos más significativos.

El primer objetivo específico consistía en describir las tareas propuestas en dos espacios curriculares seleccionados de un Profesorado de Artes Visuales. En este sentido, fue posible caracterizar las tareas de ambos espacios mediante diversos instrumentos de recolección de datos: observaciones de clase no participantes, anecdotario, análisis de la plataforma virtual y entrevistas a los estudiantes. Así, se pudo describir dos secuencias de clases -una para cada uno de los espacios curriculares seleccionados para este estudio- detallando las consignas de trabajo propuestas por las docentes, los objetivos de las tareas, los

recursos que se fueron utilizando para desarrollar las mismas y cuál fue la modalidad de trabajo (individual, en grupos pequeños o en grupo total).

Se pudieron identificar similitudes entre las mismas, tales como la lectura de material teórico del campo específico de las artes visuales, la producción artística de obras (registradas fotográficamente en el EC1 o impresas en el EC2) y la realización individual de las mismas. Por otro lado, una gran diferencia entre ellas fue el escaso tiempo de desarrollo de la tarea en el EC1 en comparación con la del EC2, que requirió más clases para su realización.

El segundo objetivo del trabajo se orientaba a analizar las características que asumían dichas tareas académicas. Para ello, se retomaron aportes teóricos de Mitchell y Carbone (2011) y como así también los de Paoloni (2010), a partir de los cuales fue posible caracterizar las tareas analizadas. En este sentido, se seleccionaron diversas dimensiones y características que postulan los autores para analizar las tareas académicas propuestas. Más específicamente, se recuperaron las que parecen destacarse o ser más preponderantes en el marco del estudio realizado, sin desconocer que podrían haberse incluido, además, otros aspectos.

En este análisis, se pudo identificar que la tarea propuesta en el EC1 fue individual, predominantemente abierta, simple, con un grado intermedio de agencia asumido por los estudiantes en su realización y por presentar variedad y diversidad, es decir, por admitir la posibilidad de variadas de respuestas por parte de los estudiantes. Por su parte, la tarea propuesta en el EC2 compartió algunos rasgos con la del EC1, como la individualidad y su apertura, y a su vez se caracterizó por su funcionalidad, su tinte novedoso, un alto grado de agencia por parte de los estudiantes, y de complejidad en su realización, características que propiciaron la motivación en los estudiantes para llevarla a cabo.

El tercer objetivo se enfocaba en identificar las emociones que experimentaban los estudiantes durante el inicio y proceso de realización de las tareas académicas propuestas, y

las surgidas una vez concretadas las mismas. Las entrevistas permitieron conocer las emociones que sintieron los estudiantes, identificando en ambos espacios curriculares variaciones de los estados emocionales desde el inicio hasta el final de la actividad.

El cuarto objetivo del trabajo consistía en establecer posibles vinculaciones entre las emociones que experimentaban los estudiantes y las tareas académicas propuestas. A continuación se esbozan algunas articulaciones surgidas de los casos analizados.

En el caso del EC1, la actividad se estructuró como una tarea individual y de baja complejidad, que combinaba momentos iniciales cerrados —particularmente la lectura grupal guiada por la docente— con una fase posterior de mayor apertura, en la que los estudiantes disponían de libertad para seleccionar materiales, componer su obra, fotografiarla y editarla. Esta apertura, junto con un grado de agencia intermedio, favoreció que muchos estudiantes valoraran positivamente la propuesta y experimentaran emociones como entusiasmo, diversión y satisfacción, especialmente cuando lograban avanzar en sus composiciones. Según la Teoría de Control-Valor, estas emociones positivas se pueden asociar a una percepción de suficiente control (al tratarse de una tarea simple, manejable dentro del tiempo de clase) y de un alto valor, ligado a la creatividad y al margen personal de decisión que la actividad ofrecía.

No obstante, pese a la baja complejidad, la naturaleza individual de la tarea y la libertad para tomar decisiones generaron, en algunos estudiantes, momentos de duda o inseguridad, especialmente al no confiar en la calidad de sus elecciones compositivas o fotográficas. Estas emociones negativas se pueden vincular con oscilaciones en la percepción de control, particularmente cuando las decisiones artísticas no generaban el resultado esperado o se anticipaba la llegada de la instancia evaluativa. Aun así, la simplicidad general de la tarea permitió que, en la mayoría de los casos, las emociones negativas fueran transitorias y se transformaran en emociones positivas a medida que la actividad avanzaba.

Por su parte, la actividad del EC2 presentó otras características distintivas. Se trató de una tarea compleja, con un gran número de pasos, tiempos pautados y la necesidad de dominar técnicas nuevas, como el huecograbado indirecto no tóxico, lo cual la convirtió en una propuesta novedosa para los estudiantes, tanto por el contenido como por la propuesta a desarrollar en sí. Esta combinación —complejidad, novedad y necesidad de cumplir en tiempo y forma los pasos propuestos— configuró un escenario emocional fluctuante e intenso. Al inicio, muchos estudiantes experimentaron ansiedad, confusión y estrés, emociones negativas de activación que Pekrun (2023) asocia a situaciones en las que la percepción de control es baja. La introducción de técnicas desconocidas reforzó esta percepción, incrementando la incertidumbre respecto de los resultados posibles.

Asimismo, la tarea del EC2 se caracterizó por un alto nivel de agencia, dado que los estudiantes debían elegir un concepto clave, producir sus bocetos, decidir el orden de las matrices y gestionar sus tiempos de trabajo. Este alto grado de autonomía, sumado a la relevancia profesional que los estudiantes atribuyeron a la actividad, contribuyó a que muchos de ellos, en términos de valencia, sintieran emociones placenteras. En este sentido, cuando lograban avances concretos —por ejemplo, producir matrices funcionales o estampar con éxito— experimentaban emociones positivas como satisfacción, orgullo y alivio. Nuevamente, siguiendo a la Teoría de Control-Valor, el pasaje de emociones negativas a positivas se explica por un incremento progresivo en la percepción de control conforme los estudiantes dominaban cada etapa del proceso.

Limitaciones del estudio

Se considera relevante mencionar que este estudio ha encontrado algunas limitaciones en su desarrollo.

En cuanto a las entrevistas, hubiese sido más rico y variado contar con la participación de todos los cursantes de ambos espacios curriculares. Por una cuestión de

tiempos, solo se entrevistó a aquellos que habían culminado con las tareas analizadas. Otra alternativa que hubiese sido óptima es haber realizado las entrevistas en cada etapa de la tarea (inicio - desarrollo - final), lo cual habría proporcionado respuestas acorde a sus percepciones del momento, siendo más ajustadas a su estado emocional.

Otro aspecto limitante fue no contar con las voces de las docentes. Su punto de vista hubiera ampliado y profundizado este trabajo.

Reflexiones y aportes a la docencia en el campo de las artes visuales

Es significativo destacar que este trabajo aporta nuevas perspectivas al campo de la educación artística, especialmente en relación con las tareas académicas y las emociones que experimentan los estudiantes al llevarlas a cabo, entendidas como dimensiones esenciales de la práctica docente. Considerar las particularidades que adquieren las actividades propuestas en espacios de formación docente en artes visuales resulta fundamental, ya que dichas tareas influyen directamente en la motivación, la implicación y la predisposición de los estudiantes. Además, este estudio reconoce la importancia de las emociones académicas como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje, ofreciendo herramientas conceptuales y reflexivas que pueden enriquecer la labor docente. En este sentido, la Especialización en Docencia Universitaria cobra especial relevancia, pues brinda un marco formativo que permite analizar y fortalecer las competencias pedagógicas necesarias para diseñar experiencias educativas positivas. Más específicamente, en este estudio puntual que se eligió realizar como Trabajo Final Integrador, permitió recuperar la formación para repensar las necesidades emocionales y académicas de los futuros profesionales.

A partir de estas observaciones surgen interrogantes que pueden orientar la mejora de las prácticas docentes y la reflexión sobre la misma: ¿Qué tipo de tareas favorecen entornos emocionales propicios para el aprendizaje artístico? ¿Cómo inciden las consignas, los tiempos y las modalidades de devolución en las experiencias emocionales de los estudiantes?

¿De qué manera los docentes pueden detectar y atender las emociones que se ponen en juego durante los procesos creativos? Estas preguntas permiten ampliar la mirada sobre la formación en artes visuales y subrayan la necesidad de abordar las emociones académicas como un factor clave en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Nuevas líneas de investigación

En futuras investigaciones podrían abordarse diversas líneas de estudio. Por un lado, sería pertinente analizar las emociones que experimentan los docentes en relación con los contextos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Por otro lado, podría desarrollarse un enfoque longitudinal que permita observar la evolución de diferentes tareas académicas a lo largo de los años y el impacto que puede tener en el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, resultaría interesante indagar cómo regulan sus emociones los estudiantes y qué acciones llevan a cabo frente a distintas experiencias emocionales. Finalmente, otra línea de trabajo podría centrarse en fortalecer las competencias socioemocionales y promover emociones positivas dentro del ámbito educativo.

A modo de cierre de esta investigación, realizada en el marco del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria, se retoman las palabras de Diana Aisenberg (2017) citadas al comienzo del trabajo, en las que la autora afirma que el arte y la educación son lugares que nos invitan a lanzarlos a aquello que desconocemos. Este trabajo de investigación abrió una invitación a saltar más allá de lo evidente y a mirar el aprendizaje como un territorio vivo en el que sentir, pensar y crear se vuelven caminos inseparables para comprender y crecer. Explorar la relación entre las emociones y las tareas académicas se convirtió así en un viaje que, como el arte, impulsa a descubrir nuevas formas de entender el proceso educativo, ampliando horizontes que aún están por trazarse.

Las emociones de los estudiantes a partir de tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares en un Profesorado de Artes Visuales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, D. (2017). *MDA: Apuntes para un aprendizaje del arte*. Adriana Hidalgo Editora.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. www.uv.es/=choliz
- Díaz, G., Vaja, A. B., y Podestá, M. E. (2023). Explorando procesos de feedback y emociones experimentadas en un espacio curricular de formación superior en Artes Visuales. *Diálogos Pedagógicos*, 41(21), 119-139
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5451/5451>
- Dirección General de Educación Superior. (2013). *Documento curricular de Educación Artística*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_DE_EDUCACION_ARTISTICA_2013.pdf
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Feldman, D., y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2009). *Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro*. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 263–277. https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2009/anyes2009a_20.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kaplan, C., y Brailovsky, D. (2024, octubre 15). *Primera jornada: La dimensión afectiva y emocional en las escuelas* [Conferencia en video]. Ciclo de Jornadas Pedagógicas 2024 “Diálogos y Encuentros para el Bienestar Educativo”. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://www.youtube.com/watch?v=q7ZLVjVlItc>
- Linnenbrink-García, L., & Pekrun, R. (2011). Emociones de los estudiantes y compromiso académico: Introducción al número especial. *Psicología de la Educación Contemporánea*, 36(1), 1–3.

- López Méndez, L. (2023). Emociones, expresión plástica y artes visuales en la formación semipresencial de futuros maestros de infantil en pandemia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 161–170. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n2.v1.2587>
- McConnell, M. (2019). Emociones en educación: Cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21), 109–125.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). *Descubrimiento de la emoción en la investigación sobre la motivación en el aula. Educational Psychologist*, 37, 107–114.
- Mitchell, I. & Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50(5–6), 257–270.
- Paoloni, P. V. (2010). Capítulo 4. Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, & N. Rosselli (Eds.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 47-56). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., y Rinaudo, M. C. (2013). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández, *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287–323). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Paoloni, P. V., y Rinaudo, M. C. (2021). Capítulo 2. Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. C. Chiecher (Comp.), *Enseñanza universitaria: de profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*. (pp. 49- 84) UniRio Editora.
- Paoloni, P. V., y Schlegel, D. (2021). Capítulo 5. ¿Cómo esperan los estudiantes que sean las tareas académicas de las que participen? La pregunta que marca un punto de partida

- necesario. En A. Chiecher (Comp.), *Enseñanza universitaria: de profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*. (pp. 143-158) UniRio Editora.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, motivation und Persönlichkeit* [Emotion, motivation and personality]. Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992a). The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski, & K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research* (pp. 23–41). Hemisphere.
- Pekrun, R. (1992b). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (1993). Facets of students' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 8, pp. 139–189). JAI Press.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143–163). Elsevier Science.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy

- of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*, 124(1), 145–178.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 1–36.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Petri, H., & Govern, J. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*. Thomson Paraninfo.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior. *HOLOGRAMÁTICA. Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, Año XVII, Número 32*, 133–148.
- Vaja, A. B. (2016). *Autorregulación de aspectos motivacionales y emocionales en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. (2013). *La teoría de Pekrun acerca de las emociones académicas. Implicancias para la investigación y la práctica educativa*. En F. Michellini, F. Ortiz, R. Seiler, S. Senn, A. Fourcade, E. Cattana, S. Gastaldi, & L. Wester (Eds.), *La democracia como realidad y como proyecto inclusivo* (pp. 190–193). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas: Un estudio con alumnos avanzados. *Revista REDU*, 14(2), 225–243. <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/638/showToc>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. SAGE Publications.

Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). *Self-regulation. Directions and challenges for future research*. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press.

Las emociones de los estudiantes a partir de tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares en un Profesorado de Artes Visuales

ANEXOS

Anexo 1: Grilla para realizar las observaciones

CARRERA: PROFESORADO EN ARTES VISUALES

MATERIA:

CLASE N°:

MODALIDAD:

CANTIDAD DE

ESTUDIANTES:

ASPECTOS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>INTRODUCCIÓN DE LA TAREA ¿Es oral o escrita? ¿Grupal o individual? ¿Qué solicita la consigna?</p>		
<p>Objetivo de la tarea. ¿Cual es? ¿Se especifica? ¿Se encuentra por escrito?</p>		
<p>¿Qué recursos se utilizan para proporcionar-realizar la tarea?</p>		
<p>¿La tarea cuenta con alguna etapa de desarrollo virtual? ¿Se utiliza la plataforma académica?</p>		
<p>¿Cuánto dura la tarea? ¿Se entrega el mismo día que se introdujo?</p>		
<p>¿Cuáles son los principales pasos/procesos cognitivos que deben desarrollar los estudiantes para llevar a cabo la tarea?</p>		
<p>¿Tiene posibilidad de revisión?</p>		
<p>DESARROLLO DE LA TAREA ¿Cómo y dónde se desarrolla la tarea? Grupal- Individual / Aula - Hogar -</p>		
<p>FINAL DE LA TAREA ¿Cómo se terminó la tarea? ¿Se hizo una puesta en común? ¿Se terminó el día que se impartió? ¿Se termina en casa? ¿Se entrega alguna producción final?</p>		

Anexo 2: Entrevista

Entrevistadora: Profesora Paula Gigena

Entrevistados: Estudiantes de 2do y 3er año del Profesorado de Artes Visuales

Propósito: Conocer las emociones que experimentan los estudiantes frente a las tareas académicas propuestas en dos espacios curriculares diferentes, durante el primer cuatrimestre de 2025.

Datos generales del/la entrevistado/a

1. Mujer/hombre - Edad - ¿Tiene hijos?
2. ¿Es tu primera carrera o ya habías estudiado antes?
3. ¿En qué año de la carrera estás actualmente?

Sobre la tarea académica propuesta en: EC1 - EC2

4. ¿Cómo describirías brevemente el tipo de propuestas o actividades que suelen hacerse en esa materia? ¿Las tareas suelen estar orientadas a la producción práctica, a la reflexión teórica, o combinan ambos enfoques?
5. ¿Recordas la actividad que realizaron en la materia? ¿Podrías describirla?
6. ¿Cómo es la organización del tiempo para realizarlas? ¿Se proponen con suficiente anticipación?
7. ¿Cómo describirías la tarea que hicieron?
8. ¿Te resulta clara la finalidad de la tarea (qué se espera que aprendas y desarrolles con ella)?
9. ¿Requieren investigar o buscar información adicional, o podés hacerlas con lo trabajado en clase?
10. ¿Qué recursos suelen acompañar las tareas? (por ejemplo: textos, imágenes, obras, materiales, referentes artísticos...)
11. ¿Sentís que hay espacio para tu creatividad personal en las tareas? ¿Por qué sí o por qué no?
12. ¿Las tareas se conectan con tus intereses personales o sentís que están más alejadas de tus vivencias?
13. ¿El contexto en que se realiza (por ejemplo, aula, casa, taller) influye en cómo la encarás? ¿De qué manera?
14. ¿Se promueve el trabajo colaborativo en la tarea o es individual?

Relación entre tareas y emociones

15. ¿Cómo te sentiste cuando la docente dio la consigna por primera vez?
16. A medida que empezaste a trabajar, ¿qué emociones aparecieron? ¿Fueron cambiando en el proceso? (Tener en cuenta las etapas de cada actividad y si es grupal o individual - Presencial o sincrónica)

17. ¿Cómo te sentiste cuando lograste avanzar o resolver partes de la tarea? ¿Compartiste lo que sentías con algún compañero o docente? ¿Eso te ayudó de alguna forma?
18. ¿Qué sentiste en el momento de entregar o mostrar la tarea terminada?
19. ¿Qué aspectos específicos de la tarea (el contenido, la técnica, el tiempo, el tema, el formato) crees que influyeron en cómo te sentiste?
20. ¿Hay algo en particular que te gustaría que cambie en las tareas para que la experiencia sea emocionalmente más positiva?
21. ¿Qué emociones quedan después de entregar o cerrar una tarea, más allá del resultado?