

Explorando procesos de *feedback* y emociones experimentadas en un espacio curricular de formación superior en Artes Visuales

Exploring feedback processes and emotions experienced in a higher education subject in Visual Arts

Guadalupe Diaz ¹
Arabela Beatriz Vaja ²
María Eugenia Podestá ³

Resumen: Este trabajo parte de la necesidad de conocer cómo se caracterizan los procesos evaluativos en un contexto de formación técnico-profesional del área de las Artes Visuales y cómo los estudiantes transitan esos procesos. El objetivo general es explorar las características de los procesos de *feedback* y las emociones que los estudiantes experimentan al respecto. El estudio realizado se enmarcó dentro de los lineamientos de los estudios de caso y se implementó en una asignatura de una carrera de nivel superior. Los resultados se organizan 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 las consideraciones finales, sintetizamos lo hallado, referimos a las limitaciones y a los aportes del trabajo, como así también a posibles investigaciones futuras.

Palabras clave: educación artística, retroalimentación, emoción, evaluación

¹ Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Escultura. Docente en la Escuela Superior de Bellas Artes "Emiliano Gómez Clara". Villa Nueva, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: diazguadalupe.lic@gmail.com

² Doctora en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora Asistente en el Centro de Investigaciones y Transferencias de Villa María, Universidad Nacional de Villa María-CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Villa María y de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: arabelavaja@gmail.com

³ Especialista en Docencia Universitaria. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Licenciada en Escultura. Licenciada en Grabado. Docente en la Escuela Superior de Bellas Artes "Emiliano Gómez Clara". Villa María, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: coquipodesta@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 41, abril-septiembre 2023. Pág. 119-139.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)07) / Recibido: 22/03/2023 / Aprobado: 25/04/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This work is based on the need to know how evaluation processes are characterized in a context of technical-professional training in the area of Visual Arts and how students go through these processes. The general objective is to explore the characteristics of feedback processes and the emotions that students experience in this regard. The study carried out followed the guidelines of the case studies and was implemented in a subject of a higher-level career. The results are organized in three axes: a) description of the evaluative instances and feedback processes; b) analysis of the levels of feedback that occurred according to a reference model, and c) emotions of the students in relation to the feedback processes. In the final considerations, we summarize the findings, we refer to the limitations and contributions of the work, as well as possible future researchers.*

Keywords: *art education, feedback, emotion, evaluation*

Introducción

En los ámbitos académicos, se propician múltiples relaciones sociales entre los actores que los conforman: cada espacio curricular opera con una cierta lógica de interrelaciones personales, cognitivas y emocionales únicas. Específicamente, cuando tomamos como referencia los procesos evaluativos de la educación formal, es cuando encontramos una diversidad en las formas, discursos y tiempos. Este trabajo de investigación⁴ se origina en la necesidad de conocer más acerca de cómo son esos procesos evaluativos en un contexto de formación técnico-profesional del área de las Artes Visuales y cómo los estudiantes transitan esas instancias evaluativas en relación a los procesos de *feedback*. Transitar por carreras de educación formal en el campo de conocimiento de las artes visuales implica, entre otras cosas, desarrollar aptitudes prácticas, cognoscitivas y metodológicas, pero, también, emocionales. Los procesos para desarrollar las aptitudes antes mencionadas se encuentran impregnados de situaciones motivacionales y/o emocionales, dada la naturaleza del objeto de estudio y que estos se encuentran inmersos en un contexto de relaciones subjetivantes entre los actores. Errázuriz (2002) señala que "Ross (1978) define a la educación artística como algo más que el aprender sobre el arte; ésta tiene relación con la integridad de la vida emocional de los individuos" (p. 159). Por lo tanto, las experiencias de un artista y/o estudiante de arte vivenciadas en el contexto académico, en particular, las instancias evaluativas sobre su propia producción, se encuentran bajo un juego de subjetividades y discursos diversos que suelen adquirir múltiples formatos, sobre todo en relación a la administración de tiempos y espacios y, en consecuencia, produce vivencias y relatos que se cristalizan mediante las emociones experimentadas.

⁴ El trabajo de investigación que aquí comentamos forma parte del Trabajo Final Integrador realizado por la Lic. Guadalupe Díaz en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Villa María.

En definitiva, este trabajo se orienta a conocer: ¿Cuáles son las características de los procesos de *feedback* en instancias de evaluación de una asignatura particular y qué emociones académicas experimentan los estudiantes al respecto?

En el marco de lo expuesto, el *objetivo general* de este trabajo es explorar las características de los procesos de *feedback* y las emociones que los estudiantes experimentan en contextos de evaluación. Esto se traduce en los siguientes *objetivos específicos*: a) describir las instancias evaluativas en el contexto de un espacio curricular de la carrera Tecnicatura Superior en Artes Visuales, dictada en un instituto superior del interior de la Provincia de Córdoba, atendiendo especialmente a los procesos de *feedback* que se desarrollan; b) analizar los procesos de *feedback* a partir de los distintos niveles o dimensiones que dichos procesos pueden adquirir y c) indagar qué emociones experimentan los estudiantes ante esas instancias en particular.

Por lo tanto, este estudio busca aportar herramientas para co-construir contextos evaluativos más significativos para los estudiantes y docentes y para repensar las emociones en juego.

Marco teórico

Las contribuciones teóricas que dan sustento al presente trabajo se relacionan con estudios y avances respecto a los conceptos de evaluación y *feedback* y con líneas teóricas que realizan aportes sobre las emociones en contextos académicos.

Según Steiman (2008), la evaluación puede definirse como:

un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se interviene en un determinado contexto sociohistórico particular y que, a la vez posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quien esté involucrado, argumentar justificaciones de juicio de valor realizado. (pp. 142-143)

Atendiendo a la definición referenciada previamente, es que se hace necesario mencionar la función social y pedagógica de la evaluación. Dando por sentada la importancia de la educación en el desarrollo y mejora del mundo (función social), podemos vincular la acción de evaluar a la formación de personas capaces de realizar acciones en función de concretar metas y, sobre todo, de poder valorarlas y redireccionarlas en relación a esos objetivos establecidos. Es decir,

los seres humanos son evaluadores: en el curso de sus acciones, obtienen información, la comparan con algunos criterios establecidos y toman decisiones en consecuencia. Esos criterios pueden ser establecidos por el propio sujeto, en acuerdo con otros, o aceptados de otras fuentes a las que se les reconoce legitimidad. (Feldman, 2010, p. 60)

En cuanto a la función pedagógica, podemos decir que es multifuncional. Por un lado, brinda datos del accionar de los estudiantes, en función del intercambio

de información relevada mediante los instrumentos evaluativos. Por otro lado, también permite revisar y redireccionar, de ser necesario, el accionar docente en relación a las estrategias adoptadas para la valoración de los resultados obtenidos. Por ello, consideramos que la evaluación es parte fundamental, pero no única e inconexa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que, según Feldman (2010): "La evaluación es una práctica compleja. Merece ser considerada parte de un proceso formativo y no simplemente el remate final destinado a la acreditación y el otorgamiento de algún tipo de credenciales." (p. 71).

Al tratarse de una práctica compleja, existen diversos tipos de evaluación. Aquí nos interesa referir a la evaluación formativa⁵, "término que propuso Scriven en 1967 para diferenciarlo de la evaluación sumativa. Para este autor, la función de la evaluación formativa estaba en comprender los procesos de aprendizaje" (Anijovich, 2014, p. 106). Este tipo de evaluación supone una detección a tiempo de los errores de los estudiantes, en pos de mejorar el proceso de aprendizaje. Para ello, es necesaria la participación activa de los estudiantes y del docente para generar un ámbito propicio para la autoevaluación. En tal sentido, se reconoce que la evaluación formativa promueve la autonomía de los estudiantes al desarrollar sus propios juicios de valor en relación a qué se está evaluando, cómo y cuándo se lo está haciendo (Steiman, 2008).

Por lo tanto, la evaluación formativa, según Anijovich (2010), desarrolla aspectos que son característicos en función de generar la autonomía de los estudiantes, mediante su participación activa, para fortalecer el desarrollo de actividades que los comprometan y sean responsables por sus acciones y conscientes de sus fortalezas y debilidades. Por parte del docente, es preciso que comparta con sus estudiantes objetivos y criterios propios del proceso de aprendizaje, como también que dé lugar a espacios de intercambios y reflexiones sobre ellos. En ambos casos, la retroalimentación es un aspecto fundamental de este tipo de evaluación y compete tanto a docentes como a estudiantes.

Podemos inferir, entonces, que las calificaciones por sí solas no orientan a los estudiantes a conocer su proceso de aprendizaje ni generan los cambios necesarios para mejorar o reorientar sus trayectorias formativas. Es por ello que se hace indispensable proponer otro tipo de devolución que se constituya como material significativo para los estudiantes. Desde este punto de vista, es necesario desarrollar la noción de retroalimentación o *feedback*.

Como primera aproximación a una definición, podemos considerar la propuesta por Ross y Tronson (2005, en Paoloni y Rinaudo, 2014), quienes lo definen como toda la información que se genera y ofrece a un sujeto, en relación al desempeño obtenido en alguna actividad.

⁵ Cabe hacer mención a las orientaciones desarrolladas por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, en cuanto a la Evaluación y Acreditación en el contexto particular de emergencia sanitaria por COVID-19. Mediante la confección de documentos relativos al tema y atendiendo a la Resolución Ministerial 381/20, se dispuso abordar la evaluación formativa en los Institutos de Formación Superior.

Según Anijovich (2010), la retroalimentación es un concepto que se basa en la circulación de información y ese intercambio produce estímulos que originan algún impacto o cambio; en este caso, entre los sujetos que se relacionan. A partir de esta definición, la autora nos propone una serie de aspectos relacionados con el rol del docente en cuanto a las retroalimentaciones en un contexto de evaluación formativa. El aspecto que tomamos como referencia, ya que reviste una relación directa con el objeto de este trabajo, es el impacto de la retroalimentación en los estudiantes, la cual hace hincapié en su autoestima. En relación a ello, sugiere que las consecuencias o resultados pueden ser opuestos: por un lado, puede contribuir a fortalecer la motivación y la autoconfianza de los estudiantes y generar así una mejora en el aprendizaje y, por el otro, a raíz de esa autoconfianza, el no reconocimiento de los aspectos a mejorar.

Desde esta perspectiva, atenderemos con mayor detenimiento a las retroalimentaciones que surgen en ámbitos académicos en contextos de evaluación, entendiéndolas como *feedback* desde una perspectiva socioconstructivista, en donde su función es aún más amplia, ya que:

enfatan la construcción de contextos o comunidades de aprendizaje y, en este marco, la función del *feedback* es propiciar un proceso recíproco de diálogo o conversación sobre el aprendizaje para estimular la autorreflexión y la reflexión de los otros sobre el mismo proceso de aprendizaje. (Paoloni y Rinaudo, 2014, p. 292)

En esta línea, Hattie y Timperley (2007, en Paoloni y Rinaudo, 2014) proponen un modelo en que consideran diversos niveles de *feedback*, a saber: el relativo a la tarea, a los procesos, a la autorregulación y a la persona.

En el primer nivel, el relativo a la tarea, la información está vinculada a la valoración de una tarea realizada y sus resultados, es decir, cuán bien ha sido realizada en relación a un criterio establecido. En el segundo nivel, el relativo a los procesos, la información está orientada a generar y mejorar en los estudiantes los procesos cognitivos necesarios para la realización de una tarea y a orientarlos hacia desempeños socialmente valorados. El tercero de los niveles está vinculado a las estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes; allí el *feedback* provee información sobre los modos en los que los estudiantes regulan sus actividades, emociones, comportamientos, etc. en pos de sus metas de aprendizaje. Este nivel habilita a los procesos de autoevaluación y autovaloración en relación a una tarea en un contexto determinado. Y el cuarto nivel, el referido a la persona, no necesariamente es información relativa a una tarea en particular, sino que se vincula a la emisión de juicios sobre el compromiso, esfuerzo, etc. de los estudiantes, que pueden fortalecer los procesos de comprensión de una tarea y de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007, en Paoloni y Rinaudo, 2014). En suma, los procesos de *feedback* abarcan más aspectos que los referidos al desempeño de una tarea en particular y, por lo tanto, se presentan como un aspecto multidimensional y complejo.

En relación a las emociones en contextos académicos, Goetz *et al.* (2006) exponen razones por las cuales es necesario desarrollar investigaciones en este

sentido, dado que las emociones académicas se relacionan directamente con: el bienestar de los estudiantes, la calidad del aprendizaje (en concordancia con los desempeños y resultados obtenidos), sus efectos comunicacionales entre los sujetos del ambiente educativo (que influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje) y la oportunidad de conocer más herramientas y elementos capaces de contribuir a las prácticas académicas.

Para aproximarnos al concepto de emociones académicas específicamente, en primera instancia, nos referiremos al concepto de emociones de manera más generalizada. Por lo tanto y teniendo en cuenta que "se dice que las emociones son multifacéticas o multidimensionales porque en cada experiencia emocional interviene una diversidad de aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales, actuando de modo coordinado" (Paoloni, 2014, p. 88), es que podemos inferir que, en los contextos educativos, en tanto espacios de interacción entre sujetos, están presentes. Existen diversas teorías con base en las emociones. En este sentido, atenderemos a las ideas que optan por una mirada integral y situada, en donde el contexto es una dimensión más constitutiva de las emociones. Por lo tanto, a la idea de Reeve (1994, en Paoloni, 2014) de que "las dimensiones constituyentes de las emociones implican a la persona en su totalidad: sus sentimientos y pensamientos, su fisiología, sus intenciones y propósitos, su conducta" (p. 91), podríamos ampliarla con el modelo modal de la emoción de Gross y Thompson (2009, en Paoloni, 2014, p. 97). Este modelo supone una transacción constante entre persona y situación que compele a la atención por aquello que tiene un significado personal para el sujeto, lo que da lugar a respuestas multisistémicas, flexibles y coordinadas.

En relación con lo educativo, Schutz y Pekrun (2007) denominan "emociones de logro" a las emociones que están estrechamente relacionadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. A partir de esa definición, los autores consideran los aspectos personales influyentes en dichas emociones, siendo de especial relevancia la percepción de control que se tenga, por un lado, y del valor otorgado a la tarea y a los resultados, por el otro (Paoloni, 2014, p. 102).

Estas percepciones de control-valor son propuestas por Pekrun *et al.* (2007) como antecedentes para el surgimiento de las emociones en contextos académicos. Así, distingue entre el valor intrínseco (remite al interés y el gozo que los estudiantes pueden asociar a las actividades académicas) y el valor extrínseco (remite a la utilidad y la anticipación de los resultados obtenidos en relación a la tarea realizada) y refiere diversos niveles de control. Además, desde la teoría, se propone una clasificación tridimensional de las emociones académicas a partir de las categorías de valencia, activación y foco. La primera categoría se relaciona con los estados placenteros (positivas) o displacenteros (negativas). La segunda se vincula a las emociones activadas o desactivadas y, por último, la tercera categoría es en la que se considera al foco de atención, que puede estar vinculado a las tareas realizadas o a sus resultados (Pekrun *et al.*, 2007).

Aspectos metodológicos

Este trabajo se enmarca en el tipo de investigación cualitativa; en palabras de Contreras Domingo (1994):

la investigación cualitativa tiene a las situaciones naturales como su fuente directa de datos y al investigador como su instrumento clave. Si se pretende averiguar cómo los sujetos interpretan las situaciones en las que viven y cómo el contexto social del que forman parte es modelado por y modela a sus miembros, es necesario entonces acudir a las situaciones y a los contextos reales en los que se generan los significados y por tanto la propia realidad. (pp. 124-125)

Es por esto que esta investigación no intenta generalizar, sino que pretende comprender qué sucede en el caso elegido. Se propone un estudio exploratorio de los procesos de *feedback* y las emociones académicas que surgen en un contexto particular. Así, se realizó un estudio de caso atendiendo a la propuesta de Stake (1999), quien afirma que: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11).

Contexto de implementación y participantes

El espacio curricular tomado para el estudio de caso es dictado en formato de taller y de cursado anual. Pertenece a una carrera de Nivel Superior de un instituto de formación superior provincial, ubicado en la Provincia de Córdoba; es parte del plan de estudios de la Tecnicatura en Artes Visuales y se dicta en el primer año de la carrera. Los contenidos del espacio están vinculados a las técnicas y los materiales para la producción de obras de arte tridimensionales.

Los estudiantes, a partir de una temática prefijada por la docente, realizaron un trabajo práctico que se sucedió en varias etapas. La docente a cargo nos proporcionó acceso a los encuentros sincrónicos con sus estudiantes y a todo el material que se iba produciendo durante el desarrollo del Trabajo Práctico (en adelante, TP) seleccionado para el estudio. Dicho TP consistió en la realización de un proyecto y posterior ejecución de un autorretrato a través de una escultura de bulto⁶ llevada a cabo mediante la técnica constructiva⁷ a partir de materiales de desecho. Fue desarrollado en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2021 y participaron efectivamente de la actividad 12 (doce) estudiantes de sexo femenino, en un rango etario que va desde los 18 a los 46 años de edad. Cuatro de ellas participaron respondiendo un cuestionario.

⁶ Se denomina de este modo a las producciones en tres dimensiones (alto, ancho y profundidad), que se perciben como exentas de la arquitectura que las contiene. Así, la escultura de bulto redondo requiere de la combinación de una diversidad de elementos de diseño, ya que será observada desde diferentes puntos de vista y cada una de esas perspectivas debería estar acabada (Midgley, 1982).

⁷ La técnica constructiva se basa en realizar un proceso de unión de varias partes para obtener un objeto escultórico único (Blanch González, 2009).

Instrumentos de recolección de datos

La situación particular del contexto sanitario en el que se desarrolló este estudio nos desafió a revisar los instrumentos de recolección de datos⁸. Recurrimos a los siguientes:

- *Observaciones de clases:* consistieron en participar de los encuentros sincrónicos establecidos por la docente a cargo del espacio. Se realizaron a partir de videollamadas en una plataforma utilizada habitualmente para tal fin. Se realizaron tres observaciones no participantes, ya que se mantuvo distanciamiento respecto a los fenómenos de la realidad observada (Yuni y Urbano, 2014), con el objetivo de recabar datos sobre las interacciones y diálogos entre los sujetos en relación a las tareas, los procesos y ejercicios escultóricos producidos, es decir, vinculados al TP. Estos tuvieron, aproximadamente, una duración de una hora reloj.
- *Cuestionario:* mediante el uso de un formulario en línea, se envió a las estudiantes un cuestionario que constaba de veinte preguntas (cerradas, abiertas y combinadas), organizadas en tres apartados. En el primero, las preguntas estuvieron orientadas a recabar datos demográficos. En el segundo apartado, las preguntas estaban vinculadas a la descripción y/o valoración de los comentarios realizados por la docente para las estudiantes, sobre su trayectoria durante la ejecución de la actividad. Y en el tercer apartado, los interrogantes estuvieron vinculados a profundizar sobre las emociones experimentadas por las estudiantes a partir de los procesos de *feedback* e intercambios. El cuestionario fue subido al aula virtual del espacio curricular y se aclaraba que la participación era voluntaria y confidencial. Se obtuvieron cuatro respuestas.
- *Análisis de intercambios en el foro del aula virtual:* se consideraron las intervenciones en este espacio virtual. Para registrar algunas cuestiones, recurrimos a capturas de pantalla de dichos intercambios a los fines de ilustrar las intervenciones de las estudiantes y de la docente.
- *Análisis del informe final evaluativo:* como devolución final de la actividad realizada, cada estudiante obtuvo un informe detallado sobre su trabajo, confeccionado por la docente. Constaba de dos partes: una valoración mediante una grilla o rúbrica evaluativa y un escrito ampliatorio.

Procedimientos y análisis de datos

En una primera instancia, tomamos contacto con las autoridades de la institución y la docente a cargo del espacio curricular seleccionado a fin de solicitar autorización para realizar el estudio y acordar la participación, los objetivos y los procedimientos a desarrollar. A partir de la aprobación, iniciamos nuestro estudio a partir de un encuentro sincrónico (videollamadas) para invitar a las estudiantes a participar del proyecto.

⁸ Cabe mencionar que todos los instrumentos para la recolección de datos fueron reformulados y readecuados a la modalidad virtual a la cual debió adaptarse el dictado del espacio curricular, dada la situación epidemiológica vivida en 2021 a causa de la pandemia por COVID-19.

Allí comunicamos los fines del estudio, se aclararon cuestiones vinculadas a la confidencialidad y a la participación. Luego, realizamos observaciones no participantes de los intercambios entre la docente y las estudiantes en relación a sus trabajos.

Además, recabamos datos provenientes del aula virtual perteneciente al espacio curricular al acceder a los intercambios surgidos en los "Foros". Luego de las tres primeras semanas del proceso, se envió el formulario en línea, el cual fue respondido de manera anónima y voluntaria. Por último, la docente nos otorgó acceso a informes evaluativos finales.

Los datos fueron analizados partiendo de un enfoque cualitativo, ya que los métodos cualitativos "pueden ser empleados confiable y válidamente para evaluar, para documentar mecanismos de cambio microanalíticamente y para registrar transformaciones estructurales en la sociedad" (Morse, 2005 en Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 31-32).

Análisis y resultados

Los resultados se organizan en torno a tres ejes: a) descripción de las instancias evaluativas y procesos de *feedback*; b) análisis de los niveles de *feedback* acontecidos, según modelo Hattie y Timperley (2007, en Paoloni y Rinaudo, 2014) y c) emociones de las estudiantes en relación a características asumidas por los procesos de *feedback*.

a) Descripción de las instancias evaluativas y procesos de *feedback*

A partir de las observaciones realizadas, notamos que hubo tres momentos significativos respecto al trabajo práctico observado. En un primer momento, la docente a cargo del espacio curricular hizo una presentación asincrónica -dentro del aula virtual específica del taller- de los contenidos establecidos para el TP. Se presentaban una hoja de ruta, material bibliográfico producido por la cátedra, materiales de estudio opcionales y una grilla valorativa. Desde el inicio de la actividad, la docente dejó abierto un foro para que las estudiantes pudieran expresar sus inquietudes y/o comentarios respecto al trabajo. Posterior a ello, se pautó un encuentro sincrónico (videollamada) para complementar la información ya compartida en función de la actividad propuesta. En ese espacio, nos presentamos al grupo de estudiantes y las invitamos a participar. El proceso de indagación y profundización de técnicas y materiales para la realización del TP se realizó durante las dos primeras semanas.

La propuesta del TP consistía en la realización de un autorretrato a través de la producción de una obra de arte escultórica mediante el uso de materiales de descarte (a elección), con técnica aditiva⁹ (construcción) que responde a las com-

⁹ Las técnicas aditivas en escultura son aquellas en las que los materiales se van agregando para obtener las formas y volúmenes; incluye técnicas como el modelado, construcción y vaciado (Blanch González, 2009).

plejidades del espacio real. Esta producción debía presentar características compatibles con las de una escultura de bulto, de disposición vertical y con interés visual en todas sus vistas.

En un segundo momento, las estudiantes comenzaron a realizar su TP de manera individual, en donde el intercambio se generó en los espacios de consulta (foro del aula virtual). La participación allí se mantuvo de manera constante durante todo el proceso de realización del TP, ya que fue el espacio destinado para la entrega del trabajo terminado, lo que dio lugar a la interacción entre las participantes. Además, la docente pautó otros dos encuentros sincrónicos para complementar las intervenciones con las estudiantes.

Como último momento relevante, la docente realizó un informe evaluativo final para cada estudiante que había completado la tarea. Ese informe estaba basado en la grilla valorativa, ya socializada con el grupo de estudiantes y contenía, también, una serie de apreciaciones. Contenía niveles de desempeño mediante una escala (excelente, muy bien, regular, necesita mejoras). Los aspectos a evaluar estaban separados en dos grupos de tareas: uno de ellos vinculado al proceso en donde encontramos ítems como: interpretación de las consignas - adquisición y aplicación de contenidos; compromiso; cumplimiento (puntualidad en la entrega) e interacción y retroalimentación. En el otro grupo, podemos mencionar los siguientes aspectos: estructura y equilibrio físico; destreza técnica; composición (diseño y grado de complejidad en la elaboración de la obra); creatividad y cumplimiento, los cuales estaban vinculados a las características logradas en la obra propiamente dicha.

A esta valoración mediante los criterios de la grilla, la docente agregó comentarios donde ampliaba los aspectos de dicha rúbrica en función de aclarar, reforzar y/o destacar los desempeños de cada una de las estudiantes. Dicho informe fue escrito y enviado de manera individual a cada una mediante correo electrónico. Todo el proceso de realización y evaluación del TP observado para este estudio tuvo una duración de seis semanas aproximadamente.

b) Análisis de los niveles de feedback acontecidos según el modelo referido

b.1) Feedback relativo a la tarea

En las observaciones de clases sincrónicas (videollamadas), podemos destacar la existencia de este nivel, el relativo a la tarea. En el desarrollo de la segunda clase observada, una estudiante comparte su idea y los materiales que va a utilizar, pero, inmediatamente, plantea un inconveniente en relación al TP. Manifiesta que tiene dificultades para terminar de planificar y realizar su obra, pues no logra que su escultura se parezca a ella misma (la temática propuesta por la docente, como mencionamos anteriormente, era el autorretrato), en lo que la docente interviene dejando en claro que su propuesta está correcta en función de la materialidad y sus planes de ejecución, y aclara que no necesariamente es indispensable que la obra sea mimética (copia de la realidad). En este ejemplo, podemos inferir que la docente realiza una valoración positiva en lo que respecta a la tarea realizada por la estudiante hasta el momento en relación a los objetivos planteados para el TP.

Podemos observar que este nivel -relativo a la tarea- también se encuentra presente en los intercambios en el foro previsto para el TP (ver ejemplo en figura 1).

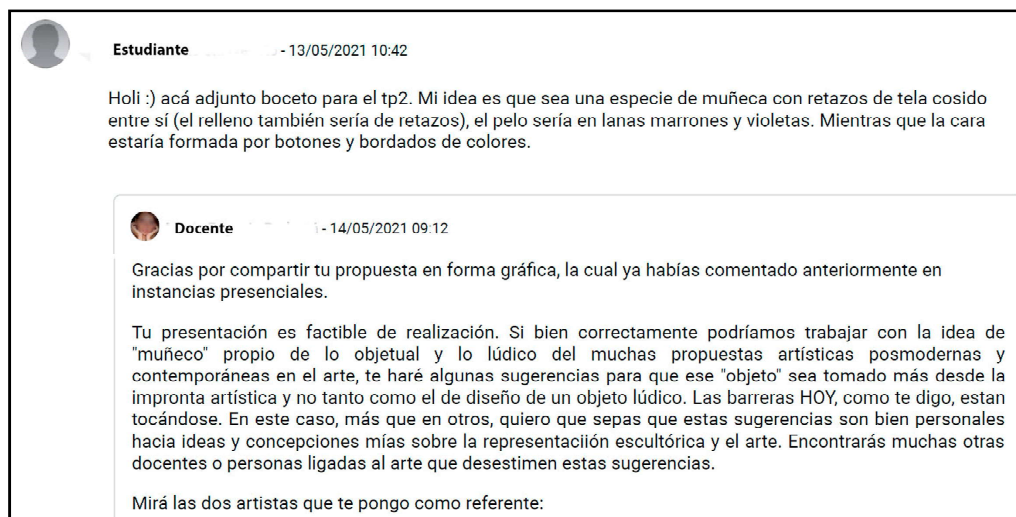
En la figura 1, podemos identificar que la docente informa a la estudiante en su comentario que el recorrido hecho hasta aquí es adecuado. Además, adjunta imágenes que pueden ayudarla a avanzar en el sentido esperado. Por último, podemos identificar el nivel relativo a la tarea en el informe evaluativo final confeccionado por la docente. Citamos parte de uno de los informes:

"Se espera también que para próximas presentaciones una mayor interacción en el espacio de presentación con el resto de lxs compañerxs, generando aportes, a fin de potenciar conocimientos individuales y grupales. Se sugiere que en la reelaboración de este TP se trabaje fuertemente en relación a:

- Lograr calidad técnica y formal de los acabados (que la obra no presente imperfecciones técnicas teniendo: aristas y planos definidos, definición de las formas, buena aplicación de colorimetría, y que las formas generen armonía).
- Prolijidad en la realización técnica.
- Lograr diseño y grado de complejidad en la elaboración de las obras (que la obra evidencie buena planeación, presente un grado avanzado de diseño formal/compositivo y la propuesta sea compleja en relación a lo formal y compositivo)". (Fragmento transcrito de un informe evaluativo final)

En este fragmento, podemos reconocer algunas expresiones que dan cuenta del grado de corrección que evidencia la tarea presentada por la estudiante.

Figura 1: Captura de pantalla del foro: fragmento de intercambio entre docente y estudiante en relación a la tarea realizada correspondiente al TP observado



En primer lugar, se sugiere la "reelaboración" del TP, por lo tanto, los objetivos propuestos por la docente no se cumplieron. Y luego, explicita cuáles son los contenidos y desarrollos a considerar para la reelaboración.

b.2) Feedback relativo a los procesos

Podemos destacar las interacciones en el foro del aula virtual en lo que concierne a este nivel de feedback; este espacio de intercambio fue el principal en relación a este nivel. Podemos advertirlo por el contenido de los comentarios y el contexto en el que se enmarca el espacio curricular, ya que este es un espacio con contenidos de la práctica específica de las artes visuales y se dicta en el primer año de cursado, lo que hace esencial el intercambio en cuanto a los procesos, las técnicas y las estrategias necesarias para poder concretar el TP. En la figura 2 presentamos un ejemplo de cómo la docente propone y distribuye información en este sentido.

En dicha figura, podemos advertir que la docente propone alternativas para el uso de los materiales seleccionados por la estudiante y se apoya en imágenes que grafican las diferentes estrategias propuestas. Funciona como una guía para la definición, por parte de la estudiante, del plan a seguir para la concreción de la tarea.

Figura 2: Captura de pantalla del Foro: Comentario de la docente en relación a los procesos correspondiente al TP observado



También, podemos encontrar este nivel de feedback en los informes evaluativos finales. Allí, la docente pone en valor los procesos y estrategias adoptadas por las estudiantes, no solo en relación a los resultados finales del TP, sino que al desempeño de las estudiantes durante todo el proceso de realización. A continuación, ejemplificamos lo anteriormente mencionado con la transcripción de un fragmento de un informe evaluativo final perteneciente a una de las estudiantes participantes de esta investigación:

"*Algunas apreciaciones:* Es de destacar la búsqueda personal en función de la consigna disparadora y el nivel descriptivo de las presentaciones generando aportes que enriquecen y potencian conocimientos grupales. Su búsqueda experimental ha sido consecuente con el proyecto y sus explicaciones sobre el proceso de acción muy acordes. En relación a lo técnico logró desarrollar un buen resultado con búsquedas personales en función de las inquietudes personales (base, piedras, colorimetrías). Es muy inquieta en la búsqueda de sus propios conocimientos y se la ve muy comprometida con la actividad. El resultado final tiene detalles que podrían mejorarse, sobre todo a nivel compositivo". (Fragmento transcrito de un informe evaluativo final)

Podemos identificar el nivel relativo al proceso en frases que hacen referencia a la búsqueda personal y experimental, a las descripciones y explicaciones de sus presentaciones sobre el proceso de ejecución, como también a las estrategias adoptadas por la estudiante en relación a los contenidos, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos.

b.3) Feedback relativo a la autorregulación

La instancia de *feedback* en relación a la autorregulación producida en el contexto de este estudio se desarrolló, principalmente, durante la tercera clase sincrónica observada, en el foro perteneciente al TP y en los informes finales. La docente, a partir del seguimiento de las estudiantes, realizó devoluciones con características que podemos destacar en este sentido.

En la tercera clase observada, la docente solicita a una estudiante que comente oralmente y comparta visualmente sus avances en torno al TP. La estudiante manifiesta su proceso de ejecución verbalmente, pero sin apoyo visual (además de no haber participado activamente en los espacios de intercambio disponibles para el desarrollo de la actividad). En su exposición, plantea dificultades para la concreción técnica y compositiva de su obra, en función de los tiempos disponibles para ello. Ante esta situación, la docente expresa que es fundamental que, en principio, avance en la concreción matérica y la comunicación de ese progreso de la propuesta para poder acompañarla en relación a los aspectos compositivos y, en este sentido, para que ella pueda ajustar los tiempos y desarrollar pruebas de los materiales por los que optó para poder generar un plan. En este ejemplo, podemos inferir que la docente desarrolla un *feedback* que apunta a incentivar a la estudiante a organizar su tarea y autorregularse.

En relación al *feedback* producido en el foro del aula virtual, en este caso, consideramos pertinente presentar un ejemplo relativo a la autorregulación de las estudiantes (ver figura 3).

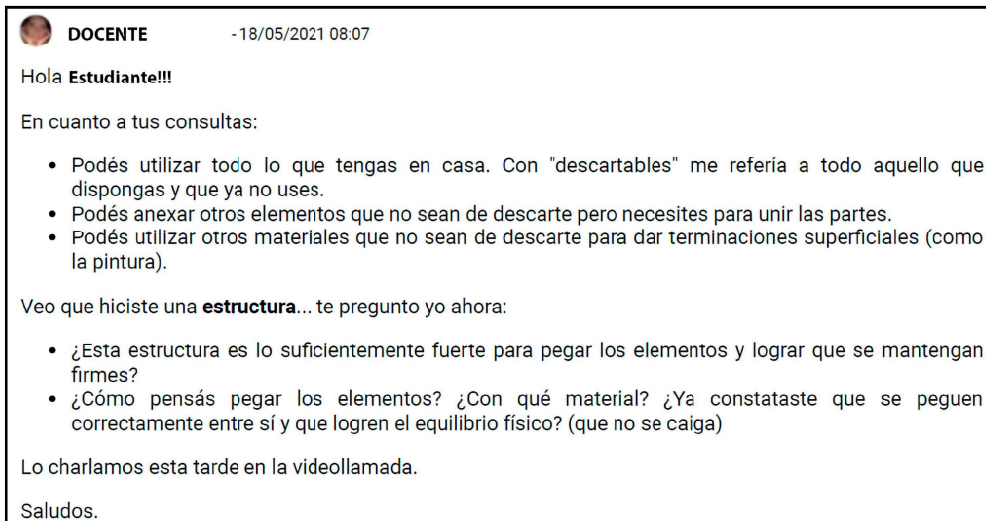
En la figura 3, presentada a modo de ejemplo, podemos inferir que la docente propone, a partir del uso de interrogantes, un *feedback* que persigue el objetivo de que la estudiante pueda ordenar y autorregularse en función de aspectos particulares y precisos de ejecución del TP, desde la autorreflexión y constatación de las estrategias adoptadas.

En los informes evaluativos finales, también encontramos instancias de *feedback* en este sentido. Ejemplificamos con el siguiente fragmento:

"*Algunas apreciaciones:* Al presentar escasos avances de proceso, no se pudo hacer una secuencia de seguimiento para mejorar la obra antes de la presentación final. Se hicieron sugerencias en las instancias de videollamadas, pero a partir de 'ideas' verbalizadas por la estudiante y no sobre producciones matéricas.

Si bien se trabajó con la técnica de construcción a partir de elementos de descarte tal como pedía la consigna, el resultado final presentado posee muchas fallas técnicas y compositivas y le falta la búsqueda creativa esperada. Como se expresara anteriormente en las videollamadas y en el foro, es necesario que realice mayores presentaciones de proceso de trabajo previo a la obra, no solo para orientar/encauzar la producción final sino para acreditar su participación en el taller. Para que el propio trabajo (y el de la docente) funcione realmente, es necesario que vea la importancia de hacer un ida y vuelta en

Figura 3: Captura de pantalla del foro: comentario de la docente con interrogantes para la autorregulación perteneciente al TP observado



DOCENTE -18/05/2021 08:07

Hola **Estudiante!!!**

En cuanto a tus consultas:

- Podés utilizar todo lo que tengas en casa. Con "descartables" me refería a todo aquello que dispongas y que ya no uses.
- Podés anexar otros elementos que no sean de descarte pero necesites para unir las partes.
- Podés utilizar otros materiales que no sean de descarte para dar terminaciones superficiales (como la pintura).

Veo que hiciste una **estructura**... te pregunto yo ahora:

- ¿Esta estructura es lo suficientemente fuerte para pegar los elementos y lograr que se mantengan firmes?
- ¿Cómo pensás pegar los elementos? ¿Con qué material? ¿Ya constataste que se peguen correctamente entre sí y que logren el equilibrio físico? (que no se caiga)

Lo charlamos esta tarde en la videollamada.

Saludos.

un trabajo de interacción procesual en donde se pueda avanzar sobre las decisiones técnicas/visuales que tome." (Fragmento transcrito de un informe evaluativo final)

En este ejemplo, encontramos rasgos discursivos que hacen alusión a la falta de autorregulación por parte de la estudiante para la concreción del TP, sobre todo en relación a la participación, organización de la información y comunicación con la docente y sus pares. Como consecuencia de lo antes mencionado, los resultados obtenidos por la estudiante no fueron los esperados en su producción final, tanto en cuestiones vinculadas a los requerimientos técnico-procedimentales como los teórico-conceptuales propuestos por el espacio curricular.

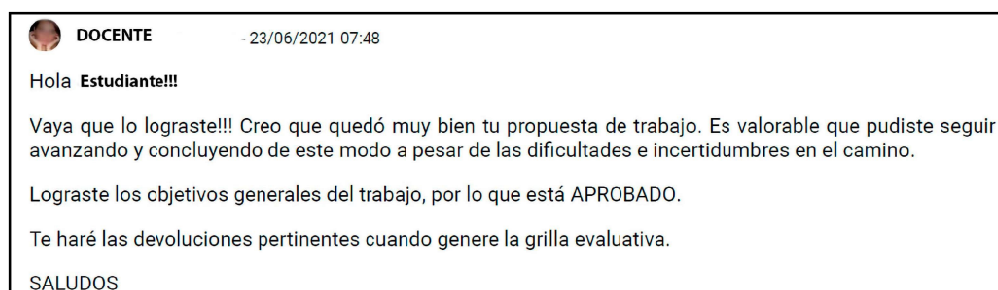
b.4) Feedback relativo a la persona

El último nivel de análisis propuesto por los autores del modelo de referencia (Hattie y Timperley, 2007 en Paoloni y Rinaudo, 2014) es el relativo a la persona. Esta instancia de *feedback* está presente de manera más significativa en el foro del aula virtual dispuesto como espacio de intercambio con características más informales. Para evidenciar esto, presentamos, en la figura 4, uno de los ejemplos de *feedback* producidos en tal espacio.

En el ejemplo expuesto en la figura 4, inferimos que la docente, a partir de su comentario, expresa palabras de aliento y de reconocimiento en función de cuestiones relacionadas a características personales positivas que contribuyen a la resolución de la tarea asignada y que pueden interpretarse como aptitudes generales de la personalidad, como pueden ser la de sobreponerse a situaciones adversas y la perseverancia.

Hasta aquí, nos referimos a los procesos de *feedback* observados en el espacio curricular elegido para este estudio. Como puede notarse, a partir de los ejemplos encontrados y analizados, se atiende a la complejidad y multidimensionalidad del constructo, puesto que la docente no solo refiere con sus comentarios a la tarea, sino que incluye los demás niveles a los que refieren los autores del modelo que sustenta esta investigación.

Figura 4: Captura de pantalla del foro: comentario relativo a las características personales perteneciente al TP observado



c) Emociones de las estudiantes en relación a características asumidas por los procesos de feedback.

En este apartado, comentamos las emociones experimentadas en vinculación con dos aspectos, a saber: 1) el contenido del *feedback* y 2) las formas comunicacionales del *feedback*.

c.1) Emociones experimentadas por las estudiantes respecto al contenido del feedback

Para conocer las percepciones de las estudiantes ante los procesos de *feedback* y su contenido, retomamos las respuestas proporcionadas por cuatro estudiantes a ciertos ítems del cuestionario.

En el primer ítem, consultamos a las estudiantes sobre el grado de claridad de las devoluciones de la docente. En este caso, las estudiantes debían responder seleccionando alguna de las siguientes opciones sobre si el comentario había sido: muy claro; poco claro o nada claro y luego se solicitó que comentaran por qué lo consideraban de este modo. Otro ítem del cuestionario que nos proveyó de información relevante en este sentido fue el ítem que buscaba averiguar si el comentario recibido contribuyó (o no) a la realización de la tarea. Para responder a esto, las estudiantes podían escoger entre opciones como: contribuyó mucho; contribuyó poco o no contribuyó. Después, debían añadir con un texto por qué lo valoraban así.

Al analizar las respuestas a estos ítems, observamos que las estudiantes expresaron que todos los comentarios fueron muy claros y contribuyeron mucho para la realización de la tarea solicitada. Si bien estos ítems no apuntaban directamente a conocer emociones, sino a cómo valoraban al *feedback* en cuanto a su nivel de claridad y contribución a la tarea, las respuestas otorgadas nos permiten inferir que, probablemente, hayan experimentado emociones positivas como disfrute, alegría por su desempeño en la tarea, al referir a términos como "estoy conforme" o "estoy motivada/incentivada". Esto se cristaliza en la respuesta de una estudiante ante la consulta sobre por qué se sintió conforme con la devolución, la cual expresó: *"Es la devolución adecuada. En base a su comentario traté de rediseñar mi boceto y adaptarlo a lo esperado"* (Estudiante 1). Otra expresión que podemos interpretar como un indicio de una emoción experimentada es la de otra estudiante en la siguiente expresión: *"Porque ve lo positivo del trabajo, resalta lo que está bien y orienta para hacer las correcciones y así incentiva a que cada uno realice su propia búsqueda"* (Estudiante 2). Las dos estudiantes restantes indicaron sentirse esperanzadas, en función del comentario de la docente. En este sentido, podemos ejemplificar mediante los siguientes fragmentos: *"Porque podía redireccionar mi obra. Me dio las devoluciones exactas para rever lo que estaba haciendo"* (Estudiante 3) y *"Hacía tiempo que no me encontraba con alguien del ambiente académico que ejerciera con tanta pasión y dedicación. Saber que voy a tenerla en la especialización, me pone muy esperanzada respecto a los resultados personales dentro de esta experiencia académica"* (Estudiante 4).

Retomamos, además, las respuestas obtenidas a otro de los ítems, que indagaba cuáles fueron las emociones que experimentaron las estudiantes cuando

recibieron el comentario de la docente. En este caso, las estudiantes podían seleccionar opciones como: ansiosa; enojada; esperanzada y orgullosa. Asimismo, contaban con la posibilidad de seleccionar la opción "otros" y agregar de manera manual la emoción experimentada. Aquí también se daba la posibilidad de que comenten en un breve texto por qué experimentaban esa emoción.

Al analizar las respuestas, notamos que dos estudiantes, si bien no indicaron una emoción en particular en sus respuestas, experimentaron emociones positivas (tales como disfrute o alegría, en relación a los resultados obtenidos en la tarea) en función de sus comentarios ampliatorios. Teniendo en cuenta la teoría de Pekrun (2006), se podría asumir que presenta una valencia positiva al hacer foco en la actividad misma. Además, podríamos inferir que el *feedback* realizado por la docente cubriría las expectativas de las estudiantes en relación al valor otorgado a la actividad.

Por último, las otras dos estudiantes manifestaron sentirse esperanzadas. En este caso, retomando la teoría propuesta por Pekrun *et al.* (2007), vemos que esta emoción tendría una valencia positiva. En uno de los casos (Estudiante 3), podríamos asumir que la valoración de la estudiante estuvo vinculada al valor intrínseco de la tarea y los resultados obtenidos hasta el momento, si lo analizamos desde la teoría de referencia; mientras que en el otro caso (Estudiante 4) y desde la teoría señalada, también podríamos vincular la emoción experimentada al valor extrínseco de los resultados en función de la utilidad percibida. Podríamos inferir que el contenido del *feedback* habría propiciado el desarrollo de emociones beneficiosas para los aprendizajes.

c.2) Emociones experimentadas por las estudiantes respecto a las formas comunicacionales

Para conocer las emociones que experimentaron las estudiantes en función de las formas comunicacionales de la docente, recurrimos a un ítem del cuestionario en el que las estudiantes debían responder a: "en general las expresiones que utilizó la docente en su devolución te hicieron sentir". Para responder, podían optar entre lo siguiente: indiferente; avergonzada; orgullosa o disfrute. En el caso de que ninguna de las opciones les fuera representativa, también contaban con la opción "otro" para agregar la emoción experimentada. Posteriormente, debían complementar su respuesta con un breve texto en donde argumentaran su elección.

Las participantes del estudio manifestaron experimentar disfrute y orgullo. Podríamos inferir que estas emociones se vinculan a múltiples valoraciones de los resultados de la actividad. Una de las estudiantes refirió que la emoción experimentada fue de disfrute y estaría vinculada a un logro personal, lo cual expresó de la siguiente manera: "*Hasta ahora me fue mejor de lo que esperaba*" (Estudiante 1). Otra valoración que podemos identificar se vincula al valor otorgado a la actividad y al espacio curricular en general. Las estudiantes manifestaron experimentar disfrute en función de las características del discurso de la docente y su recepción. Esto se cristaliza en las siguientes expresiones: "*Disfruto cada uno de sus aportes,*

ya que siempre busca la manera de que comprendas lo que ella quiere transmitir" (Estudiante 2); "Ella [la docente] tiene un formato de asociación positiva en el momento de dar una crítica o devolución" (Estudiante 3); "Porque las carreras de arte se estudian por vocación, y que alguien que sepa más te enseñe con ganas de que vos aprendas es muy generoso" (Estudiante 4).

Las emociones experimentadas por las estudiantes, teniendo en cuenta la teoría retomada en este trabajo (Pekrun *et al.*, 2007) podrían vincularse con una valencia positiva y con un grado de control sobre la actividad. Además, pareciera que el foco estaría puesto tanto en la actividad como en los resultados. Podemos decir que las formas que adopta el discurso de la docente en los procesos de *feedback*, generan un contexto de enseñanza que tiene en cuenta el diseño de contextos beneficiosos para la construcción de aprendizajes por parte de las estudiantes.

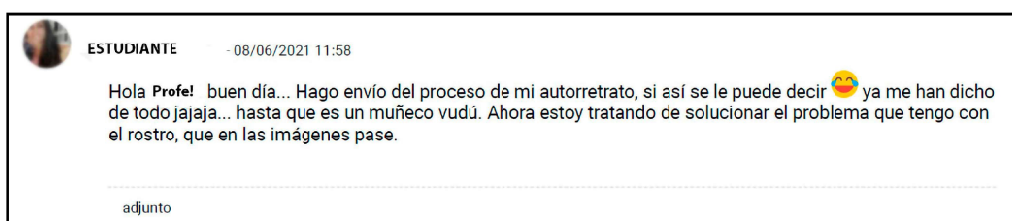
Por último y para complementar lo hallado en el cuestionario, podemos rescatar expresiones de emociones generadas en el foro perteneciente al TP en particular, ya que también allí encontramos contenidos emocionales y motivacionales, mediante el uso de emoticones, tanto por parte de la docente como de las estudiantes. Para ello, recuperamos un ejemplo en la figura 5.

Aquí observamos que se expresan emociones por parte de la estudiante en relación a la tarea realizada. La estudiante manifestaría, mediante el uso de un emoticón y en relación al texto que lo acompaña, que parece dudar o no estar conforme con su trabajo, lo que quizás podría generar, en la estudiante, ansiedad y/o inseguridad sobre los resultados obtenidos hasta el momento. Como puede notarse, el foro dentro del aula virtual ofreció otras posibilidades de expresión en relación al formulario, ya que permitieron el uso de emoticones para acompañar el texto.

Consideraciones finales

A modo de cierre de este escrito y a partir del proceso transitado, podemos sintetizar lo hallado respecto a los objetivos. El primero de ellos apuntó a describir las instancias evaluativas y los procesos de *feedback* que se originaron en un TP propuesto para un espacio curricular del campo de conocimiento de las Artes Visuales.

Figura 5: Captura de pantalla del foro: expresión de estudiante con uso de emoticón perteneciente al TP observado



Pudimos identificar y describir momentos evaluativos significativos en los que se produjeron instancias de *feedback* mediante diversos instrumentos de recolección utilizados: observaciones de clase no participantes, análisis del foro perteneciente al aula virtual del espacio y los informes evaluativos finales elaborados por la docente.

El segundo objetivo se orientó a analizar los procesos de *feedback* a partir de los niveles o dimensiones que pueden adquirir. Retomamos los niveles de *feedback* propuestos por Hattie y Timperley (2007, en Paoloni y Rinaudo, 2014) en su modelo y pudimos hallar y ejemplificar de qué manera se presentaban los distintos niveles en las devoluciones realizadas por la docente a las estudiantes. En este análisis, pudimos observar que, en el espacio curricular seleccionado para la realización de esta investigación, se atendió a todos los niveles propuestos por la teoría mencionada, dando cuenta de la multidimensionalidad de los procesos.

El tercer objetivo consistió en indagar qué emociones experimentan las estudiantes en las instancias evaluativas de este caso en particular. Nos pudimos acercar a este objetivo a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario y, en algunos casos, en las expresiones que se publicaron en el foro perteneciente al aula virtual del espacio curricular.

Además de alcanzar los objetivos propuestos, este trabajo realiza aportes para repensar la práctica docente. Destacamos que sería necesario atender a la multidimensionalidad del *feedback* como parte de nuestro trabajo como docentes y, sobre todo, desarrollar estrategias y herramientas que nos permitan considerar y mejorar las prácticas comunicacionales, ya que esto propiciaría la construcción de vínculos y espacios educativos formales más beneficiosos para los estudiantes. Además, las valoraciones que el docente lleva a cabo acerca de los desempeños y acciones de los estudiantes y la manera en la cual comunica y comparte esas valoraciones se consideran factores muy relevantes del contexto de aprendizaje, ya que son aspectos capaces de influir en la percepción de autoeficacia de los estudiantes para desempeñarse exitosamente en otras tareas (Ryan y Deci, 2000, en Paoloni y Vaja, 2013).

Si tenemos en cuenta que, en los procesos de *feedback*, los modos en que se comunica y la manera en que los estudiantes interpretan estos comentarios repercuten en las emociones que experimentan ante las instancias educativas y evaluativas, nos parece importante que los docentes puedan sostener y ampliar los procesos de *feedback* desde una concepción multidimensional y promover la experimentación de emociones positivas, ya que los contextos en los que priman las emociones placenteras habilitarían a resolver las actividades de manera más creativa y flexible.

Con base en lo mencionado hasta aquí, podemos establecer algunos interrogantes que podrían potenciar nuestras prácticas docentes en función de atender a las emociones en contextos áulicos: ¿qué prácticas comunicacionales podemos adoptar para generar un *feedback* que beneficie las trayectorias del estudiantado? ¿Cuándo y en qué medida es propicio desarrollar procesos de *feedback*? ¿De qué manera, desde nuestro rol docente, podemos promover la experimentación de emociones académicas positivas?

Es propicio mencionar que encontramos algunas limitaciones en este estudio. Consideramos que hubiese sido más prolífico e interesante si todas las estudiantes hubieran respondido el cuestionario utilizado para indagar emociones. Pero, podemos inferir que el contexto en el cual fue realizado el estudio no conformó el mejor escenario y nos exhortó a la adecuación de las acciones y actividades necesarias para llevarlo a cabo.

Podemos mencionar posibles caminos para seguir investigando: por un lado, desarrollar estudios en torno a la enseñanza de las Artes Visuales y, en particular, en relación a la evaluación como parte de los procesos de aprendizaje considerando los diseños educativos que promuevan contextos beneficiosos de enseñanza y en pos de conocer más acerca de lo que sucede en los espacios de formación en este campo de conocimiento. Por otro lado, también sería relevante seguir incluyendo las TIC, en función de promover intervenciones que generen espacios virtuales que contribuyan a la expresión de los estudiantes. Además, también se podrían estudiar las emociones que experimentan los docentes, que, en esta investigación, no han sido consideradas.

En suma, consideramos que los objetivos logrados en este trabajo, sus aportes y los caminos para investigaciones futuras que se derivan conforman una posibilidad de contribuir al enriquecimiento de las prácticas docentes y a la reflexión sobre dichas prácticas y, en consecuencia, a desarrollar contextos educativos significativos y beneficiosos para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich, A. R. W. de Camilloni, G. Cappelletti, J. Hoffmann, R. Katzkowicz, L. Mottier López y R. Anijovich (Eds.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós.

Anijovich, R. (2014). Debates pedagógicos sobre evaluación formativa en el nivel universitario. En Universidad de la República, *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia* (pp. 106-114). Udelar.

Blanch González, E. (2009). Procesos fundamentales de acción sobre la materia (I). En P. Matía, E. Blanch, C. de la Cuadra, P. de Arriba, J. de las Casas, y J. L. Gutiérrez, *Procedimientos y materiales en la obra escultórica* (pp. 9-42). Ediciones Akal.

Contreras Domingo, J. (1994). Condiciones científicas y exigencias educativas. El carácter epistemológico de la didáctica. En J. Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.

Errázuriz, L. H. (2002). Teorías de Malcolm Ross sobre el rol de la educación artística en el desarrollo afectivo: Implicancias en el contexto de evaluación. En L. H. Errázuriz, *¿Cómo evaluar el arte? Evaluación de la Enseñanza de las Artes Visuales a Nivel Escolar: Prácticas, Mitos y Teorías* (pp. 133-158). Ministerio de Educación de Chile.

Feldman, D. (2010). La Evaluación. En D. Feldman, *Aportes para el diseño curricular: Didáctica general* (pp. 59-71). Ministerio de Educación de la Nación.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. y Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology* (76), 289-308. <https://doi.org/10.1348/000709905X42860>

Midgley, B. (1982). *Guía Completa de Escultura, modelado y cerámica. Técnicas y materiales*. Hermann Blume Ediciones.

Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2014). Procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y F. A. González (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-323). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Paoloni, P. V. y Vaja, A. B. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Innovación Educativa*, 13(62), 135-159. <https://www.ipn.mx/innovacion/n%C3%BAmeros-antiguos/innovacion/n%C3%B3n-educativa-62.html>

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press.

Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. En P. Schutz y R. Pekrun. *Emotion in Education*. Academic Press.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Steiman, J. (2008). Las prácticas de Evaluación. En J. Steiman, *Más didáctica (en la educación superior)* (pp. 125-207). Miño y Dávila.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). La observación como técnica de investigación científica. En J. A. Yuni, y C. A. Urbano, *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la presentación de proyectos de investigación* (pp. 39-61). Brujas.