



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS

**DISEÑO DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS
ANCESTRALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES
ARTÍSTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE
DEL CUSCO, 2025**

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR**

AUTOR:

Br. ELIZABETH TTURO CHAISA

ASESOR:

Dr. JUAN DE LA CRUZ BEDOYA

MENDOZA

ORCID: 0000-0001-9504-1478

**CUSCO - PERÚ
2026**



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor Dr. JUAN DE LA CRUZ BEDOYA MENDOZA
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: DISEÑO DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON
PRÁCTICAS ANCESTRALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES ARTÍSTICAS
EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE DEL CUSCO, 2025

Presentado por: Br. ELIZABETH TTURO CHAISA DNI N° 47388875;
presentado por: DNI N°:
Para optar el título Profesional/Grado Académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

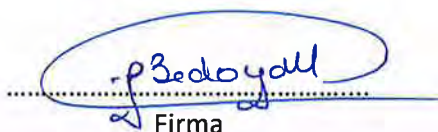
Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 3 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 9 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 31 de AGOSTO de 2026


Firma

Post firma JUAN DE LA CRUZ BEDOYA MENDOZA

Nro. de DNI 23875611

ORCID del Asesor 0000-0001-9504-1478

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: oid: 27259:618379942

ELIZABETH TTURO CHAISA

DISEÑO DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS ANCESTRALES PARA DESARROLLAR HABILIDAD...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:618379942

207 páginas

Fecha de entrega

29 ago 2026, 5:17 p.m. GMT-5

52.976 palabras

Fecha de descarga

29 ago 2026, 5:23 p.m. GMT-5

314.558 caracteres

Nombre del archivo

TESIS MAESTRIA EDUCACION SUPERIOR_DISEÑO DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTI....pdf

Tamaño del archivo

8.4 MB

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dr. LEONCIO SOLIS QUISPE, Director de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **DISEÑO DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS ANCESTRALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES ARTÍSTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE DEL CUSCO, 2025** de la Br. ELIZABETH TTURO CHAISA. Hacemos de su conocimiento que la sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **DIEZ DE AGOSTO DE 2026**.

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Cusco, 28, Agosto 2026

Dra. MERCEDES CUSI ARRIAGA
Primer Replicante

Mg. ALFREDO ALEXIS YEPEZ QUISPE
Segundo Replicante

Dr. JULIO CESAR LIMACHI QQUESO
Primer Dictaminante

Dr. RICARDO ENRIQUEZ ROMERO
Segundo Dictaminante

DEDICATORIA

Como una semilla que brota, del tiempo, del cuidado y de nuestra tierra fértil, de la misma forma este trabajo surgió como una semilla de preguntas y aprendizajes que encontraron sus raíces en nuestros saberes, en nuestra historia y nuestro territorio.

El presente trabajo está dedicado a todos aquellos estudiantes y docentes de nuestras regiones, que florecen llevando con convicción sus raíces hacia el éxito profesional, que esta investigación sea una semilla de luz en su camino de formación del conocimiento y que les permita construir un aprendizaje más cercano y significativo.

De manera especial a mi asesor quien confió en mí y en este proyecto, a mi familia y amigos por sus palabras de motivación en este camino académico.

Como principio que da sentido a todo lo vivido y construido, reconozco y dedico a Dios y a nuestra Pachamama y todas las deidades que hacen posible la continuidad de la vida, por ser guía, fuerza y sustento de mi espíritu.

Elizabeth Tturo Chaisa

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser mi fuente de fortaleza constante.

A mis padres y familia quienes con su amor, esfuerzo y valores me han guiado en cada paso de mi vida. Gracias por enseñarme que la perseverancia, paciencia y la fe pueden abrir cualquier camino.

Quiero agradecer muy especialmente a mi Asesor, por su ayuda y su sabiduría.

Asimismo, expreso mi agradecimiento a los autores citados que con sus conocimientos fueron mi guía en este proceso, sus pensamientos y reflexiones me ayudaron a comprender el verdadero significado de la educación y su compromiso con el futuro.

Agradezco la compañía idónea que iluminó mis días con su apoyo incondicional haciendo más ligero los días complejos.

Y a mis maestros y mentores, por inspirarme a buscar siempre el conocimiento con responsabilidad y pasión.

Elizabeth Tturo Chaisa

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE GENERAL.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Situación problemática	1
1.2. Formulación del problema.....	3
1.2.1. <i>Problema general</i>	3
1.2.2. <i>Problemas específicos</i>	3
1.3. Justificación de la investigación	3
1.3.1. <i>Justificación teórica</i>	3
1.3.2. <i>Justificación metodológica</i>	3
1.3.3. <i>Justificación práctica</i>	4
1.3.4. <i>Justificación social</i>	4
1.4. Objetivos de la investigación.....	4
1.4.1. <i>Objetivo general</i>	4
1.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	5
CAPÍTULO II	6
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	6
2.1. Bases teóricas	6
2.1.1. <i>Educación artística y la formación superior</i>	6
2.1.1.1. Educación artística en la universidad.	7
2.1.1.2. El sentido formativo del arte.	7
2.1.1.3. Limitaciones de la enseñanza artística tradicional.	7
2.1.2. <i>Fundamentos didácticos de la educación artística</i>	8

2.1.2.1. Estrategias didácticas en la educación artística.	8
2.1.2.2. Concepto y componentes del modelo didáctico.	9
2.1.2.3. Modelos didácticos en educación artística.	10
2.1.2.4. Tipos de modelos didácticos en educación artística.	11
2.1.2.5. Enfoques metodológicos para la educación artística.	13
2.1.3. <i>Interculturalidad y saberes ancestrales</i>	14
2.1.3.1. La interculturalidad.....	14
2.1.3.2. La interculturalidad crítica.....	15
2.1.4. <i>Fundamentos de la didáctica intercultural</i>	16
2.1.4.1. Ecología de saberes.	17
2.1.4.2. Saberes ancestrales.	17
2.1.4.3. Cosmovisión andina.	18
2.1.4.4. Saberes ancestrales en la formación artística.	19
2.1.4.5. Saberes ancestrales de la región en la formación artística.....	21
2.1.5. <i>Dimensiones del Modelo Didáctico Artístico con Prácticas Ancestrales</i> ..	21
2.1.5.1. Reconocimiento biocultural.....	21
2.1.5.2. Reflexión simbólica.	23
2.1.5.3. Arte ancestral como lenguaje de identidad.....	24
2.1.5.4. Producción artística contextualizada.	25
2.1.5.5. Procesos de aprendizaje de conocimientos artísticos ancestrales.....	27
2.1.5.6. Vinculación comunitaria.....	28
2.1.6. <i>La creatividad en el arte</i>	29
2.1.6.1. La creatividad como eje de formación en arte.....	31
2.1.6.2. Técnicas de valoración de la creatividad.	32
2.1.6.3. El portafolio.....	34
2.1.7. <i>Técnica plástica</i>	35
2.1.7.1. Fundamentos teóricos del desarrollo de habilidades artísticas.	36
2.1.7.2. Desarrollo de habilidades artísticas y su evaluación.	37
2.1.8. <i>Expresión simbólica</i>	41
2.1.8.1. La semiótica del diseño andino.	41
2.1.9. <i>Sentido biocultural</i>	42
2.1.9.1. Tradiciones culturales.....	42
2.1.9.2. El arte como práctica situada.....	43
2.1.9.3. Cultura e hibridación.	43

2.1.9.4.	Proyección comunitaria como sentido biocultural.	43
2.2.	Marco conceptual (palabras clave)	44
2.2.1.	<i>Ancestral</i>	44
2.2.2.	<i>Arte</i>	44
2.2.3.	<i>Conocimientos artísticos</i>	44
2.2.4.	<i>Estrategia didáctica</i>	45
2.2.5.	<i>Habilidades</i>	45
2.2.6.	<i>Identidad Cultural</i>	46
2.2.7.	<i>Saberes Ancestrales</i>	46
2.3.	Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte)	46
2.4.	Hipótesis	52
2.4.1.	<i>Hipótesis general</i>	52
2.4.2.	<i>Hipótesis específicas</i>	52
2.5.	Identificación de variables e indicadores	53
2.5.1.	<i>Variable independiente</i>	53
2.5.2.	<i>Variable dependiente</i>	53
2.6.	Operacionalización de variables	54
2.7.	Matriz de instrumentos	56
CAPÍTULO III		58
METODOLOGÍA		58
3.1.	Ámbito de estudio: localización política y geográfica	58
3.2.	Tipo y nivel de Investigación	59
3.2.1.	<i>Tipo de investigación</i>	59
3.2.2.	<i>Nivel de investigación</i>	59
3.2.3.	<i>Enfoque de investigación</i>	60
3.2.4.	<i>Diseño de investigación</i>	60
3.3.	Unidad de análisis	60
3.4.	Población de estudio	61
3.5.	Tamaño de muestra	61
3.6.	Técnicas de selección de muestra	61
3.7.	Técnicas de recolección de información	62
3.7.1.	<i>Confiabilidad y validez del instrumento</i>	63
3.7.2.	<i>Validez del instrumento</i>	64

3.8.	Técnicas de análisis e interpretación de la información	65
3.9.	Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.	65
CAPÍTULO IV		68
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		68
4.1.	Procedimiento, análisis, interpretación y discusión de resultados.....	68
4.1.1.	<i>Resultados del pre test</i>	68
4.1.2.	<i>Resultados del post test</i>	77
4.1.3.	<i>Comparación de resultados totales del pre test y post test</i>	85
4.1.4.	<i>Prueba de normalidad</i>	88
4.2.	Prueba de hipótesis	89
4.2.1.	<i>Prueba de hipótesis para igualdad de medias en el post test para los dos grupos</i>	89
4.2.2.	<i>Prueba de hipótesis general</i>	90
4.2.3.	<i>Prueba de hipótesis específicas</i>	92
4.3.	Presentación de resultados.....	98
4.4.	Propuesta de Diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales para desarrollar habilidades artísticas	101
4.4.1	<i>Fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo</i>	102
4.4.1.1	Visión del conocimiento.....	102
4.4.1.2	Principios del modelo didáctico.	103
4.4.1.3	Objetivos del Modelo Didáctico.....	104
4.4.1.4	Proceso pedagógico del modelo.	105
4.4.1.5	Naturaleza del proceso pedagógico andino.	106
4.4.1.6	Desarrollo de las etapas del modelo didáctico artístico.....	107
4.4.1.7	Articulación del proceso pedagógico con los componentes del modelo..	109
4.4.2	<i>Componentes</i>	111
4.4.2.1	Contenidos.....	111
4.4.3	<i>Metodologías</i>	113
4.4.3.1	Nivel 1: Enfoque metodológico (transversal).....	113
4.4.3.2	Nivel 2: Métodos de enseñanza-aprendizaje e investigación.	115
4.4.3.3	Nivel 3: Estrategias y técnicas (operativas).....	116
4.4.4	<i>Sistema de Evaluación del Modelo Didáctico Artístico</i>	118
4.4.4.1	Sentido y enfoque de la evaluación en el modelo.	118

4.4.4.2	Criterios de evaluación del aprendizaje artístico.....	119
4.4.4.3	Momentos de la evaluación.	120
4.4.4.4	Dimensiones de la evaluación.	121
4.4.4.5	Instrumentos de evaluación.	122
4.4.5	<i>Actores del aprendizaje</i>	124
4.4.6	<i>Contextos de aplicación</i>	126
4.4.7	<i>Recursos organizativos</i>	127
4.4.7.1.	Recursos organizativos para el docente.....	127
4.4.7.2.	Recursos organizativos para el estudiante.	132
4.4.7.3.	Recursos complementarios.	138
4.4.7.	<i>Aplicación del modelo didáctico artístico en la práctica educativa</i>	139
CAPÍTULO V		141
CONCLUSIONES		141
RECOMENDACIONES		143
CAPÍTULO VI.....		145
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		145
ANEXOS.....		157

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Población de estudio</i>	61
Tabla 2	<i>Técnica e instrumento</i>	62
Tabla 3	<i>Puntuación de la confiabilidad del instrumento</i>	64
Tabla 4	<i>Estadísticos de fiabilidad para desarrollo de habilidades artísticas</i>	64
Tabla 5	<i>Rango de puntuación y baremación para desarrollo de habilidades artísticas</i> ..	68
Tabla 6	<i>Resultados del pre test para ambos grupos</i>	69
Tabla 7	<i>Estadísticos para el grupo control y experimental en el pre test</i>	70
Tabla 8	<i>Resultados del pre test para la creatividad</i>	71
Tabla 9	<i>Resultados del pre test para habilidades técnicas y plásticas</i>	72
Tabla 10	<i>Resultados del pre test para expresión simbólica</i>	74
Tabla 11	<i>Resultados del pre test para sentido biocultural</i>	75
Tabla 12	<i>Resultados del post test para ambos grupos</i>	77
Tabla 13	<i>Estadísticos para el grupo control y experimental en el post test</i>	77
Tabla 14	<i>Resultados del post test para la creatividad</i>	79
Tabla 15	<i>Resultados del post test para habilidades técnicas y plásticas</i>	80
Tabla 16	<i>Resultados del post test para expresión simbólica</i>	82
Tabla 17	<i>Resultados del post test para sentido biocultural</i>	83
Tabla 18	<i>Grupo control: resultados totales del pre test y post test</i>	85
Tabla 19	<i>Grupo experimental: resultados totales del pre y post test</i>	86
Tabla 20	<i>Cuadro de incremento y diferencias de puntos grupo control y experimental en el pre y post test</i>	86
Tabla 21	<i>Estadístico de prueba</i>	88
Tabla 22	<i>Prueba t de 2 muestra para la media de G. Control y G. Experimental, informe de resumen</i>	90
Tabla 23	<i>Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Desarrollo de habilidades artísticas</i>	91
Tabla 24	<i>Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Creatividad</i>	93
Tabla 25	<i>Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Habilidades técnicas y plásticas</i>	94
Tabla 26	<i>Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Expresión simbólica</i>	96

Tabla 27 Prueba <i>t</i> de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Sentido Biocultural	97
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Cosmovisión andina</i>	19
Figura 2 <i>Mapa de Elementos, componentes de la creatividad</i>	30
Figura 3 <i>Cuadro de criterios y técnicas de evaluación creativa</i>	33
Figura 4 <i>Cuadro de análisis y proceso de elaboración de un portafolio</i>	35
Figura 5 <i>Ejes Matriciales de la creación de la cultura</i>	36
Figura 6 <i>Listado de procedimientos para el estudio de la creatividad</i>	38
Figura 7 <i>Mapa de evaluación artística</i>	40
Figura 8 <i>Croquis de ubicación</i>	59
Figura 9 <i>Resultados del pre test para la creatividad.</i>	71
Figura 10 <i>Resultados del pre test para la dimensión habilidades técnicas y plásticas.</i> ..	73
Figura 11 <i>Resultados del pre test para la dimensión Expresión simbólica.</i>	74
Figura 12 <i>Resultados del pre test para la dimensión sentido biocultural</i>	76
Figura 13 <i>Resultados del post test para la dimensión Creatividad</i>	79
Figura 14 <i>Resultados del post test para dimensión Habilidades técnicas y plásticas.</i>	81
Figura 15 <i>Resultados del post test para la dimensión Expresión simbólica</i>	82
Figura 16 <i>Resultados del post test para la dimensión Sentido biocultural</i>	84
Figura 17 <i>Ganancias totales para el grupo de control y grupo experimental.</i>	87
Figura 18 <i>Diagrama estructural del proceso pedagógico del modelo didáctico</i>	107

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo determinar la contribución del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de habilidades artísticas en estudiantes de la Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco (en adelante Universidad de Arte del Cusco). La metodología de investigación es aplicada, de nivel explicativo, con enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental, la población conformada por los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, con una muestra de 28 estudiantes de la especialidad de Dibujo, Grabado y Diseño Gráfico donde se aplicaron instrumentos como test de entrada y salida y el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales. Los resultados evidencian que la aplicación del modelo contribuye significativamente al desarrollo de las habilidades artísticas de los estudiantes, partiendo de niveles bajos en el pre test con una media de 22 puntos en ambos grupos, en el post test se observa un incremento considerable de una media de 40 puntos especialmente en el grupo experimental, con un progreso en las dimensiones de creatividad, técnica plástica, expresión simbólica y sentido biocultural, el análisis inferencial confirma que el grupo de control no presentó mejoras significativas, mientras que el grupo experimental evidenció mejoras significativas ($p < 0.05$), un incremento del 25.2% demostrando la efectividad del modelo aplicado. Se concluye que la implementación del modelo didáctico mejora las habilidades artísticas, validando las hipótesis planteadas. Siendo una estrategia pedagógica que fortalece de manera integral la producción artística y la identidad biocultural de los estudiantes.

Palabras clave: *Habilidades artísticas, Modelo didáctico, Saberes ancestrales, Interculturalidad*

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the contribution of an art-based instructional model incorporating ancestral practices to the development of artistic skills among students of the Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco (hereinafter, Universidad de Arte del Cusco). The research methodology was applied, with an explanatory level, a quantitative approach, and a quasi-experimental design. The study population consisted of students from the Universidad de Arte del Cusco, with a sample of 28 students from the Drawing, Printmaking, and Graphic Design program. Data collection instruments included pretests and posttests, together with the implementation of the art-based instructional model incorporating ancestral practices. The results demonstrate that the application of the model contributed significantly to the development of students' artistic skills, with low levels observed in the pretest and a mean score of 22 points in both groups. In the posttest, a considerable increase was observed, reaching a mean score of 40 points, particularly in the experimental group, with progress across the dimensions of creativity, artistic technique, symbolic expression, and biocultural awareness. Inferential analysis confirmed that the control group did not demonstrate significant improvements, whereas the experimental group demonstrated statistically significant improvements ($p < .05$), with an increase of 25.2%, confirming the effectiveness of the applied model. It is concluded that the implementation of the instructional model improves artistic skills, thereby supporting the proposed hypotheses. As a pedagogical strategy, it strengthens artistic production in an integrated manner and contributes to strengthening students' biocultural identity.

Keywords: *Artistic skills, Instructional model, Ancestral knowledge, Interculturality*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación plantea que la educación superior en contextos multiculturales como el peruano demanda enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren las prácticas ancestrales como parte del proceso formativo de los estudiantes. La formación artística en el ámbito universitario representa un espacio privilegiado para la integración de saberes ancestrales con métodos tecnológicos de la actualidad para el desarrollo integral del estudiante y la preservación de la identidad cultural. La educación artística, en este contexto, juega un papel importante al fomentar la creatividad, la expresión simbólica y la construcción del sentido biocultural. Los modelos didácticos utilizados en muchas universidades de arte aún responden a paradigmas occidentales, descontextualizados del entorno sociocultural de las regiones andinas y amazónicas.

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco (en adelante Universidad de Arte del Cusco), ubicada en la región del Cusco con un legado artístico ancestral, territorial y biocultural, representa un escenario clave para repensar la educación artística desde una perspectiva intercultural. Los desafíos actuales de la educación universitaria no solo exigen excelencia académica, sino también pertinencia cultural. Es en este marco donde se inscribe la presente investigación, la cual busca diseñar un modelo didáctico artístico que integre las prácticas ancestrales con el fin de potenciar las habilidades artísticas en los estudiantes universitarios, reconociendo su identidad cultural como parte fundamental del proceso educativo.

El estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo de tipo cuasi experimental, que permitirá analizar los efectos de la aplicación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en diversas dimensiones del desarrollo artístico, así también se enmarca en los principios de la interculturalidad y las pedagogías decoloniales, que promueven el diálogo de saberes, el respeto por los conocimientos tradicionales y la transformación de la práctica docente.

Esta investigación responde a una necesidad académica y a una responsabilidad ética con los pueblos originarios y sus sistemas de conocimiento, con el propósito de diseñar y validar un modelo didáctico que integre prácticas artísticas ancestrales en la formación académica de estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, con este modelo no se pretende reemplazar los enfoques pedagógicos existentes, sino complementarlos mediante la incorporación de un enfoque ancestral y crítico para así potenciar sus habilidades técnicas,

expresivas y culturales, a partir de metodologías contextualizadas y culturalmente significativas.

La presente investigación está dividida en cinco capítulos que guardan correspondencia:

Capítulo I: Donde se estructura la situación problemática, la formulación del problema, la justificación y los objetivos planteados.

Capítulo II: Esta sección contiene las bases teóricas, el marco conceptual y los antecedentes de la investigación.

Capítulo III: Este capítulo comprende la parte metodológica de la investigación, donde se especifica el ámbito de estudio, el tipo y nivel de investigación, la unidad de análisis, la población y tamaño de muestra, también las técnicas de selección, recolección, análisis y demostración de las hipótesis planteadas.

Capítulo IV: Este apartado constituye los resultados y la discusión de la investigación, a través del procesamiento, las pruebas de hipótesis y la presentación de resultados.

Capítulo V: Comprende las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Capítulo VI: Se especifican las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

La educación artística a nivel global está históricamente marcada por paradigmas occidentales que imponen una hegemonía simbólica, priorizando estéticas y métodos de enseñanza ajenos a las realidades locales (Brooks et al., 2025). Esto genera sesgos eurocéntricos que invisibilizan saberes territoriales y Perú no ha sido la excepción. A lo largo del tiempo, la educación artística en el Perú ha sido influenciada por diversos modelos educativos occidentales que buscan orientar los métodos de enseñanza y la implementación curricular a nivel global. Sin embargo, en la actual era de la globalización y el conocimiento, es necesario replantear los enfoques educativos, especialmente en la formación de futuros profesionales, considerando las particularidades culturales de cada país.

En Latinoamérica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) enfatiza que una educación de calidad debe centrarse en el estudiante y responder a tres principios fundamentales: utilidad para el aprendizaje individual y colectivo, equidad en acceso y resultados, e inclusión social. Aunque se promueve una educación basada en la equidad e inclusión, aún persiste el desafío de transitar de una educación que solo añade contenidos culturales hacia una que reestructure su lógica de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, es crucial priorizar modelos educativos que integren y valoren las culturas locales.

En Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020) ha promovido la descentralización educativa mediante la Ley Universitaria 30220, asegurando que las universidades se rijan por principios como el pluralismo, la tolerancia, el diálogo intercultural y la inclusión. Así también la ley N° 28044, Ley General de Educación del Perú, fortalece y promueve la valoración y el enriquecimiento de la cultura propia, el respeto a la diversidad cultural, diálogo intercultural y el conocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y de otras comunidades dentro del territorio nacional y extranjeros. Esta ley integra la historia de

los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sus sistemas de valores, aspiraciones sociales y económicas (p.15). No basta con reconocer la diversidad, se requieren de modelos didácticos que conviertan el contexto en una experiencia estética viva.

Actualmente en la educación artística superior aún no se ha establecido un modelo didáctico adaptado a las necesidades culturales y metodológicas específicas de los estudiantes de la región.

En la Universidad de Arte del Cusco, los modelos didácticos implementados en la enseñanza artística provienen de enfoques foráneos, sin considerar los saberes ancestrales locales. Esta situación genera desafíos en la enseñanza, ya que muchos docentes trabajan sin un modelo didáctico contextualizado y en algunos casos sin la capacitación adecuada, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia, los estudiantes pueden experimentar una desconexión con su identidad biocultural, dificultades en la comprensión de los contenidos artísticos y en algunos casos, deserción académica.

Ante esta problemática, surge la necesidad de diseñar un modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, fundamentado en el sistema del *Yachay – Munay – Ruway – Kawsay* (saber, sentir, hacer, vivir). Este modelo busca integrar los intereses de los estudiantes, metodologías adecuadas, procesos de evaluación pertinentes y el contexto sociocultural en el que se imparte la educación artística. Al integrar dispositivos pedagógicos integradores como la ritualidad y los saberes locales se pretende que el estudiante pase de ser un reproductor de saberes a convertirse en un agente consciente de su patrimonio biocultural, fortaleciendo su expresión simbólica y su compromiso con la comunidad. Para ello, se implementará el diseño del modelo didáctico con el fin de evaluar su eficacia y medir la significancia en el desarrollo de las capacidades artísticas de los estudiantes en la especialidad de dibujo, grabado y diseño gráfico.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿De qué manera el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco?
- ¿Cómo aporta el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales al desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco?
- ¿Cómo fortalece el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales la capacidad de expresión simbólica de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco?
- ¿Cómo contribuye el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales al fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco?

1.3. Justificación de la investigación

La justificación de la presente investigación se presenta en los cuatro niveles:

1.3.1. Justificación teórica

Esta investigación se fundamenta en la necesidad de valorar e integrar las prácticas ancestrales como componentes didácticos dentro de la formación superior en artes. Desde un enfoque teórico, el estudio busca ampliar el cuerpo de conocimientos sobre modelos pedagógicos interculturales aplicables al campo de la educación artística universitaria. El desarrollo del modelo didáctico con saberes ancestrales contribuirá al conocimiento tradicional y académico, demostrando que dichos saberes pueden desempeñar un rol activo en la pedagogía contemporánea. Asimismo, proporcionará una base conceptual y metodológica que podrá orientar futuras investigaciones en didáctica artística, interculturalidad y pedagogías decoloniales.

1.3.2. Justificación metodológica

La investigación se sustenta en un enfoque cuantitativo de tipo cuasi experimental con pre test y post test, que permitirá medir objetivamente el impacto del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de habilidades artísticas de los estudiantes.

Este diseño metodológico busca facilitar la obtención de evidencia empírica confiable y replicable, a través de la técnica estadística prueba t de Student que validen o refuten las hipótesis planteadas. Se sistematizará y validará la rúbrica de evaluación, ofreciendo una herramienta alternativa y pertinente para la evaluación del arte en contextos interculturales. Además, la sistematización de los resultados contribuirá al diseño de instrumentos alternativos de evaluación en contextos educativos interculturales, fortaleciendo la investigación en educación en arte desde un enfoque basado en resultados y evidencias.

1.3.3. Justificación práctica

La presente investigación desde una perspectiva práctica, tiene el potencial de incidir directamente en la mejora curricular de la enseñanza artística en la Universidad de Arte del Cusco y otras instituciones con poblaciones de estudiantes de origen andino y amazónico. La propuesta de un modelo didáctico fundamentado en prácticas artísticas ancestrales no sólo promoverá el desarrollo técnico y creativo del estudiante, sino que también fortalecerá su identidad biocultural y vínculo con el territorio. Este modelo representa una herramienta pedagógica flexible y contextualizada, aplicable a distintas disciplinas de las artes visuales y plásticas, que puede fomentar la educación intercultural, el respeto a los saberes locales y la preservación activa del patrimonio artístico en entornos contemporáneos de aprendizaje para la comunidad educativa.

1.3.4. Justificación social

La presente investigación tiene relevancia social significativa, ya que contribuye a la revitalización de la identidad cultural y al fortalecimiento de la conexión social en la región del Cusco, integrando prácticas ancestrales en la formación de los estudiantes universitarios de arte, promoviendo la dignificación de los saberes ancestrales de los pueblos originarios y reconociendo el patrimonio biocultural como fuente de inspiración y sensibilización, conviviendo de manera armónica con el territorio y los saberes, esto se interpreta en una formación artística con responsabilidad comunitaria, capaz de generar propuestas estéticas que respeten la memoria colectiva y aporten a la materialización de una sociedad más inclusiva, variada y consciente de su riqueza histórica y territorial.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la contribución del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

1.4.2. Objetivos específicos

- Analizar la influencia del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de la creatividad de estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.
- Determinar el impacto del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.
- Evaluar el efecto del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.
- Analizar el fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco mediante la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas

La presente investigación se fundamenta en un conjunto de enfoques teóricos que permiten comprender e interpretar el papel de la educación artística en la formación universitaria desde una perspectiva crítica, biocultural y territorial. Las bases teóricas se organizan entorno a dos dimensiones principales: el diseño del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales y el análisis del desarrollo de habilidades artísticas como resultado formativo. El marco se construye a partir de aportes de la pedagogía crítica, la educación intercultural, la investigación basada en las artes, así como de enfoques culturales y decoloniales que reivindican los saberes ancestrales como fuentes válidas de conocimiento y para promover una formación artística integral y culturalmente pertinente.

En el mundo andino, el sistema de conocimiento junto con sus componentes y sus funcionamientos, representa la riqueza del territorio y de su gente porque a medida que van creciendo los problemas ambientales se requieren formas innovadoras y creativas de pensar, de procesos de enseñanza aprendizaje entre generaciones múltiples para enfrentar las catástrofes ambientales que se avecinan, por ello recordar que nuestro conocimiento es valioso (Sumida, 2017). Es importante aclarar el fundamento de la propuesta, el conocimiento en el mundo andino o territorial de nuestros pueblos originarios deviene de una cosmovisión situada y no occidental que muchas veces se quiere imponer en nuestro territorio para ello partimos de las consideraciones previas.

2.1.1. Educación artística y la formación superior

La incorporación de la educación artística en la formación superior trasciende de la sola enseñanza de técnicas plásticas, se configura como fundamental por la propuesta crítica e investigativa para la producción de conocimientos y transformación de epistemes tradicionales, el análisis de los modelos didácticos busca reivindicar dimensiones simbólicas, sensibles, estéticas y comunitarias, examinando cómo la formación superior puede y debe articular la práctica artística resignificando su realidad cultural a través de su lenguaje simbólico.

2.1.1.1. Educación artística en la universidad.

Entender el concepto del arte en la educación superior se fundamenta en las ideas de Eisner (2002) que las artes no deben reducirse a técnicas para un pasatiempo temporal, al contrario, son formas superiores de cognición, el arte enseña a juzgar y entender las múltiples propuestas o expresiones. Para Efland (2004) el arte es una forma de conocimiento cognitivo, ya que debe integrar el pensamiento crítico y debe estar centrada con el entorno social, lo que indica que el estudiante debe estudiar el trasfondo cultural de la propuesta artística. De la misma manera Agirre (2001) menciona que el arte es una forma de conocer y construir la realidad por lo que se reconoce que el arte como formación superior es de gran importancia para la preparación de los futuros artistas que después serán los encargados de difundir la realidad de los pueblos de forma crítica y simbólica.

2.1.1.2. El sentido formativo del arte.

El arte en la universidad debe ser entendido como un medio para la formación integral del ser humano. Para Eisner (1998) el arte desarrolla formas únicas de pensamiento, promoviendo la imaginación, la percepción y el juicio estético. Mientras que para Hernández (2008) la educación artística debe conectar con la cultura visual de los estudiantes, permitiéndoles construir sentido desde su experiencia. Asimismo, Tedesco (2007) afirma que la educación artística cumple una función democratizadora, al facilitar el acceso a los bienes simbólicos y al derecho cultural.

Esto nos lleva a fundamentar la importancia del sentido formativo del arte en la educación superior ya que será la base para toda la vida profesional del estudiante.

2.1.1.3. Limitaciones de la enseñanza artística tradicional.

La enseñanza artística tradicional está centrada en técnicas descontextualizadas y ha mostrado limitaciones para desarrollar el pensamiento crítico y la expresión simbólica. Por ello, Hernández (2008) pone en cuestión la visión academicista del arte, al proponer metodologías más abiertas y conectadas con el entorno cultural del estudiante.

Según Mignolo citado por Walsh (2003) indica que el conocimiento se ha producido desde diferentes culturas imponiendo su visión del mundo, esto indica que las formas tradicionales de educación actual reproducen una visión colonial del mundo, donde solo algunas formas de conocimiento son válidas, esta crítica a la educación o forma de enseñanza no incorpora saberes locales y ancestrales dentro de los procesos educativos.

Según Sumida (2017) la educación dominante en los andes ha servido para formar buenos ciudadanos que contribuyan con la economía nacional, donde a los pueblos indígenas u originarios se les impone una educación para mantener relaciones de poder desiguales y sin

generar rebelión, por ello la crítica a la falta de orientación indígena auténtica en la educación sobre las agendas dominantes que marginan a los pueblos indígenas y ataca a sus conocimientos.

La educación en los andes o incluso en la Amazonía es concebida de manera diferente a la educación occidental, el vínculo con el territorio y una cosmovisión orientada al equilibrio y la armonía es el contraste con un modelo educativo centrado en la productividad económica y la formación de capital humano por lo que Sumida (2017) hace un comparativo sobre la educación dominante y la educación quechua que a continuación analizaremos. Sobre la educación dominante menciona que el concepto parte por el otro colonial, se desarrolla en espacios designados por el estado, en tiempos designados y organizados por eventos estatales y bajo el calendario gregoriano, financiado por instancias patrocinadas por el estado, basada en el contrato social y el desarrollo económico, orientada a acomodar nociones dominantes y su currículo está orientado a la producción individual de capital en la sociedad. En comparación con la educación quechua que el concepto de aprendizaje está construido por los miembros de la comunidad quechua, se sitúa en espacios comunitarios como hogares, campo, espacios de reunión, entre otros de comunidad, se organiza según el calendario andino de cambios estacionales, se transmite de manera generacional de miembros y líderes de comunidad quechua, se basa en la cosmovisión quechua que orienta el vivir con todos los seres conforme a principios de equilibrio y armonía, por último el currículo orientado a contribuciones individuales a una vida sostenible y al desarrollo de la inteligencia dirigida a la responsabilidad y los valores comunitarios (Sumida, 2017).

Para Peña (1992) la racionalidad andina se define desde el término de razón como un instrumento de sobrevivencia ante las situaciones geográficas que hace que el hombre determine cómo deben usar el conocimiento, para el hombre occidental es normal homogeneizar la racionalidad, para el hombre andino es necesario la convivencia con la naturaleza desde la territorialidad y la vivencia. Por último, la evaluación en el nivel superior, para Morales Artero (2001) advierte que una evaluación centrada en lo técnico empobrece el proceso creativo, de allí surgen las necesidades de implementar estrategias contextuales.

2.1.2. Fundamentos didácticos de la educación artística

2.1.2.1. Estrategias didácticas en la educación artística.

Constituyen un conjunto de acciones y procesos orientados a mejorar los aprendizajes. Según Bullon (2005), menciona que estas estrategias se caracterizan por tener un carácter globalizador e integrador de experiencias significativas y el proceso didáctico pasan a ser las actividades, situaciones que el docente plantea según las necesidades del estudiante como

parte de la didáctica (p.6). Para Valido, Enebral, & González (2017), el desarrollo del contenido de la educación artística desde las estrategias didácticas, insistirá en el reconocimiento de los medios expresivos de los distintos lenguajes artísticos, que guiarán las materias de las distintas manifestaciones del arte, teniendo en cuenta el contexto socio cultural (p.180).

2.1.2.2. Concepto y componentes del modelo didáctico.

Es importante definir el concepto del modelo didáctico, para lo cual se citará a Hernández y Guárate (2017), quienes en su libro *Modelos didácticos*, señalan que los modelos desde su creador Comenio hasta la actualidad son usados por los docentes y han utilizado diferentes técnicas y métodos para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y por eso es necesario el diseño, planificación, ejecución y evaluación de las estrategias que debe tener en cuenta sobre los diferentes factores en el proceso de ejecución.

Este concepto es compartido por Medina (1982), que indica que el término modelo tiene diferentes significados que van desde la representación de la realidad física hasta un arquetipo digno de ser imitado. Es por esto que una elaboración teórica nos permite analizar la realidad, seleccionando los elementos esenciales de los mismos.

Entonces el modelo didáctico es un constructo que busca orientar y visibilizar los aspectos más importantes de un proceso de enseñanza – aprendizaje, esta representación conceptual busca orientar el acto de enseñar y aprender de manera sistemática. Desde el punto de vista pedagógico, no se trata únicamente de una estructura técnica, sino de una propuesta teórica que refleja una determinada visión sobre el conocimiento, el rol del docente, del estudiante, y la función de la educación en la sociedad. Los modelos didácticos permiten planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza a partir de ciertos principios organizadores que guían la selección de contenidos, estrategias metodológicas y formas de evaluación.

Según Mollá (1993) un modelo didáctico es “una formulación sistemática que actúa como guía para la práctica educativa, y que tiene una estructura lógica compuesta por fundamentos, objetivos, contenidos, metodología y evaluación” (p. 47).

En este sentido, cada modelo didáctico responde a una concepción pedagógica determinada tradicional, constructivista, crítica y contextualizada, lo cual influye directamente en la manera en que se entiende al sujeto que aprende, al docente que dirige u orienta y a los saberes que se transmiten.

Para Hernández y Guárate (2017) la estructura de los modelos didácticos tiene diferentes apartados como: denominación, definición, objetivos, proceso de aplicación, el rol

de los docentes y de los estudiantes, el aprendizaje esperado, los recursos y la evaluación por lo cual se considerará los componentes fundamentales que todo modelo didáctico incluye:

- Fundamento teórico: son las ideas pedagógicas que sustentan el modelo.
- Objetivos de aprendizaje: que se pretende lograr.
- Contenidos: contempla lo teórico y lo práctico en el proceso formativo.
- Metodología: estrategias y técnicas que permiten desarrollar los contenidos para alcanzar los objetivos.
- Evaluación: son las formas de valorar el proceso y los resultados.

En el caso de la educación artística, el modelo didáctico debe adaptarse a la especificidad del lenguaje visual y simbólico, que permita la exploración, la experimentación, la creación y la reflexión crítica como partes integradas del proceso. Como señala Fernando Hernández, “la enseñanza del arte no puede organizarse como una simple transmisión de contenidos, sino como un proceso de construcción compartida de sentido desde la práctica artística” (Hernández, 2008, p. 22).

Por ello, los modelos didácticos en arte deben ser abiertos, dialógicos y contextualizados, capaces de articular lo técnico con lo expresivo, lo individual con lo colectivo, y lo académico con lo ancestral porque el componente cultural cobra especial relevancia en contextos como el andino.

La estructura de un modelo didáctico en arte debe permitir la incorporación de saberes visuales ancestrales, prácticas comunitarias y símbolos territoriales, no como contenidos folclóricos, sino como fuentes legítimas de conocimiento y creación visual. Tal como lo plantea López (2005), los modelos educativos interculturales deben incluir “la lógica propia de los pueblos originarios en la manera de organizar, representar y enseñar sus saberes” (p. 61).

Desde esta mirada, el diseño del modelo propuesto en esta investigación parte de la estructura general de los modelos didácticos clásicos, pero la reorganiza en función de principios pedagógicos descolonizadores y artísticos: saberes ancestrales, investigación-creación, formación crítica y expresión simbólica, como pilares para una enseñanza del arte situado y transformador.

2.1.2.3. Modelos didácticos en educación artística.

Según Mollá (1994) no existe un solo método que posibiliten las situaciones de aprendizaje y el producto de aprendizaje no se descubre, sino que se produce y por consiguiente existe la capacidad de modificar al productor, estas situaciones didácticas parten del enfoque de la didáctica, la investigadora plantea una metodología formativa basada en la

investigación como principio generador del aprendizaje y la enseñanza en el ámbito artístico. Este modelo didáctico de investigación está orientado principalmente a la formación del profesorado, pero sus fundamentos pueden aplicarse a diversos niveles educativos ya que el estudiante aprende a aprender, a investigar sus propias necesidades y a transformar su práctica mediante la reflexión crítica y la producción artística (pp.77-78). Es por ello que la aplicación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales es de sumo interés para plantear otras maneras de concebir la educación artística.

2.1.2.4. Tipos de modelos didácticos en educación artística.

En la educación artística, se han desarrollado distintos modelos didácticos que reflejan enfoques pedagógicos diversos sobre el aprendizaje y la creación visual. Reconocer estas tipologías permite comprender las diferencias entre enseñar arte como reproducción técnica, como experiencia expresiva o como acto comunicativo y social. A continuación, se describen los principales modelos didácticos aplicados en la enseñanza artística:

A. Modelo didáctico tradicional.

Este modelo se basa en una enseñanza transmisiva, donde el docente es el centro del saber y el estudiante un receptor pasivo. Se enfatiza la copia, la repetición de estilos académicos y el desarrollo de habilidades técnicas a través de ejercicios dirigidos. El aprendizaje artístico es evaluado principalmente por el resultado final, y la creatividad es frecuentemente limitada por normas formales preestablecidas (Morales, 2004, pp. 108-110).

B. Modelo espontaneísta o activista.

Inspirado en las teorías del aprendizaje natural y la psicología evolutiva, este enfoque promueve la libre expresión del niño o joven sin intervención directa del docente. Se valora el dibujo espontáneo, el juego creativo y la exploración libre de materiales. Aunque estimulante en niveles iniciales, puede resultar limitado en contextos universitarios si no se equilibra con procesos de análisis, crítica y reflexión (Hernández, 2008, p. 39).

C. Modelo comunicativo–interactivo.

Este enfoque se centra en la producción artística como un acto de comunicación con el entorno, donde el estudiante interpreta, transforma y resignifica su realidad. El docente actúa como mediador, y se promueve el diálogo, la experimentación y el análisis de la cultura visual contemporánea. Es el modelo más afín a prácticas pedagógicas críticas y contextuales, pues considera el arte como vehículo de pensamiento, identidad y transformación social (Eisner, 1998, pp. 92-95).

D. Modelo de afirmación cultural.

Este modelo integra los principios del enfoque tradicional, parte del aprendizaje situado, la creación colaborativa, el trabajo con referentes simbólicos y la valoración del territorio.

Este modelo diseñado por la PRATEC (2016) plantea como esencia que la educación no es solo enseñar sino también criar y dejarse criar, el objetivo de este modelo es el aprendizaje afectivo, que todo tiene vida, con ello establecer un vínculo de cariño y respeto al entorno, también la reciprocidad para mantener la armonía con la comunidad, la naturaleza y las deidades. Su instrumento pedagógico es el calendario agro-festivo, donde los temas de aprendizaje se organizan por ciclos de la tierra, buscando la sincronía de la escuela y la comunidad y la vivencialidad. También indica que el rol del docente es el de facilitador y los sabios de la comunidad también intervienen en el proceso de enseñanza. Por último, la chacra es el espacio de aprendizaje donde se adquieren los conocimientos y como objetivo final es la reafirmación cultural.

E. Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB).

El MSEIB es un instrumento normativo del Ministerio de Educación del Perú que define cómo debe ser la educación para los pueblos originarios, con el objetivo principal de garantizar un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística, mediante tres formas de atención pedagógica, enfocada al fortalecimiento, la revitalización y los ámbitos urbanos de la Educación Intercultural Bilingüe, las dimensiones del modelo están divididas en la pedagogía por el uso de un currículo contextualizado y uso de materiales en lengua originaria, la gestión que involucra los sabios de la comunidad, los padres de familia y el soporte que es la capacitación de los docentes interculturales (Ministerio de Educación, 2018).

F. Pedagogía de la Madre Tierra.

La pedagogía de la madre tierra es una corriente filosófica que interpreta el mundo desde la raíz, busca descolonizar el aprendizaje y situar la tierra como maestra principal, se fragmenta en cinco ejes, el primero es la tierra como sujeto donde la naturaleza no es un objeto de estudio o un recurso, es un organismo vivo con sabiduría, el segundo es el método del sentipensar que rompe con la idea del conocimiento intelectual, el tercero es la organización de tejido de saberes que se entrelazan en la memoria, el territorio y la autorregulación en la comunidad, el cuarto es el diálogo de saberes donde no se rechaza la ciencia sino que conversa como lo ancestral en igual condición, y por último tenemos la

educación como sanación cuyo principal interés es sanar la heridas de identidad a través del reconocimiento de su linaje (Green , Sabinee, & Rojas, 2013).

Analizados estos modelos y como indicaría Eisner (1998) citado por Errázuriz (2002) para la educación artística el valor histórico-contextuales es indispensable porque permite situar las obras de arte y los artistas en su entorno histórico, su circunstancia cultural, su itinerario biográfico, enriqueciendo su experiencia y cuestionando el proceso educativo.

No busca reemplazar la técnica académica, sino enriquecerla con prácticas rituales, materiales locales y narrativas visuales propias del contexto cultural. Se fundamenta en la pedagogía crítica, la educación intercultural y la Investigación Basada en las Artes.

Estos modelos no son excluyentes entre sí, pero reflejan distintas concepciones sobre qué significa aprender arte. El desafío actual consiste en diseñar modelos pedagógicos que articulen lo mejor de cada uno, integrando la estructura académica con la libertad creativa y el compromiso cultural.

2.1.2.5. Enfoques metodológicos para la educación artística.

A. Teoría del Aprendizaje Significativo.

Para Ausubel (2022) existe un tipo de aprendizaje que tiene como objetivo asimilar los distintos mecanismos que se involucran en la incorporación y retención de los conocimientos de los estudiantes. Según su formulado, el estudiante aprende significativamente cuando relaciona los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee. Por lo tanto, el aprendizaje del estudiante es reforzado con aprendizajes anteriores o previos similares a las experiencias formativas.

B. Enfoque socio constructivista.

Partiendo del objeto y las relaciones espaciales planteadas por Piaget (1972) donde se sostiene la asimilación sensorio- motriz, el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, se construye a partir de la interacción con el entorno y mediante procesos de asimilación como los hábitos. El modelo afirma que la cultura no puede separarse del contexto social, el desarrollo intelectual del individuo no es ajeno a su contexto, por lo que ambos se articulan los espacios formales y los conocimientos ancestrales gracias a la interacción de los sabios, artesanos y agentes culturales. Como menciona Vygotsky (1979) que el aprendizaje es un proceso social mediado por la cultura: "el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse sin su contexto social y cultural" (p. 89).

C. Educación artística basada en la cultura.

Eisner (2002) indica que ayudar a los jóvenes a aprender y efectuar transformaciones es un reto para la educación, un proceso que depende de la capacidad de experimentar con su

entorno, esto alimenta su vida conceptual y luego es usada para alimentar su imaginación (p.13).

Así también el arte permite desarrollar formas de pensamiento únicas que no se encuentran en otros campos, las artes enseñan a pensar en imágenes, a formular significados a través de formas visuales.

Fernando Hernández propone una pedagogía del arte que integre la cultura del estudiante como punto de partida para la creación, lo cual es coherente con un modelo que pone en valor el saber visual y simbólico de los pueblos originarios (Hernández, 2008, p. 45).

La UNESCO (2024) menciona en el documento de la conferencia mundial sobre la educación cultural y artística, que mejorar las sinergias entre la educación cultural y artística formal y no formal debe incluir a varias partes interesadas y espacios de aprendizaje común a todas las regiones, así como la cultura y las artes desempeñan un papel esencial al momento de impartir una educación adaptada al contexto y contenido (pp.9 -10).

Así también Flórez (2025) menciona que los valores andinos presentan pilares fundamentales de una cosmovisión ancestral que al integrarse en la educación fortalecen la identidad cultural, con ética y de manera colaborativa estos ofrecen un modelo intercultural que equilibra el conocimiento con los saberes científicos.

2.1.3. Interculturalidad y saberes ancestrales

2.1.3.1. La interculturalidad.

La interculturalidad, entendida como un principio educativo y político, promueve el diálogo respetuoso y horizontal entre culturas, reconociendo la legitimidad de los saberes, valores y formas de vida de los pueblos originarios. En el ámbito educativo, implica la transformación de las relaciones de poder entre sistemas culturales, más allá de la coexistencia de dichas diferencias.

Según Walsh (2009), la interculturalidad crítica busca desmontar la colonialidad del saber, al cuestionar los discursos que jerarquizan el conocimiento occidental por encima de otros saberes. Propone una educación que no solo incluya contenidos indígenas, sino que parta desde sus propias epistemologías, prácticas y lenguajes, configurando nuevas formas de aprender y enseñar (p. 46). Del mismo modo Rengifo (2003) denomina a la interculturalidad como la conversación en equivalencia de humanos con naturaleza, donde ninguna forma de conocimiento se debe imponer sobre otra. En este sentido, López (2005) plantea una interculturalidad estructural, que atraviese todo el sistema educativo y que no se limite a eventos simbólicos o conmemorativos. Esta perspectiva implica cambios curriculares,

lingüísticos y metodológicos, que reconozcan a los estudiantes indígenas como sujetos portadores de conocimientos válidos y necesarios para enriquecer el campo académico.

Desde la práctica artística, la interculturalidad permite recuperar elementos visuales, sonoros y narrativos de las culturas originarias, no como exotismo, sino como formas legítimas de creación. Asimismo, fomenta la creación de puentes entre lo ancestral y lo contemporáneo, entre lo local y lo global, potenciando una educación artística más inclusiva y transformadora.

El modelo didáctico que aquí se propone se sustenta en esta visión de la interculturalidad crítica. No se trata de sumar contenidos diversos al currículo, sino de reconfigurar el proceso formativo desde una lógica de diálogo, reciprocidad y reconocimiento mutuo. Así, la formación artística universitaria se convierte en un espacio de reexistencia, donde la identidad cultural se fortalece y el saber ancestral se actualiza como herramienta de creación, reflexión y transformación.

2.1.3.2. La interculturalidad crítica.

Walsh (2009) indica que la educación intercultural crítica se basa en un enfoque decolonial, político y ético que busca transformar las relaciones de poder en la educación y la sociedad, promoviendo un diálogo horizontal entre saberes, la descolonización del conocimiento y la afirmación cultural de los pueblos originarios. Este enfoque es fundamental para diseñar modelos educativos que integren prácticas ancestrales y desarrollen habilidades artísticas en contextos universitarios como es el caso de Cusco y la región, pues permite valorar y revitalizar la diversidad cultural desde una perspectiva crítica y transformadora. La misma autora indica que la interculturalidad funcional considera la diversidad cultural como eje central, la interculturalidad crítica es una herramienta pedagógica para cuestionar patrones de poder y alientan el otro modo de pensar, ser, estar y aprender, enseñar, soñar y vivir que se entretajan con la decolonialidad como proyectos conceptuales y pedagógicos.

Para la PRATEC (2006) el término causa confusión debido a que no tenemos definido el concepto ni las modalidades de aplicación en el aula, se asocia el término al uso del idioma local, el programa de EBI(Educación Bilingüe Intercultural), el problema radica en que solo se trata el idioma pero no se vincula al mundo andino desde diferentes puntos como: su cosmovisión, la naturaleza, los rituales, sus deidades, todo lo antes mencionado está ausente se sigue enseñando a partir de paradigmas occidentales (p. 118).

2.1.4. Fundamentos de la didáctica intercultural

Partiendo de lo que menciona Estermann (2009) la globalización de la economía y de la información no hace que desaparezca las diferencias culturales, sino que las resalta, bajo este principio la filosofía andina puede caer como un paradigma exótico bajo la cultura occidental dominante por ello un modelo intercultural no hegemónico y dialógico, puede frenar las pretensiones, “el diálogo intercultural en el fondo es un debate de ideas” (p. 318).

Existe una visión educativa y visión crítica de la calidad de la educación que depende de la relación educativa y la actividad común. Según Touriñán (2022), el educador debe desarrollar una visión crítica de su método y de sus actos, transformando el conocimiento en acción educativa pertinente y contextualizada, Es por ello que la educación con el área cultural plantea que la calidad educativa se logra cuando el conocimiento de las áreas culturales se transforma en conocimiento educativo, adecuando la acción pedagógica al significado de educar. Esto indica que educar con la cultura integra los saberes y prácticas culturales en la formación, respetando la diversidad y el contexto sociohistórico de cada uno de los estudiantes.

Según Verdeja (2017) basado en el pensamiento de Freire indica que el reconocimiento de la diversidad y saberes populares como la educación intercultural, reconoce y valora los saberes populares y culturales de los estudiantes como parte importante del proceso educativo, el reconocimiento de la diversidad cultural se convierte en una fuente de enriquecimiento y aprendizaje mutuo.

Walsh (2009) indica que la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, inferiorización y subalternización de los patrones de poder, que visibiliza maneras distintas de ser, vivir, saber y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad y respeto, sino que a la vez que alientan la creación de otros modos de pensar, estar, aprender, enseñar, ser y vivir que no existan fronteras. La interculturalidad crítica y la decolonialidad, son entonces proyectos, procesos y luchas políticas, sociales, epistémicas y éticas que convergen de manera conceptual y pedagógica, alentando la iniciativa ético y moral que hacen cuestionar y trastornar las prácticas que son la base de la pedagogía decolonial que busca transformar la estructura misma del conocimiento escolar y universitario (p.15).

Dichos fundamentos permiten una didáctica contextualizada en la interculturalidad y la intención educativa para la formación de sujetos críticos, comprometidos y éticos con la cultura y los saberes ancestrales.

2.1.4.1. Ecología de saberes.

Uno de los pilares en definir este término es de Sousa Santos (2010) el contexto cultural del cual nacen las ecologías de los saberes es infinito, la ecología de saberes emerge como la contra epistemología que rompe con la creencia social de que la ciencia es la única forma de conocimiento, su objetivo es generar que múltiples saberes y cosmovisiones existan e interactúen. Para Sousa Santos (2010), “la ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer” (p.55).

Con esto, el autor brinda un argumento que la ecología de saberes es una herramienta que sirve para que los conocimientos ancestrales y populares sean visibilizados y considerados en la ciencia moderna.

2.1.4.2. Saberes ancestrales.

Los saberes ancestrales constituyen un entramado complejo y vital de conocimientos, prácticas y valores que han sido transmitidos por generaciones a través de la oralidad, la ritualidad y la experiencia colectiva. En el contexto andino, estos saberes no se conciben como conocimientos aislados, sino como expresiones integrales de una cosmovisión que articula la vida con la naturaleza, la comunidad y lo espiritual.

Uno de los pilares fundamentales de estos saberes es la oralidad, a través del cual se narran mitos fundacionales, se transmiten normas sociales, se comparten técnicas artísticas y se preserva la historia comunitaria. Como indica Puente de la Vega (2011) en el arte, los saberes ancestrales se expresan también en prácticas como:

- La cerámica: contenedora de simbolismos sobre fertilidad, espiritualidad y agricultura.
- La pintura: forma de registro histórico y expresión devocional.
- El grabado: técnica de narración visual en tejidos o utensilios.
- El tejido: escritura simbólica que codifica calendarios, linajes y cosmovisión.
- La arquitectura: materialización del orden cósmico, social y espiritual en el espacio.
- La palabra oral: tiene una función pedagógica central en las culturas andinas, pues no solo comunica, sino que también forma, orienta y vincula (p. 35).

Junto a la oralidad, se encuentran saberes vinculados a la medicina tradicional, que combinan conocimientos botánicos, espirituales y simbólicos. Estas prácticas no solo curan el cuerpo, sino que restauran la armonía entre el individuo, la comunidad y la naturaleza. También forman parte de este sistema las formas de gobierno propio, basadas en la

reciprocidad, la rotación de cargos, y la toma de decisiones comunales, que enseñan valores de responsabilidad colectiva y servicio.

Otro componente clave son las lenguas originarias, portadoras de categorías culturales únicas, cosmovisiones y formas de expresión ligadas a la tierra. Preservarlas es una tarea educativa, ya que en ellas se guarda no solo el idioma, sino una manera de concebir el mundo. A su vez, las danzas y músicas autóctonas expresan saberes sobre el tiempo, el cuerpo, el vínculo con el cosmos y funcionan como actos pedagógicos donde se aprende a sentir, a coordinar, a participar y a recordar.

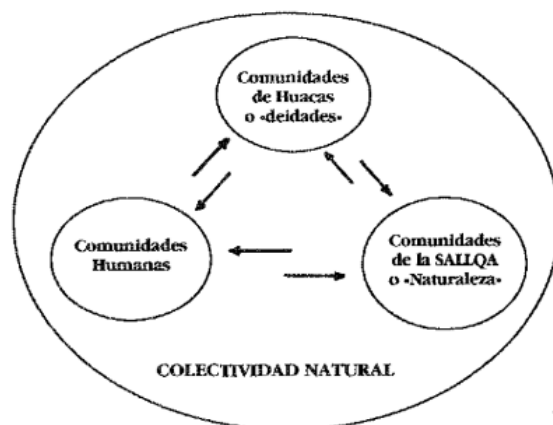
Estos saberes, cuando son incorporados en la formación artística, permiten al estudiante desarrollar una comprensión más profunda de su identidad cultural y una conexión significativa con su territorio. Además, abren posibilidades para repensar el arte como una herramienta de sanación, de memoria y de transformación social.

2.1.4.3. Cosmovisión andina.

Para entender la cosmovisión andina, es necesario entender las bases de su filosofía como la dualidad complementaria y reciprocidad, en el mundo andino hay una lógica opuesta que funciona de manera coherente, la unidad entendida como la unidad en la variedad, la cuaternidad que da la estructura de diferentes planos, la correspondencia que hace equivalencia entre opuestos, la ciclicidad de todo lo que inicia acaba y vuelve a empezar, lo enérgico y lo sagrado, que acompaña a los hechos que ocurren (Stivelman, 2016).

Así también la cosmovisión andina como lo indicaría Grillo en la revista PRATEC, es una forma integral de entender el mundo, como un todo viviente dentro del cual existen relaciones recíprocas y el ser humano forma parte de este universo donde todo tiene vida y existe un diálogo constante de elementos naturales y espirituales, esta forma de percibir el mundo es muy diferente al mundo occidental donde existe una clara jerarquización y dominio sobre la naturaleza (PRATEC, 1993), a continuación se presenta un diagrama del concepto de cosmovisión andina:

Figura 1
Cosmovisión andina



Nota. Se aprecia en el diagrama como en la cosmovisión andina las comunidades deidades, humanas y naturaleza, se relacionan sin jerarquía y en reciprocidad. (PRATEC, p. 27).

En este sentido el hombre andino concibe el cosmos como un ser viviente, no existe el dualismo espíritu y materia, lo sagrado no es absoluto e integra el mundo racional, lo sagrado se hace presente en la racionalidad ritual, en tal sentido el conocimiento es simbólico y ritual antes que teórico y representacional (Depaz, 2002).

Sumida (2017) menciona que la discusión de ahora se centra en torno a la tierra, proyectos de desarrollo y explotación del ambiente en los andes, pero lo más significativo es el territorio y las prácticas culturales que son fuente de inspiración, fortaleza y esperanza para las comunidades, porque en la cosmovisión quechua, el entorno, el lenguaje y las prácticas culturales configuran aquello que se enseña en las comunidades y constituyen una educación pedagógica y rica en contenidos.

Florez (2025) de la misma manera menciona que la cosmovisión andina es un complejo sistema de valores, creencias, símbolos, rituales y conocimientos que permiten comprender la existencia, el tiempo, la sociedad, lo sagrado y la naturaleza. Entonces la cosmovisión andina es el resultado de los grupos originarios con el entorno natural, que crean la forma de vivir en el mundo.

2.1.4.4. Saberes ancestrales en la formación artística.

Incluir las estrategias didácticas a los saberes ancestrales dentro de las prácticas de enseñanza universitaria es una acción ética, cultural y política que revaloriza las formas de conocimiento.

Rengifo (1998), plantea que las comunidades andinas no aprenden solo bajo la lógica de la instrucción directa, sino a través de múltiples procesos de crianza del saber, donde el

conocimiento se transmite de manera comunitaria, simbólica, práctica y espiritual. No existe una regla para recrear saberes, cada quien lo realiza según a las circunstancias, de este modo el aprender deviene de un encuentro de maneras de ser y se convierte en un modo de acompañar (p.104).

Puente de la Vega (2011) en sus estudios sobre saberes locales andinos, afirma que uno de los aspectos diferenciadores a otras civilizaciones y culturas es su forma de producir y transmitir conocimientos, no están registrados en ninguna ciencia, las comunidades andinas han desarrollado sistemas de conocimiento local para las actividades agropecuarias, agricultura, la concepción de la religión y sobre todo para la estética, sobre todo para el aprovechamiento de los recursos naturales, todos reconocen estos saberes ancestrales pero no se conoce cómo la escuela incorpora en su desarrollo curricular (p.15). Desde esta perspectiva, integrar estos saberes en el aula universitaria no implica folklorizar la enseñanza, sino reconocer otros modos de producir conocimiento artístico válidos y arraigados.

López y Wolfgang (1999), complementan esta visión al proponer una educación intercultural bilingüe estructural (EIB), en la que las lenguas originarias, los sistemas de conocimiento locales y los valores comunitarios sean parte del currículo, para ello el modelo pedagógico debe adaptarse a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas. Los autores también mencionan que la educación intercultural bilingüe constituye una de las más importantes innovaciones de la educación latinoamericana de los últimos tiempos y debe abrirse a la participación de estos saberes no solo como objetos de estudio, sino como principios rectores de la práctica educativa, su accesibilidad hacia la interculturalidad guarda también relación con el avance y consolidación de la democracia (pp.45- 50).

Para López (2005), la educación intercultural bilingüe estructural (EIB) es una propuesta educativa que reconoce, desarrolla y valora las lenguas y culturas indígenas como ejes centrales del proceso educativo, promoviendo el diálogo, la equidad y la justicia educativa en diversas sociedades.

Desde el campo de la pedagogía decolonial, Walsh (2009) coincide en que incorporar los saberes ancestrales en la educación y este implica descentrar la epistemología moderna, y construir un diálogo horizontal entre conocimientos, este proceso supone el ejercicio de una "interculturalidad crítica".

Por último, los saberes ancestrales como base pedagógica se fundamentan en la PRATEC (2008) cuando indica que las comunidades andinas han transformado del respeto ritual hacia la comunidad y de sus deidades protectoras al resguardo del cariño y el respeto

entre los miembros del ayllu o comunidades un tema central de importancia de demanda en la escuela y en la sociedad.

2.1.4.5. Saberes ancestrales de la región en la formación artística.

El reconocimiento del saber tradicional como contenido válido dentro de la formación artística supone un cambio paradigmático en la concepción del currículo. Lejos de considerar el conocimiento ancestral como una curiosidad periférica, esta perspectiva lo ubica en el centro del proceso educativo, como fuente legítima y fecunda de aprendizaje. En este marco, los saberes culturales no sólo enriquecen el contenido, sino que transforman el enfoque pedagógico al introducir una lógica comunitaria, simbólica y situada en la enseñanza del arte.

Incorporar estos saberes implica valorar las prácticas visuales tradicionales como lo son el tejido, la pintura mural, la escultura ritual o la iconografía simbólica, la cerámica entre otros no solo por su estética, sino por su contenido epistemológico y su capacidad para comunicar valores, historias y espiritualidades propias del territorio. Como plantea Grimaldo Rengifo, estas prácticas condensan formas complejas de conocimiento que han sido históricamente marginalizadas por el sistema educativo moderno (Rengifo, 2010, p. 18).

Desde una perspectiva didáctica, esto exige el diseño de estrategias pedagógicas que integren técnicas locales, relatos orales, materiales naturales y símbolos propios de la comunidad. Como advierte López (2005), una verdadera educación intercultural no puede limitarse a contenidos aislados o actividades festivas, sino que debe reorganizar el currículo desde los principios, las lenguas y las prácticas de los pueblos originarios (p. 44).

Esta integración pedagógica no solo es posible, sino necesaria para construir una enseñanza del arte más inclusiva, crítica y transformadora. Permite a los estudiantes reconectarse con sus raíces culturales, resignificar su producción artística desde una perspectiva territorial, y asumir una postura creativa comprometida con la identidad y la memoria colectiva. El modelo didáctico propuesto en esta investigación reconoce así el saber cultural ancestral no como complemento, sino como eje estructurante de la formación artística universitaria.

2.1.5. Dimensiones del Modelo Didáctico Artístico con Prácticas Ancestrales

2.1.5.1. Reconocimiento biocultural.

Este punto aclara los temas concernientes al reconocimiento de los saberes tradicionales como fuente de conocimiento, a través de la diversidad biológica (materiales, ciclo de producción, entre otros) y la diversidad cultural (técnicas, ritualidades y cosmovisión) en el proceso de producción e interpretación de las obras de arte.

A. Epistemología andina.

Un punto muy importante a considerar es la matriz del conocimiento o teoría del saber y cómo este nace en los andes, la epistemología andina concibe al conocimiento como un acto vivencial, afectivo, relacional y situado, el saber no se valida mediante la acumulación teórica o aislada, se valida por la práctica, experiencia y el acompañamiento con los ciclos de comunidad y territorio. Como mencionan Grillo y Rengifo (1990), en la cosmovisión andina todo está hermanado en la corriente cósmica vital única y se expresa en el diálogo y la reciprocidad entre iguales, poniendo al hombre, plantas, animales, todo cuanto existe como iguales.

Para Estermann (2009), la epistemología andina no busca conocimientos abstractos, define al conocimiento como algo integral y vivo. En sus palabras es sabiduría existencial porque involucra el pensamiento, el sentimiento, el rito y la acción corpórea. En el mundo andino según el autor no existe separación de la razón y el sentimiento, por lo que la persona no observa la naturaleza, sino que se vincula a través del rito, el arte y la celebración.

B. Pacha y territorio.

Pacha es un organismo vivo donde se entrelazan la vida, el espacio y el tiempo, para el mundo andino el territorio es considerado un sujeto sagrado dotado de memoria que actúa como co-autor de todo el saber.

La PRATEC (1993), indica que *Pacha* en runasimi comprende el conjunto de comunidades vivas, diversas y variadas y todas representan un todo, al mismo tiempo estos microcosmos que se crean, son importantes e iguales entre sí y que cualquier tecnología que surge nace de la conversación con el suelo, el agua o las demás deidades.

C. Relacionalidad.

Es un principio importante que indica que nada existe de forma aislada o independiente, la relacionalidad en el arte indica que una técnica o iconografía no es solo decorativo, este tiene un significado conectado con un hecho comunal, como la música, la agricultura, el calendario, entre otros.

Según Estermann (2009) para el mundo andino el individuo solo no tiene valor, es algo perdido sino se encuentra insertado en múltiples relaciones, una existencia sin fundamento, el punto de partida en el occidente es “pienso luego existo”, en el mundo andino es todo lo contrario aquí primero existe una red de conexiones y luego existe la persona, lo que el autor menciona es que a partir de este principio se forma la complementariedad, la reciprocidad, la ciclicidad y la integralidad para ver todo en conjunto, por lo que el pensamiento andino ya nace conectado.

D. Diálogo de saberes.

Este principio es muy importante abordar ya que bajo este los temas pedagógicos, éticos, políticos y estéticos se encuentran de manera horizontal y simétrico, bajo este se rompen las jerarquías que se establecen en las universidades, es en este punto donde el estudiante con el docente dialoga sobre las tradiciones e intercambian conocimientos. Según Walsh (2009) mediante la interculturalidad crítica que nace de los grupos excluidos, busca que los conocimientos o saberes propios o andinos sean reconocidos y valorados como fuentes de conocimiento técnicos y filosóficos.

2.1.5.2. Reflexión simbólica.

Estermann (2009) sostiene que el occidente busca representar la realidad mediante conceptos abstractos, el pensamiento andino representa la presencia simbólica, no es un repensar sino un re-crear simbólicamente nuestro cosmos, proponiendo que la semántica ontológica los entes no son objetos inertes sino signos concretos con eficacia real, donde el acto simbólico restituye el equilibrio cósmico.

El autor sostiene que la reflexión andina no se basa en la representación de los conceptos abstractos sino en la representación simbólica de la realidad que convive.

A. Pensamiento simbólico andino.

En este punto es importante señalar lo que bien menciona Estermann (2009), la realidad en el mundo andino está fuertemente presente en sus símbolos utilizados, no como una copia sino como un hecho vivencial, el primer afán del hombre no es adquirir un conocimiento teórico, primero es la inserción mítica o espiritual, conocer algo en el mundo andino es celebrarlo y hacerlo símbolo de su propia convivencia, por ejemplo la tierra que se trabaja no es un objeto inerte sino un símbolo vivo del orden cósmico.

En palabras del autor, para la filosofía andina la realidad en sí ni es lógica ni lingüística, sino simbólicamente presente, el símbolo no es la palabra o el concepto, sino la realidad misma en su complejo sistema de signos concretos y materiales interactuando constantemente.

Rengifo (2003), en cuanto al enfoque pedagógico, argumenta que el aprendizaje en los andes ocurre a través de la experiencia del hacer, el criar y hacerse criar por la naturaleza, por ello debe incorporarse didácticas sobre la reflexión simbólica para no caer el pensamiento colonizador.

B. Iconografía andina.

Para argumentar la iconografía andina tomaremos las palabras de Silverman (1994), quien investigó por años en comunidades del Cusco, demostrando que los motivos o

decoraciones en los tejidos como tocapus y pallay son un sistema de registro de conocimientos geopolíticos, astronómicos, gastronómicos y filosóficos que dan un sustento para mencionar que el texto pedagógico está presente en la representación visual, los mensajes sobrevivieron a la colonización mimetizándose con el arte.

C. Memoria colectiva.

Jelin (2002), menciona en su libro de memorias colectivas que el concepto no debe entenderse como una entidad con vida propia, que existe ajena a los individuos, al contrario debe ser entendida como un proceso social compartido que depende de la construcción de los hechos del pasado, para Jelin la memoria como trabajo y agencia, no es un acto pasivo de almacenamiento, los seres humanos trabajan en ellos para transformarlos en narrativas que tengan sentido en el presente, Jelin menciona que nunca se recuerda de manera solitaria, es una experiencia colectiva presente en la lógica de la vida diaria del poblador andino, la memoria es el núcleo que sostiene la identidad de los pueblos por lo que no existe una única interpretación del pasado por lo que la autora menciona que existe una identidad sincrética, integrado y rechazando elementos en un proceso de construcción cultural constante.

Se puede interpretar que el estudiante al momento de hacer un trabajo de pintar, tejer, cerámica, entre otros está haciendo un acto de memoria viva.

D. Construcción de significados.

En este contexto se define como un proceso pedagógico mediante el cual el estudiante le otorga sentido propio y situado a su propuesta artística, producto de los tejidos de conocimientos vivenciales del estudiante.

Para Coll (1990), los procesos educativos no son una acumulación de datos, es un proceso de cambio sistemático, que da lugar a nuevas adquisiciones e intenciones pedagógicas contextualizadas y culturales.

Vygotsky (1978) demuestra que los seres humanos no recuerdan de forma directa las cosas, usan signos o herramientas externas para recordar, también menciona sobre la internalización que es el proceso por el cual una actividad externa y social se transforma en una actividad interna, la construcción de estos significados en esencia vendría a ser la apropiación interna de instrumentos culturales que se originaron a la interacción comunitaria.

2.1.5.3. Arte ancestral como lenguaje de identidad.

El arte ancestral no solo constituye una expresión histórica, es también estética, como lenguaje de identidad cultural se manifiesta de una forma profunda y simbólica de expresar, preservar y comunicar la historia, cosmovisión y valores culturales de los pueblos originarios.

Como se menciona en el artículo Cultura y artes ancestrales del Perú, las artes en Latinoamérica son ricas en colores, formas, texturas y sonidos, y favorecen a las emociones que genera de solo verlas, ya que están asociadas a la naturalidad de la vida (Mamani et al., 2022). A través de sus distintas manifestaciones artísticas, el arte ancestral actúa como un vehículo para la reconstrucción de la identidad colectiva e individual. Cumple su función central como medio de transmisión intergeneracional, como forma de registro de la memoria colectiva y como práctica ritual que vincula al ser humano con la territorialidad y lo sagrado.

Según la concepción andina sin tener que caer en el purismo de los términos y saberes, como indicaría Valladolid en el capítulo, “El arte en las culturas andina y occidental moderna”, considera que ni arte, ni obra de arte son términos que se conceptúan en nuestra territorialidad, sino que son traídos por las culturas occidentales, el arte es entendido como actividad en la que participan los miembros de la comunidad y la obra de arte es una expresión sagrada y por lo tanto ritual, también producto de la asamblea comunitaria. Todas las manifestaciones artísticas son parte del rito en la comunidad. En el mundo andino el hombre percibe y dialoga con todo a su alrededor por lo que cuando dialoga y reciproca con la arcilla, resultado de este es un objeto bello cerámico y así con los diferentes elementos, por ello cuando se le pregunta cómo fue su inspiración él solo dirá que la forma estaba en el mismo elemento. (PRATEC, 1993), el mundo andino es mágico cualquier elemento como piedra, arcilla, lana, entre otros al ser trabajados por el hombre no deja de ser en su naturaleza lo que fue, sino que pasa a ser transformado.

Por ello Moya (1991) indica en el libro *Cultura andina acrocéntrica*, en la concepción andina el arte es entendido como la convergencia del a naturaleza, el hombre y los dioses, lo bello pertenece a los dioses por ello se vive, está dentro de las cosas y de los seres. El arte por el arte no existe en el mundo andino, así las mantas no se exhiben se usan, por decir un ejemplo, en este entender, cómo el arte se vive cualquiera puede hacer arte, hacer cosas bellas es propio de la vida, de los hombres de las deidades de la naturaleza porque todos viven (PRATEC, 1991).

2.1.5.4. Producción artística contextualizada.

Para García Canclini (1977), el arte no es una idea pura aislada de la realidad, el autor sostiene que la producción estética está determinada por las condiciones de vida, el trabajo y la comunidad donde radica el artista. El arte puede contribuir al conocimiento de una sociedad, pero para situar el valor de la información artística primero se debe establecer como esta insertado el arte en el contexto y en qué medida está condicionado.

Por tanto, el estudiante no hace una obra de arte solo basándose en la forma y el color, exige que el estudiante entienda y viva la realidad de los maestros comunitarios y de su contexto.

E. Aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial no es una simple técnica de *aprender haciendo* para Kolb (1984), es el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. A partir de este planteamiento de Kolb, se formula que el aprendizaje debe ser concebido como un proceso continuo y dinámico, en la formación artística esto significa que el valor pedagógico de la vinculación comunitaria no termina únicamente en la concepción de la obra de arte, sino también en la transformación reflexiva y sensibilidad del estudiante durante la vinculación con su territorio. Para Kolb el aprendizaje es más que una interacción superficial, este tipo de aprendizaje exige que la interacción sea real, corpórea y experiencial como los maestros comunitarios.

F. Aprender haciendo.

Dewey (1920), fundamenta esta propuesta filosófica y pedagógica, que menciona que el conocimiento se genera de la acción y la reflexión. Explica por tanto que el aprendizaje tiene dos fases, la primera es activa y la segunda es pasiva, se vuelve aprendizaje cuando interactúan el acto físico con el resultado reflexivo, para Dewey, la escuela tradicional comete el error de enseñar al estudiante el pensamiento listo, en lugar de darle situaciones reales. Así mismo también indica que el pensamiento sólo se activa cuando se enfrenta una situación problemática. Por lo tanto, el aprendizaje ocurre dentro de un tejido social, el estudiante no solo aprende haciendo, también aprende cómo comunicarse y cooperar, a respetar el contexto y asumir la responsabilidad social con la comunidad.

G. Tecnologías artísticas ancestrales.

Para definir este tema se tiene que partir del contexto que no es solo un paisaje, es la materia con la que contextualiza su obra, el estudiante aprende a usar recursos de su entorno (PRATEC, 1993) y a su vez según De Sousa Santos (2010) la ecología de saberes, sostiene que una producción contextualizada no puede usar únicamente materiales específicos producidos en el exterior, sino que también utilizar recursos propios para hablar de memoria andina o de su contexto.

En el sentido ético de la creación, la tecnología ancestral no busca producción masiva, o turística, busca mantener viva la memoria y la identidad de los pueblos, por lo tanto, el estudiante aprende a utilizar estos recursos para mantener viva su identidad, buscando una producción contextualizada con el valor sagrado y comunitario del hacer artístico.

H. Creación artística contextualizada.

Sobre cómo el arte popular no se separa de su contexto, según Escobar (2008) menciona que el arte se conecta con las estructuras sociales y procesos históricos que lo producen, el autor sostiene que en los pueblos del *Abya Yala* no se organizan a partir de la autonomía estética, todo lo contrario, el valor o el nudo de significaciones depende de su capacidad para articular los lenguajes colectivos, las prácticas rituales y el trabajo comunitario.

Es en este sentido que se busca que el estudiante cree en y con el contexto, estableciendo límites éticos, que dialogue con lo sagrado y social de la comunidad que habita.

2.1.5.5. Procesos de aprendizaje de conocimientos artísticos ancestrales.

El aprendizaje de conocimientos artísticos ancestrales implica un proceso educativo que reconoce, respeta y se nutre de las formas tradicionales de transmisión cultural. Este aprendizaje no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que comprende una dimensión ética, espiritual, simbólica y territorial, en la que el sujeto aprende desde la experiencia, la participación comunitaria y la conexión con el entorno.

Según la UNESCO (2025), la educación cultural y artística mejora competencias de capacidad de observación, la colaboración y la reflexión que favorece al desarrollo de la creatividad y adaptabilidad, así también mejora habilidades socioemocionales vitales como la tolerancia social y comportamientos respetuosos con la diversidad.

Según Rengifo (2010) aprender en el mundo andino es una forma de vivir, de convivir y de corresponder al contexto. El conocimiento no se impone desde fuera, sino que se cultiva desde dentro, mediante la observación, la repetición activa, el trabajo conjunto y la ceremonia (p. 21). En este proceso, el arte tradicional es considerado como medio y fin en una práctica que transmite saberes y al mismo tiempo los genera.

López (2005), destaca que el aprendizaje ancestral se basa en la reciprocidad y en la participación colectiva de la comunidad, en oposición al individualismo del modelo educativo occidental. Es por ello que el saber artístico se construye junto a otros, dentro de un entramado de relaciones simbólicas, productivas y espirituales que configuran una educación desde y para la comunidad (p. 50).

Integrar esta forma de aprendizaje en la universidad requiere metodologías que valoren la educación situada, el trabajo con referentes culturales vivos, y la reconstrucción de saberes a partir de experiencias significativas. La creación artística no debe ser un proceso abstracto y descontextualizado, sino un acto de memoria, identidad y compromiso con el territorio.

Así, el modelo didáctico propuesto reconoce el aprendizaje de conocimientos artísticos ancestrales como una oportunidad para construir un enfoque pedagógico crítico, sensible y transformador. Un enfoque que no busca replicar un pasado idealizado, sino activar su potencia pedagógica en diálogo con los desafíos actuales de la formación artística.

2.1.5.6. Vinculación comunitaria.

Martínez (2010) en su libro llamado *Eso que llaman comunalidad*, menciona una palabra importante que es la compartencia, mientras que en la modernidad occidental existe la competencia y el individualismo en territorios como el nuestro existen las comunidades que sostienen la compartencia, que es entendida como un acto de vivir, trabajar y pensar en comunidad. Para las universidades este concepto no debe ser entendido sólo como llevar y recolectar conocimiento, debe ser entendida como la educación horizontal, donde estudiantes y miembros de la comunidad se encuentran para crear un trabajo colectivo o comunal, donde el saber técnico y saber ancestral se entrelazan mediante el trabajo recíproco y respeto al territorio.

Para poder entender esta idea es importante aclarar estos conceptos asociados al pensamiento o filosofía andina.

El Ayni, para definir este importante concepto es preciso mencionar las palabras de los compiladores Alberti y Mayer (1974), el *Ayni* es el trabajo necesario que se realiza con la ayuda de los demás, como trabajo recíproco, es quizá la práctica que más se realiza en los andes. Desde el punto de vista de vinculación de la comunidad con la universidad, con la finalidad de entretejer las comunidades con los futuros profesionales fundamentado en el respeto y el arraigo en su territorio.

Reciprocidad, De acuerdo con Alberti y Mayer (1974), dan cuenta que en el mundo andino la reciprocidad solo surge entre personas que se consideran iguales, bajo esta premisa se entiende que el estudiante debe reconocer al maestro tradicional o sabio portador de conocimiento como alguien igual, en creatividad e intelectualidad.

Aprendizaje comunitario, la PRATEC (1993) menciona algo muy importante, el modelo de aprendizaje en el mundo andino se distancia de los modelos pedagógicos conductistas convencionales, ya que se concibe como un proceso vivencial y situado, donde los estudiantes no adquieren el conocimiento de forma abstracta sino compartiendo el aprendizaje con los actores locales, convirtiéndose en un ejercicio de revitalización cultural y memoria social.

El arte situado, para Kusch (2020) explica que el pensamiento y la creación en América, no son abstractos ni universales, se piensa a partir de su “estar”, de su experiencia y

arraigo con el contexto, territorio y las circunstancias comunitarias. Lo que nos lleva a la idea de que los estudiantes no producen solo estando en el taller, el arte situado exige estar en el lugar para poder inspirarse y crear, un arraigo profundo con el territorio.

2.1.6. *La creatividad en el arte*

El arte se extiende más allá de la técnica, promueve el pensamiento original, la expresión subjetiva y resolución simbólica de problemas.

La creatividad es una capacidad central en la formación artística, entendida como la habilidad para generar ideas originales, según Elliot (1991, citado por Morales, 2001) postula la existencia de dos conceptos equivalentes y opuestos: uno tradicional, que está relacionado con el mito de la divina creación, y otro moderno, vinculado a las actividades mentales de resolución de problemas actuales.

Para analizar la creatividad, Morales (2001), recurre a dos grandes líneas de investigación: la primera que sitúa el fenómeno de la creatividad en el sujeto entendiéndose como una facultad innata por transmisión cultural y la segunda que indica que la creatividad es trans subjetivo donde intervienen distintos factores como capacidades, facultades, aptitudes y motivaciones del sujeto y las variables que intervienen en el proceso.

En ambos casos la acción del sujeto o el intercambio recíproco da como resultado productos creativos que se especifican en el cuadro de ideas de Amabile (1983, citado por Tejada, 1989, p. 122) al respecto:

Figura 2

Mapa de Elementos, componentes de la creatividad

FACTORES AMBIENTALES CONDICIONANTES DE CARÁCTER GLOBAL	COMPONENTES CREATIVIDAD (Amabile)	FACTORES CONDICIONANTES DE CARÁCTER INSTITUCIONAL
1. Condicionantes <i>geográficos</i> y étnicos (Urbe, campo, clima, paisaje, etc.). 2. Condicionantes <i>socioeconómicos</i> . 3. Condicionantes <i>políticos</i> . 4. Condicionantes <i>culturales</i> .	1. HABILIDADES COGNITIVO- EDUCATIVAS - Cantidad y nivel de estructuración de la <i>información</i> sobre el tema. - Destrezas técnico-académicas genéricas y específicas para la material. - <i>Talentos</i> especiales para el área de conocimientos. 2. COMPONENTES “CREATIVOS” - Estilo cognitivo <i>divergente</i> /innovador. - Estilo cognitivo intuitivo sintético/analítico discursivo. - Dominio de las técnicas de heurística creativa. - Estilo de trabajo. 3. COMPONENTES MOTIVACIONALES CONATIVOS - Motivación e interés intrínseco por las tareas. - Control de las presiones externas ambientales. 4. COMPONENTES DE PERSONALIDAD - Actitudes radicales de apertura, amor, confianza, ayuda.	1. AMBIENTE FAMILIAR - Clima relacional y afectivo. - Estilo democrático/autoritario. - Recursos emotivo/culturales. 2. AMBIENTE ESCOLAR - Clima y fines implícitos. - Currículum y evaluación. - Estilo docente. - Métodos y recursos didácticos. 3. CONDICIONANTES GRUPALES - Individualismo/cooperación/c mpetición. 4. CONDICIONANTES ORGANIZATIVOS - Jerarquía burocrático- autoritaria. - Democracia participativa funcional: liderazgo. 5. CONDICIONANTES LABORALES - (Fabrica/oficina/...) AMBIENTE DE OCIO/MASS- MEDIA - Variedades opcionales de ocio activo y creativo/pasivo.

Nota. Cuadro de elementos, componentes creativos y condiciones institucionales para el desarrollo de la creatividad (Morales, 2001).

Amabile (1983, citado por Morales, 2001) prepondera la importancia del entorno motivador y del conocimiento previo para potenciar la creatividad y que el método más fiable para medir la creatividad cumple las siguientes características: originalidad, flexibilidad, productividad, elaboración, análisis, síntesis, apertura mental, comunicación y sensibilidad para los problemas, redefinición, nivel de inventiva (pp. 47- 48).

También Morales (2001), menciona que el enfoque cultural en la creatividad artística es de suma importancia ya que el contexto ayuda al desarrollo de la habilidad, asimismo Eisner (1998) afirma que “la imaginación es una de las facultades intelectuales más importantes que la escuela puede cultivar” (p. 237). La imaginación como parte de la

creatividad especialmente en las artes, donde la exploración, la subjetividad y la apertura a lo simbólico son esenciales para desarrollar una voz artística personal.

Según Eisner (2002) menciona que, dentro de las prácticas de educación artística, el enfoque cultural trata de explicar la obra, sin embargo, el camino se invierte y la obra artística se convierte en un medio para comprender y reflexionar sobre el contexto cultural con lo que se verifica el conocimiento verbal del tiempo y las condiciones en que se construyen las obras.

2.1.6.1. La creatividad como eje de formación en arte.

La creatividad constituye uno de los ejes fundamentales en la formación artística universitaria, ya que no solo potencia la innovación y la expresión individual, sino que permite desarrollar competencias simbólicas, sensibles y críticas en diálogo con la realidad social y cultural del estudiante. Lejos de entenderse como una cualidad innata, la creatividad es concebida hoy como una competencia que puede ser promovida, desarrollada y evaluada en el marco de una pedagogía reflexiva.

Para Eisner (1998), el desarrollo creativo en arte implica la capacidad de transformar la experiencia en formas simbólicas. La creatividad, en este sentido, no es un acto espontáneo o arbitrario, sino una forma compleja de pensamiento que permite estructurar significados, representar emociones y generar metáforas visuales. Asimismo, el autor subraya que el arte enseña a ver lo habitual de forma distinta, a imaginar lo que no está presente, y a pensar mediante imágenes, formas y gestos (pp. 75-77).

Desde un enfoque didáctico, Morales (2001) enfatiza que la creatividad no es solo una cualidad del artista, sino una competencia educable y evaluable. Para ello, propone criterios que permiten valorar procesos creativos como la fluidez de ideas, la flexibilidad expresiva, la originalidad de los planteamientos, y la elaboración estética coherente. En sus investigaciones sobre educación visual, destaca la importancia de generar entornos de aprendizaje que estimulen el pensamiento divergente, la exploración de referentes culturales, y el diálogo entre tradición e innovación (pp. 114-116).

El modelo didáctico propuesto en esta tesis incorpora la creatividad como capacidad transversal, integrando saberes ancestrales con lenguajes contemporáneos. Así, se busca no solo desarrollar obras originales, sino fortalecer la capacidad del estudiante para pensar críticamente, construir identidad y aportar al debate visual desde su experiencia territorial y cultural.

2.1.6.2. Técnicas de valoración de la creatividad.

En la investigación de Morales (2001) enuncia el siguiente postulado donde se destacan las técnicas en referencia de los estudiantes:

1. Muestras de trabajo productivo, donde los estudiantes crean un producto.
2. Diarios de los estudiantes, recoge las autorreflexiones del desarrollo del proyecto.
3. Cartas y apuntes de reacción, recoge ideas relacionadas al tema.
4. Papeles de investigación, permite la integración de lo comprendido con las artes
5. Grupo de presentación o representación, los estudiantes trabajan en grupo para crear un proyecto.
6. Observación crítica/entrevista, individual o colectiva permite evaluar el proceso o el final.
7. Autoevaluaciones, permite establecer técnicas y estrategias para la solución de problemas.
8. Contrato de estudiantes, permitiendo que se comprometan al culmen del proyecto.
9. Carpeta de estudiantes/portafolios, muestra todas las etapas del proceso contiene todo lo antes mencionado, presentando una variedad de elementos, es un instrumento de suma importancia para la evaluación del estudiante.

Con estas alternativas el autor demuestra que existen herramientas para la valoración del aprendizaje del estudiantado en cuestiones de actividades artísticas.

Figura 3

Cuadro de criterios y técnicas de evaluación creativa.

Qué evaluar	Cómo evaluar						
	Criterios		Niveles de referencia			Técnicas	
	Criterios de evaluación	Norma	Grupo	Sujeto	Abiertas	Objetivas	
1. Como objeto material construido por el alumno: 1.1. Materiales 1.2. Instrumentos 1.3. Técnica 1.4. Soporte 1.5. Dimensiones 1.6. Ejecución 1.7. Presentación	Calidad y variedad de materiales. Adecuados ya los materiales y utilizados adecuadamente. Conocimiento de la técnica. Apropiado para la técnica y dimensiones. Tamaño y formato adecuado a la técnica, soporte y ejecución. Destreza en la ejecución. Limpieza y cuidado para la presentación.	Logros del alumno en relación con los objetivos terminales establecidos oficialmente para esa área y curso.	Logros del alumno en relación con los de la media del grupo.	Logros del alumno al final del proceso de aprendizaje en relación con su nivel inicial.	- Realización de dibujos. - Participación en actividades artísticas. - Etc.	- Horn, Charles C.: Inventario de Aptitudes artísticas de Horn. Chicago, 1930.	
2. Como objeto artístico: 2.1. Valores formales: 2.1.1. Espacio 2.1.2. Volumen 2.1.3. Iluminación 2.1.4. Color 2.1.5. Composición 2.1.6. Proporciones 2.1.7. Movimiento 2.2. Valores simbólicos: 2.2.1. Identificación de objetos y personajes 2.2.2. Relaciones 2.2.3. Asunto 2.2.4. Tema 2.2.5. Símbolos representados 2.2.6. Carácter simbólico general 2.3. Valores vitales: 2.3.1. Ideas o sentimientos representados 2.3.2. Ideas o sentimientos que contiene la obra	Distinción entre lo próximo y lo lejano, arriba, abajo. Utilización de la perspectiva. Posesión de volumen de los cuerpos y objetos Las fuentes de luz aparecen señaladas nitidamente. Las sombras tienen relación con las fuentes de luz. Armonía y diversidad cromática. Mezclas adecuadas, reparto equilibrado, contrastes cromáticos. Expresión armónica del conjunto, equilibrio entre las partes de la obra. Proporción entre las distintas partes de la obra. Dinamismo y fuerza de las figuras y de la composición.					- Knauber, alma: Prueba de habilidad artística de Knauber. Knauber, 1932.	
3. Como producto creativo: 3.1. Originalidad 3.2. Fluidéz 3.3. Flexibilidad 3.4. Elaboración	Diversidad de objetos, personajes y presencia de detalles. Interacción entre personajes y objetos. Claramente determinado. En concordancia con el asunto. Representación apropiada. Grueso de la representación simbólica. Los personajes y sus acciones presentan sentimientos. La obra se muestra alegre, triste, melancólica, etc., y lo expresa claramente.					- Meier, Norman C.: Prueba de Arte de Meier: I. Juicio artístico. Iowa., 1929.	
4. Como actividad educativa: 4.1. Capacidades 4.2. Conocimientos 4.3. Actitudes	Expresión armónica del conjunto, equilibrio entre las partes de la obra. Proporción entre las distintas partes de la obra. Dinamismo y fuerza de las figuras y de la composición.					- Graves, Maitland: Test de apreciación de dibujos. Nueva York, 1948.	
						- Eisner, Elliot W.: Inventario de Información artística. No publicado.	
						- Eisner, Elliot W.: Inventario de actitudes artísticas. No publicado.	

Nota. Evaluación de dibujo infantil elaborado por Viadel (1985, citado por Morales, 2001, p.123).

Morales (2001) el presente cuadro de Viadel donde se muestra cómo se categoriza la función de la evaluación en el proceso creativo y el producto artístico final, considerando aspectos técnicos, expresivos, simbólicos y conceptuales, no preponderando la destreza

manual o la calidad estética, valorando la capacidad de interpretar, expresar ideas, utilizar símbolos y desarrollar sensibilidades artísticas (p.218).

Incluir este cuadro permite analizar la estructura de valoración de la creatividad a partir de criterios observables y específicos, como la originalidad, flexibilidad y capacidad de elaboración de nuevas propuestas, así mismo integra nuevas dimensiones técnicas expresivas y simbólicas en la evaluación artística.

2.1.6.3. El portafolio.

El portafolio es un instrumento de evaluación ampliamente utilizado en la educación artística valorado porque refleja el proceso como producto, permitiendo al profesor y al estudiante controlar el desarrollo, evidenciando el pasado, presente y orientando hacia el futuro, fomentando la autorregulación y autoevaluación. Según Morales (2001), basado en el concepto de Gardner (1994), el portafolio es una herramienta de éxito en la educación artística, permite evaluar de manera selectiva e instructiva y lo propone como instrumento por primera vez en el proyecto Arts PROPEL, este instrumento formativo que tiene un origen artístico, donde existen cinco dimensiones: el perfil individual del estudiante, el control de hechos, habilidades o conceptos, la comunicación, la cantidad del tiempo y la reflexión. Por ello Morales (2001) indica que existen distintos tipos de portafolios: el *de trabajo* donde el docente y el docente evalúan y comprueban el avance de aprendizaje, el *de presentación* donde el estudiante solo coloca las obras que ha elaborado, y *de recuerdo* aporta información del proceso y algunas veces acompaña al portafolio de presentación (p.230). A continuación, se presenta la propuesta de Hernández (1997) donde el portafolio es concebido como un contenedor de evidencias y un reflejo del proceso de aprendizaje, el cuadro está organizado en tres partes: primero el reflejo del proceso donde es un contenedor de conocimientos, como segunda parte la realización destacando el carácter explícito del propósito con la selección de fuentes y por último los componentes que muestran los artefactos y el camino hacia la meta, siendo un método importante para resignificación y reflexión:

Figura 4

Cuadro de análisis y proceso de elaboración de un portafolio

PORTAFOLIOS		
REFLEJO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	- Contenedor: Evidencias del conocimiento construido.	- Notas personales. - Experiencias de clase. - Trabajos puntuales. - Controles de aprendizaje. - Conexiones con otros temas.
	- Recopilación: Selección y ordenación de evidencias de aprendizaje dispuestos para ser mostrados sobre un formato (Gardner 1994).	- Trabajos o materiales. - Apuntes y notas de clase. - Recuerdos de clase.
	- Identificación alumno/profesor:	- Modo de reflexionar objetivos de aprendizaje. - Los cumplidos y los no cubiertos. - Enfoque adecuado/inadecuado.
REALIZACIÓN	- Carácter explícito del propósito:	- A principio del curso señalar que se espera de él. - Qué espera aprender el alumno. - Realización de un diario. - Reconstruye el proceso y guía la toma de decisiones.
	- Establecer finalidades:	- El alumno ha de hacer explícito lo que pretende aprender.
	- Integrar evidencias y experiencias:	- Estipular las finalidades por medio de evidencias del aprendizaje en el aula y fuera de ella.
	- Seleccionar fuentes del portafolios:	- Recoge evidencias del aprendizaje dentro y fuera del aula - De forma inconsciente. - Se relaciona y evalúa con las finalidades. - Presencia de un hilo conductor.
	- Refleja lo aprendido de la reordenación:	- Evaluación dinámica. - Autoselección del trabajo - No selección de lo mejor. - Reflexión sobre la selección.
	- Propiedad del alumno:	- El alumno reflexiona sobre la teoría y la práctica. - Memoria explícita del aprendizaje. - Creación única que permite la autoevaluación.
COMPONENTES	- Propósito, muestra el camino hacia la meta.	- Artefactos: documentos realizados en el curso. - Reproducciones documentales del trabajo de la asignatura, y temas extraescolares. - Atestados, documentos sobre el trabajo del alumno (corresponde a los profesores). - Producciones, dotan de sentido al portafolios y son específicos de éste. - Reflexiones - Encabezamientos, pequeños informes que describen qué es, por qué y de qué es evidencia.

Nota. Cuadro de portafolio como instrumento de evaluación, elaborado por Hernández (1997, citado en Morales, 2001, p.228).

2.1.7. Técnica plástica

La técnica artística es una dimensión que se refiere al dominio de medios, herramientas y materiales específicos de cada disciplina (pintura, dibujo, grabado, cerámica, entre otros). Según Morales (2001), la técnica debe entenderse como un medio para llegar a expresar ideas, emociones y conceptos visuales de manera fácil: “la educación visual es también una práctica cultural que integra técnica y significado” (p. 44).

En el contexto universitario, la técnica plástica debe integrarse con procesos reflexivos, creativos y culturales que potencien la calidad expresiva del trabajo artístico.

2.1.7.1. Fundamentos teóricos del desarrollo de habilidades artísticas.

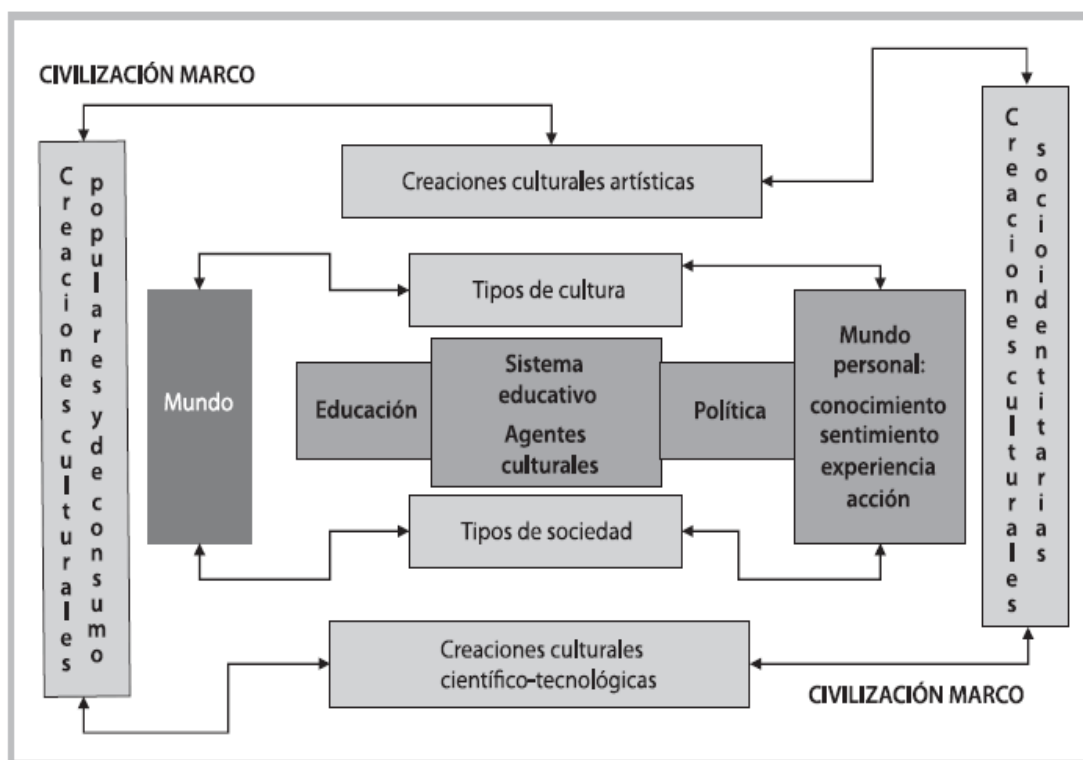
El desarrollo de habilidades artísticas implica articular las capacidades cognitivas, técnicas, culturales y simbólicas, en ese sentido, Morales (2001) sostiene que los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamentan en el uso de imágenes como medio importante para la construcción del conocimiento. Gracias a la percepción, se configura el pensamiento y estos conducen a la formación de conceptos perceptuales, por medio de la aprehensión de los objetos y de los elementos representativos estables es que fundamentaron el pensamiento abstracto gracias a los conceptos intelectuales y las imágenes mentales.

Por medio del arte, también, se puede acceder a la personalidad de los estudiantes cuando son espontáneos y muestran sus sensaciones, sus conocimientos y emociones (p.33).

El arte ayuda a desarrollar la creatividad, la cognición de la imagen, la afectividad y la organización perceptiva, y permite ver la personalidad del estudiante. Lo que mejora el ajuste curricular al estudiante en función de la atención a la diversidad.

Figura 5

Ejes Matriciales de la creación de la cultura



Nota. Cuadro de ejes para la educación cultural. Tomado de (Tourrián, 2010, p. 102).

Touriñán (2010), en el cuadro se muestra cómo la creación cultural y artística surge de la interacción de tres elementos principales: el individuo, la sociedad y la educación, es en este proceso que el ser humano produce creaciones culturales. Partiendo de experiencias, conocimiento y emociones influenciados por el contexto.

2.1.7.2. Desarrollo de habilidades artísticas y su evaluación.

La educación artística tiene complejidades en su evaluación y por ello es difícil de explicar su desarrollo o evolución. Partiendo de esta premisa, Morales (2001) menciona que se puede dividir a partir de dos ideas, la primera es que el arte corresponde a un asunto de genio innato por lo que el aprendizaje del arte tiene un resultado limitado y el segundo de que la creación artística pertenece a un ámbito subjetivo por lo que es complicado objetivar sus resultados (p.206). La actividad artística requiere de una evaluación formativa sin ignorar la presencia del contexto, según Gardner (1995, citado en Morales, 2001) señala los siguientes puntos: primero la necesidad de mantener una perspectiva evolutiva, segundo presencia de perspectivas de los sistemas simbólicos, tercero la evidencia de múltiples inteligencias, cuarto la investigación sobre las capacidades creativas humanas, como quinto punto menciona la convivencia de la evaluación de aprendizaje contextualizado y por último ubicar la competencia y la habilidad externa a la mente del sujeto (pp.209-210).

Esto implica una diversificación de instrumentos de evaluación como: rúbricas, portafolios visuales, diarios de procesos, entrevistas, autoevaluación y exposiciones públicas, en la educación artística los objetivos y dominios no son subjetivos es por ello que la fundación Getty (1984, citado en Morales, 2001) plantea una tabla de diferentes procedimientos y ámbitos implicados (pp.210-211).

Figura 6

Listado de procedimientos para el estudio de la creatividad

1. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA (hacer o actuar para provocar respuestas estéticas) A. Habilidades interpretativas 1. Habilidad para producir cualidades en las superficies. 2. Habilidad para producir cualidades representativas B. Habilidades creativas y críticas 1. Uso de la imaginación; uso de símbolos, mito y fantasía 2. Fluidez y flexibilidad, en las ideas y en el uso de los medios 3. Habilidad para producir trabajos originales 4. Habilidad para criticar los propios resultados
II. HISTORIA DEL ARTE (comprender los antecedentes de las obras de arte) A. Atribución: Cuándo, dónde, quién, cómo y por qué? 1. Identificación de la época y el lugar 2. Identificación del estilo: características generales B. Iconografía: El significado de la obra 1. Identificación e interpretación de símbolos 2. Identificación del propietario o realizador del encargo de una obra y de dónde está ahora.
III. CRÍTICA DE ARTE (apreciación y valoración de las obras de arte) A. Identificación del tema 1. Localización de objetos y símbolos reconocibles B. Descripción de las cualidades físicas de las obras de arte 1. Rastreo de las propiedades sensoriales: qué se puede ver u oír 2. Rastreo de las propiedades formales: cómo está organizada la obra 3. Identificación de las propiedades técnicas: cómo está hecha la obra C. Interpretación de los significados implícitos en el tema y en el uso de los elementos sensoriales, formales y técnicos 1. Especular acerca del sentimiento expresado: sombrío, alegre... 2. Identificar estados dinámicos: tenso, tranquilo,... 3. Identificación de ideas e ideales: inocencia, majestad,... D. Evaluación del valor de las obras de arte 1. Juicio según niveles de excelencia formal 2. Juicio según niveles de "verdad" en el estilo y el uso del medio 3. Comparación del valor de una obra con otras similares 4. Juicio según niveles de innovación y según valores sociales y morales

IV. ESTÉTICA (preguntas para ser debatidas, investigadas y contestadas concernientes a la naturaleza de la belleza y el arte)

A. Considerar la naturaleza del objeto artístico

1. ¿Qué es arte? ¿Puede existir el arte en el mundo natural?
2. ¿Qué condiciones son necesarias para que algo sea arte? ¿Puede existir un consenso en unos determinados criterios?
3. ¿Qué significados transmiten las obras de arte? ¿Cómo difieren las respuestas intelectuales y emocionales?

B. Apreciación e interpretación

1. ¿Cuál es la naturaleza de la experiencia estética?
2. ¿Cómo se pueden interpretar las obras? ¿Todo vale?
3. ¿Qué expresa una obra de arte? ¿Cualquier cosa que queramos?
4. ¿Cuál es el papel de la intención artística?

C. Valoración crítica

1. ¿Qué significa que algo sea “bello”, o “feo”? ¿Qué es el arte malo?
2. ¿Pueden existir normas para la belleza? ¿Qué normas?
3. ¿Qué criterios deberían utilizarse para evaluar la belleza?

D. Creación artística

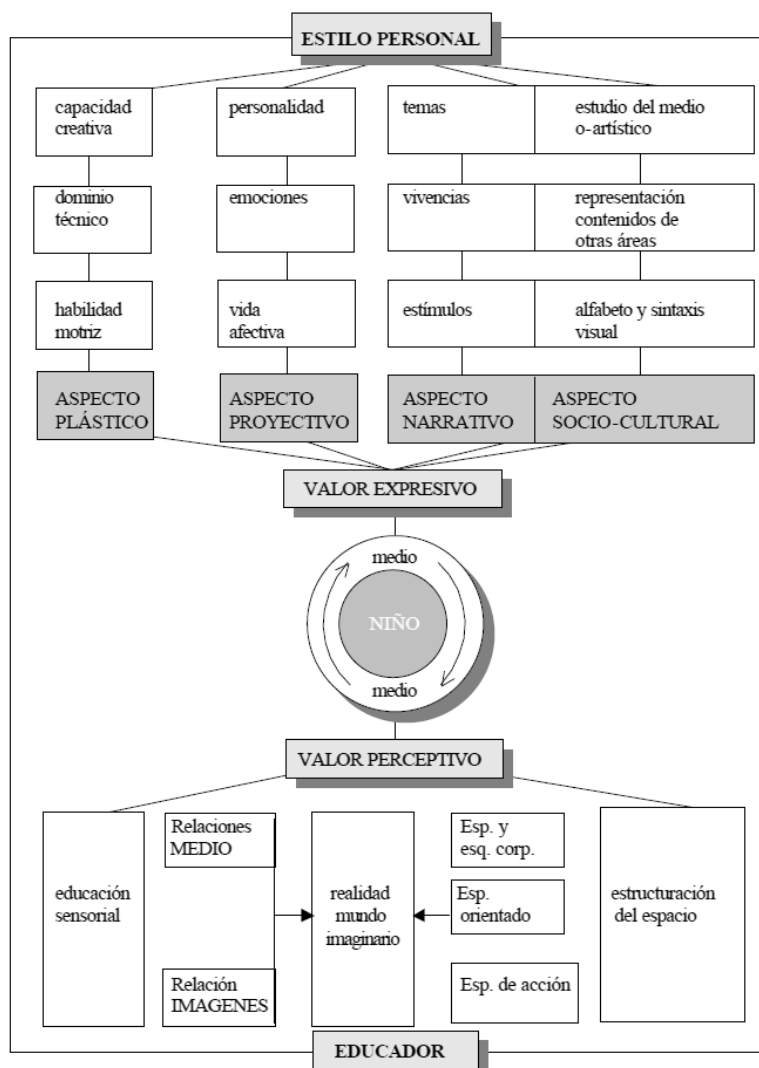
1. ¿Qué diferencia la producción artística de otras actividades? ¿En qué difieren arte y ciencia?
2. ¿En qué difieren expresión y comunicación?
3. ¿Qué es arte mimético, imaginativo, creativo,...?

E. Contexto cultural

1. ¿Qué constituye el mundo del arte? ¿Y el ambiente para el arte?
2. ¿Cómo y cuándo el arte se relaciona con otros valores?

Nota. Se presenta un listado de procedimientos asociado con las cuatro áreas de estudio de la educación artística basada en las disciplinas (DBAE), elaborado por el *Instituto Getty* para Educadores de las Artes Visuales, 1984, Juanola, 1998, 703 -704 citado en (Morales, 2001).

Esta estructura postula los campos productivos, crítico y conceptual. Por otro lado, Touriñán (2010) menciona, que es un producto social comprender la vida creadora en todas las manifestaciones y esta se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas transmitidas por la sociedad, la creatividad es una de las habilidades más importantes de la humanidad, debería de organizarse de tal forma que permita que todas las personas tengan oportunidades reales de ser creativas, todos deberían estar incluidos de participar en la vida cultural de la sociedad (p.102).

Figura 7*Mapa de evaluación artística*

Nota. Cuadro de valores expresivos y perceptivos. Tomado de Morales (2001).

El mapa de evaluación artística propuesto por Morales (2001), organiza el desarrollo artístico en dos dimensiones: el valor expresivo y el perceptivo, donde el primero integra lo plástico, proyectivo, narrativo y sociocultural, vinculados al estilo personal de cada estudiante y su capacidad creativa, emocional y simbólica, en cambio en el valor perceptivo se relaciona con lo sensorial, comprensión del espacio, las imágenes y la relación con el contexto. En ambos casos existe una interacción en el proceso formativo de cada estudiante, siendo el docente un mediador clave en la construcción de las experiencias significativas. Esto nos permite comprender que el desarrollo de las habilidades artísticas desde una perspectiva integral que orienta a la construcción de criterios para la evaluación formativa.

2.1.8. Expresión simbólica

El arte utiliza sistemas de signos y códigos que transmiten significados más allá de lo literal. Esta permite comprender la capacidad del arte para comunicar ideas abstractas, emociones, visiones del mundo y sentidos culturales.

Como indica Eisner (1998) el carácter expresivo se alude a la cualidad vital de la obra, es la capacidad del sentimiento que provoca el objeto visual, esto quiere decir que antes de percibir la forma analítica, se distingue el carácter expresivo de la forma visual.

En otra de sus publicaciones Eisner (2002) sostiene que las artes enseñan a formular significados a través de formas visuales, lo cual exige que los estudiantes aprendan a codificar y decodificar símbolos dentro de contextos culturales específicos. En este sentido, el arte es representación, pero también construcción activa de significados que pueden ser leídos desde múltiples perspectivas.

2.1.8.1. La semiótica del diseño andino.

Según Milla (2008), la semiótica del diseño es una disciplina de la estética que tiene como objetivo definir términos simbólicos constructivos en el diseño, como ciencia observa las formas del arte y las asocia con el contexto cultural que las origina por lo que se relaciona con la arqueología, historia y antropología, que le proporciona información sobre su proceso de desarrollo, para ello se acude a la semiología de las artes visuales, que habla sobre el estudio del origen, estructuración y lenguajes de los símbolos, así establecer relaciones de sintaxis y semántica, en ese sentido la semiótica del diseño andino tiene como objetivo de estudio las muestras del arte precolombino, preponderado lo conceptual desde tres aspectos: el lenguaje, la composición y el simbolismo.

A. El lenguaje.

Comprendemos al lenguaje como la manera de comunicarnos, Milla (2008) indica que todo lenguaje conformado por un universo de signos y símbolos, que se estructuran a partir de una sintaxis o un orden del discurso a partir de la observación de objeto denotativos y la semántica que otorga significados connotativos, por lo tanto, que existe tres niveles de lenguaje. El lenguaje visual que constituyen los aspectos morfológicos y sintácticos, describen el ámbito gráfico de la imagen. Mientras que el lenguaje plástico, es el que determina la forma estética de la imagen y su carácter figurativo o abstracto. Y por último el lenguaje simbólico, establece el signo, el discurso y contenido en el cual se determina el carácter interpretativo, representativo o creativo.

B. La composición simbólica.

Para Milla (2008) el espacio se configura por lo visual, plástico y simbólico por lo que la composición simbólica, dentro del cual se ordenan los valores sintácticos que define el espacio y la forma. Regidos bajo tres aspectos como la estructura del orden establece la correspondencia del espacio, la estructura proporcional, que define las medidas y sus relaciones de tamaños y por último la estructura formal que expresan el carácter semántico de la composición como la forma, contorno entre otros.

C. El simbolismo.

Para Milla (2008), está representado por tres géneros de imagen, aquellas que representan el mundo real, la imaginación o fantasía mitológica y las que vienen del razonamiento calculador que es la forma de concebir el mundo andino. De igual manera lo divide en tres niveles: la cosmovisión, que es la manera de concebir su entorno natural y social de cómo se ve y vive el mundo. La cosmogonía, con el que se explica los orígenes de la vida, entidades sobrenaturales con interpretaciones mágico religiosas. Y por último la cosmología, expresa los conceptos de orden, número y ritmo, se manifiesta en la iconología geométrica y el diseño como abstracción del ordenamiento universal.

2.1.9. Sentido biocultural

El sentido biocultural se fundamenta en la memoria colectiva del ser humano y la naturaleza, somos una especie biológica que forma parte de la diversidad natural y aunque el ser humano ha desarrollado capacidades sociales y culturales es inherente su dependencia a la naturaleza para mantener la vida (Toledo & Barrera, 2009). Para entender este enfoque es necesario reconocer la diversidad de sistemas de conocimientos y saberes propios que promueven un diálogo intercultural e interdisciplinario que ponga en el centro el reconocimiento de las múltiples realidades y vidas que habitan en el territorio (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia, 2024).

El patrimonio biocultural invita al vínculo de los saberes culturales lo que significa como los saberes y las expresiones culturales se integran en el diseño y aplicación de sus proyectos, el patrimonio está vivo si se tiene que estudiar un elemento se debe hacer desde la identidad y el territorio (Uribe, 2019).

2.1.9.1. Tradiciones culturales.

Las tradiciones culturales constituyen un componente importante para una educación orientada a la vida, lo son aún más ya que estas se actualizan e interpretan en cada aspecto de la vida, como lo diría Bowers (2002), el conocimiento cultural es cuando la tradición es entendida como el conjunto de creencias, valores y prácticas culturales que tienen

continuidad, los aspectos de la comunidad son todas tradiciones por lo que sin tradición no hay vida colectiva, los estudiantes actualizan sus tradiciones en su vida diaria por lo que estas prácticas deben ser tomado como un eje importante en el currículo. Ya que esta no es ajena a las dinámicas contemporáneas como menciona Canclini (1998), las tradiciones culturales no están estáticas, estas se transforman en procesos que él llamará hibridación de tradiciones.

Walsh (2009) aporta algo muy importante a esta concepción de las tradiciones culturales, éstas deben ser comprendidas como seres vivos que se construyen y transforman en contextos sociales, esto ayuda a no centrar como una expresión folclórica.

2.1.9.2. El arte como práctica situada.

Desde la perspectiva de la práctica cultural artística, la educación artística permite el arte como una producción vinculada al contexto social, donde el estudiante desarrolla la capacidad de interpretar significados a partir de su entorno (Hernández, 2000).

También Eisner (1998) menciona que el aprendizaje artístico se construye partiendo de la experiencia del estudiante con materiales, situaciones y contextos que influyen en su proceso creativo, es por ello que el arte no se desarrolla de manera aislada sino como práctica situada. De la misma manera Canclini (1998) el arte se entiende como una forma de producción cultural que emerge de los contextos sociales específicos, en donde sus significados no son universales, son la interpretación de cada sujeto con su entorno y las dinámicas culturales de la comunidad que pertenece.

2.1.9.3. Cultura e hibridación.

Las producciones artísticas no responden solo a la necesidad de perpetuar lo tradicional sino a procesos de hibridación cultural donde los elementos ancestrales y contemporáneos configuren nuevas formas de representación identitaria del estudiante. A esto responde Canclini (1989) que indica que la cultura no puede entenderse como un proceso lineal o jerarquizado, es una construcción dinámica en donde diferentes formas de conocimiento interactúan. Es por ello que el autor cuestiona la visión tradicional del folclore como un conjunto de prácticas invariables y señala que estas son construcciones culturales que han sido reinterpretadas en distintos contextos y etapas de la historia. Entonces el arte que producen los estudiantes no responde a una tradición purista, sino a un proceso de hibridación cultural importante donde confluyen conocimientos ancestrales y contemporáneos.

2.1.9.4. Proyección comunitaria como sentido biocultural.

El sentido biocultural deviene de la idea que el arte no es neutral, cada producción artística está atravesada por un contexto cultural, histórico y simbólico. Rengifo (2010)

plantea que todo conocimiento nace del territorio y se expresa en prácticas culturales concretas: “la crianza del saber está enraizada en la comunidad” (p. 22).

Rivera (2015) introduce el concepto de ch’ixi para explicar la coexistencia de elementos indígenas y modernos en tensión, la comunidad no se limita a los grupos humanos, también integra ecosistemas como animales, territorios vivos y los ancestros como pensamiento interconectado, y algo muy importante es que reconoce la estética terrestre o cosmoestética como obras de arte que condensan sentidos colectivos que conectan con la herencia de los pueblos.

Por su parte Freire (1996), sostiene que el arte y la educación deben contribuir a la afirmación de la identidad y la liberación cultural, la cultura no es patrimonio de la élite, sino derecho de los pueblos. Partiendo desde estos puntos es imperante tratar de entender cuál es el mensaje con sentido biocultural de las obras artísticas que se proponen.

2.2. Marco conceptual (palabras clave)

2.2.1. Ancestral

Refiere a los conocimientos y prácticas transmitidos de generación en generación por los pueblos originarios, que mantienen su vigencia a través de la oralidad, la experiencia comunitaria y la relación con la naturaleza. A diferencia de una visión estática del pasado que puede considerarse como viejo o histórico, lo ancestral implica una pedagogía viva, que articula memoria, técnica, espiritualidad y visión del mundo (Rivera, 2010; Rengifo, 2010; Puente de la Vega, 2011).

2.2.2. Arte

El arte es denominado como un conjunto de disciplinas o creaciones del ser humano con objetivos estéticos y simbólicos que parten de un conjunto de criterios, reglas y técnicas.

Para este fin nos conviene partir de su etimológica, que procede del latín *ars artis*, y del griego *τέχνη* (*téchne*), cuyo significado es "técnica". Fue usada en la antigüedad para referirse también a oficios como la herrería y entre otras disciplinas como la poesía, la pintura o la música. El arte busca a través de diferentes mecanismos representar el universo de inquietudes humanas, ya sean reales o imaginadas y mediante el uso de símbolos o alegorías. También se considera como conjunto de expresiones humanas de carácter estético, simbólico y comunicativo (Dewey, 1934).

2.2.3. Conocimientos artísticos

Son conocimientos basados en la creatividad y la habilidad innata de cada persona, que se profundiza con la experiencia, el estudio y la observación. Las personas lo utilizan

para comunicarse con sus semejantes y puede expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos.

El arte también es considerado como formas de conocimiento sensibles, técnicos y simbólicos que se desarrollan mediante la experiencia estética, la práctica creativa y la reflexión crítica. A diferencia del conocimiento lógico y verbal, el conocimiento artístico se expresa a través de medios como la imagen, el color, el sonido, el gesto o el espacio. Según Eisner (1998), el arte enseña a pensar de formas que no son posibles en otros campos. Hernández (2008) aporta que estos saberes se construyen desde la cultura visual, la subjetividad y el entorno sociocultural. Rengifo (2010) menciona que, en contextos como el andino, estos conocimientos también se transmiten por vía oral y práctica, como parte de los saberes ancestrales.

Este tipo de conocimiento brinda la posibilidad de recrear el mundo y descubrir su belleza y sencillez desde una mirada lúdica, práctica y emocional. En comparación del conocimiento científico o empírico, no es posible transferirlo de forma mecánica dado que es un producto básico de la creatividad, por lo general es de naturaleza individual; es decir, solo puede ser utilizado o desarrollado por la misma persona.

2.2.4. Estrategia didáctica

Para Flores et al. (2017), el concepto de estrategias didácticas hace referencia al conjunto de acciones que el personal docente lleva a cabo, de manera planificada, para lograr la consecución de unos objetivos de aprendizaje específicos.

Las estrategias didácticas implican la elaboración por parte del docente, como procedimiento o sistema de aprendizaje cuyas principales características son que constituya un programa organizado y formalizado y que se encuentre orientado a la consecución de los objetivos específicos previamente establecidos.

Como se menciona, para que estos procedimientos puedan ser aplicados en el rutinario dentro del ámbito académico, es necesario que el educador planifique y programe este esquema. Para ello debe escoger y perfeccionar las técnicas que considere más oportunas y eficaces a la hora de conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

2.2.5. Habilidades

Una habilidad se entiende como la destreza que una persona tiene para ejercer determinada actividad. van Echtelt (2024) lo define en el contexto educativo, como las habilidades que son capacidades adquiridas y que permiten a los estudiantes ejecutar tareas, resolver problemas y aplicar conocimientos en contextos concretos. Morales (2001) definiría como una habilidad a la capacidad de un individuo de realizar una tarea específica con un alto

nivel de competencia desde la educación artística, estas habilidades incluyen no solo destrezas técnicas, sino también pensamiento creativo, percepción estética, expresión simbólica y sentido biocultural.

Para esta investigación, las habilidades artísticas se comprenden como una combinación de saberes técnicos y culturales que se desarrollan a través de la práctica, la experiencia sensible y la vinculación con los saberes ancestrales.

2.2.6. *Identidad Cultural*

La identidad cultural se refiere al conjunto de particularidades propias de una cultura o grupo que permiten a los individuos identificarse como miembros de este colectivo, pero también diferenciarse de otros grupos culturales.

La UNESCO (2005) indica que la identidad cultural incluye aspectos tan diversos como la lengua, el sistema de valores y creencias propias, las tradiciones, los ritos, las costumbres o los comportamientos de una determinada comunidad. Este conjunto de características, patrimonio y herencia cultural de la colectividad, viene precisando históricamente la identidad cultural de los pueblos. Por tanto, la identidad de un grupo cultural es de carácter inmaterial, que ha sido obra de un constructo colectivo y es en este sentido que está asociado a la historia y la memoria de los pueblos por su conjunto de valores, símbolos, creencias y prácticas que lo definen y la diferencian de otras.

2.2.7. *Saberes Ancestrales*

Son conocimientos acumulados por generaciones indígenas o campesinas que guían su relación con la naturaleza, la comunidad y el arte. Rengifo (PRATEC, 1998) menciona que el conocimiento de los campesinos andinos está basado en una observación minuciosa, así también en el aprendizaje experimental y práctico (p.43).

Como lo menciona Crespo y Vila (2014), los conocimientos, saberes ancestrales, tradiciones populares no son solo saberes del pasado, son prácticas vivas de los diferentes pueblos y nacionalidades en nuestro país, lo que ayuda a plantear que el buen conocer es necesario para el buen vivir.

2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte)

Los antecedentes que se presentan a continuación permiten comprender la educación, la interculturalidad y la incorporación de los saberes ancestrales desde investigaciones de diferentes niveles evidenciando los avances significativos en la revalorización del conocimiento cultural, comunitario en contextos educativos. Estos antecedentes constituyen el soporte empírico que fundamenta la pertinencia de la presente investigación.

A nivel internacional tenemos las siguientes investigaciones:

Brooks, H., Parrado, O., & García M. (2025), en la investigación titulada: Modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico, Universidad de Camagüey, Cuba, plantean como objetivo, proponer un modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico. Con la siguiente metodología la investigación de enfoque cualitativo (de enero a diciembre del 2024) en tres fases, la primera se realizó la revisión crítica a la literatura sobre educación intercultural y decolonial, en la segunda fase se diseñó la participación del modelo mediante los talleres con 23 especialistas utilizando métodos analíticos- sintéticos e inductivos – deductivos para deconstruir categorías como hegemonía simbólica y el tercera etapa se hizo el análisis comparativo con cuatro modelos internacionales, evaluando coherencia y originalidad. Las conclusiones de la investigación vinculan la decolonialidad e interculturalidad de modo sistémico, disminuyendo sesgos eurocéntricos mediante la integración de saberes locales. Las cualidades nacientes – sensibilidad crítica, el intercambio decolonial y justicia epistémica establecen un marco innovador para formar docentes en sociedades pluriculturales, enfatizando la colaboración comunitaria y la desestabilización de jerarquías cognitivas.

Calderón, A. (2018), en su investigación: Análisis, diseño e incorporación de currículo intercultural para la educación superior indígena, para optar el título de Maestría en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Plantea como objetivo el definir las dinámicas pertinentes que permitan dirigir a la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana hacia el diseño e incorporación de currículos etnoeducativos que sirvan para satisfacer la educación superior de los pueblos indígenas de la región y proponer una malla curricular etnoeducativa indígena para la implementación de programas, currículos y pedagogías pertinentes para dicha escuela. Se planteó la metodología del enfoque cualitativo, dicho enfoque es funcional ya que guía por áreas o temas significativos de investigación, dentro del diseño etnográfico que tiene un carácter fenomenológico o ético; es holística y naturalista y posee un carácter inductivo, los instrumentos fueron el análisis documental, la encuesta etnográfica. Las conclusiones de la investigación fueron las siguientes, se analizó la evolución de los procesos etnoeducativos indígenas en la región de la Amazonia colombiana, haciendo un rastreo de la política y legislación en términos de etnoeducación estatal y educación indígena endógena para esta región y proponiendo una malla curricular etnoeducativa indígena para la implementación de programas, currículos y pedagogías pertinentes en la Escuela Normal Superior de Leticia Amazonas, dicho propósito

surge de la consideración de verificar si existe o no una oferta en etnoeducación superior indígena que garantice la calidad y pertinencia del sistema educativo.

La investigación ofrece importantes aportes ya que refuerza la idea de que necesario que el estado tome conciencia sobre la notable necesidad de una legislación para la implementación de estos modelos etnoeducativos interculturales en la educación superior, garantizando su calidad, el financiamiento, la infraestructura y el diseño de currículos interculturales que incorporen las competencias necesarias como medio del diálogo de saberes entre la educación propia y la educación occidental, que compartan a su vez el etnodesarrollo y el desarrollo sostenible como plan de vida para la supervivencia de los saberes ancestrales, de sus comunidades y de las culturas no indígenas; contribuyendo al desarrollo de la región y del país.

Vento, T., Rodríguez, H., & León, A. (2018) Realizaron la investigación: Diseño del modelo pedagógico propio ajustado al pensamiento indígena Ticuna, para optar el título de Maestría en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Como objetivo fue diseñar el modelo pedagógico de la Institución Educativa Francisco de Orellana, ajustado al pensamiento indígena Ticuna, mediante la implementación de estrategias pedagógicas basadas en su contexto, para mantener y fortalecer la identidad cultural y potenciar el plan de vida de la comunidad. El método que utilizaron para la investigación fue de carácter descriptivo y cualitativo, utilizando la encuesta, talleres y conversatorios como técnicas de recolección de información. Llegando a la siguiente conclusión, el trabajo de investigación permite recoger los insumos precisos para la búsqueda de un modelo pedagógico que se ajuste a un pensamiento y al ideal de las personas que se pretende formar en la comunidad.

La investigación aporta información en el sentido de conocer algunos procesos pedagógicos propios que parten de nuestros saberes ancestrales y los cuales establecen el rol que cumple cada persona en la transferencia del conocimiento y que ayuda a mantener la memoria y el legado histórico de la comunidad.

Así mismo es importante mencionar la siguiente investigación:

Lasso, C. & Trujillo, A. (2016) en la investigación: Laboratorio de prácticas decoloniales en educación artística para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de Colombia en Uniminuto, Licenciatura en educación básica. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, Colombia, presenta como objetivos de la investigación el fundamentar el laboratorio praxeológico de educación artística para salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de Colombia en Uniminuto, como un espacio de reflexión y práctica de pedagogías decoloniales con estudiantes del semillero Suna Cubun de la LBEA.

La metodología que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo porque estudia y facilita la comprensión de un fenómeno social y el praxeológico que justifica la práctica como una acción consciente que se constituye a través del acto reflexivo por medio de cuatro etapas (ver, juzgar, actuar y devolución creativa). Las conclusiones de la investigación se logró la fundamentación del laboratorio de prácticas decoloniales en educación artística, con el propósito de crear un espacio de reflexión y praxis frente a la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial con los participantes del semillero Suna Cubun, que se llevaba a cabo los días jueves. El aporte que brinda la investigación está relacionado a que este laboratorio evidencia la pertinencia de generar reflexiones desde una visión crítica frente a la identidad nacional, la investigación, la experimentación, la construcción colectiva y el intercambio de saberes como una forma alternativa de producir el conocimiento centrado en el contexto donde acontecen los hechos.

A nivel nacional tenemos las siguientes investigaciones:

Altamirano, S. (2022), la investigación tiene por título: Propuesta Didáctica de Quechua Chanka para fortalecer el enfoque intercultural en los estudiantes de educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Satipo – 2021. Para optar el grado de doctor en ciencias de la Educación. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Satipo, el objetivo es demostrar que la aplicación de la propuesta didáctica de quechua chanka fortalece el enfoque intercultural en los estudiantes de educación de ULADECH católica Filial Satipo-2021, con un enfoque cuantitativo, nivel explicativo, de diseño cuasiexperimental, llegando a la siguiente conclusión que la aplicación de la propuesta didáctica de quechua chanka fortaleció significativamente el enfoque intercultural en los estudiantes de educación de ULADECH Católica, filial Satipo- 2021. La investigación demostró un trabajo de pre test con los estudiantes de un grupo de control y otro experimental donde al inicio se ubicaron en el nivel de logro de deficiente y regular, después de la aplicación de la propuesta didáctica en la prueba del post test el 80 % de los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un nivel de logro excelente y el 85 % logro regular. Lo que conlleva a determinar que las estrategias educativas con enfoque intercultural ayudan al desarrollo y fortalecimiento de diferentes habilidades y capacidades de los estudiantes.

Jima, C. (2021), en su tesis titulada: Educación intercultural para la calidad educativa de los estudiantes en la Escuela Profesional de Enfermería, Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza – Chachapoyas, Tesis para obtener el grado Doctora en Educación. Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo. Menciona como objetivo el formular una propuesta de educación intercultural de identidad, reconocimiento, autonomía y ética política para fortalecer la

calidad educativa de los estudiantes de la escuela de enfermería de la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza – Chachapoyas. El estudio utilizó una metodología básica con diseño no experimental transeccional; llegando a la siguiente conclusión, la investigación busca ser una guía para el desarrollo de una serie de actividades educativas que contemplen la diversidad estudiantil con la que cuenta la Escuela, la misma que debe ser considerada como agente activo en el proceso educativo en aras de lograr una educación de calidad.

El estudio propuso un modelo didáctico basado en educación intercultural para mejorar la calidad educativa en los estudiantes de enfermería, aunque el diseño no fue experimental, la investigación comparte la pertinencia de estructurar propuestas pedagógicas contextualizadas como estratégicas para optimizar los procesos formativos, respaldando la necesidad de diseñar modelos didácticos que responda las realidades específicas, así como la presente investigación.

Blas, S. (2020), en su tesis de maestría titulada: Técnicas gráfico plásticas para mejorar la creatividad en las artes visuales de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de UGEL Asunción – 2019, realizada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, tesis para optar el grado académico de maestro, en educación con mención en docencia, se planteó como objetivo determinar la influencia del uso de técnicas gráfico-plásticas en el desarrollo de la creatividad artística. La investigación tiene una metodología de tipo cuantitativo, nivel explicativo y diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test, trabajando con una muestra de 35 estudiantes distribuidos en un grupo experimental (18) y uno de control (17). Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la observación y como instrumento una lista de cotejo validada por juicio de expertos y con una confiabilidad de 0.667 según la prueba Kuder-Richardson (Kr20). Los resultados demostraron que, tras la aplicación del programa, el grupo experimental alcanzó un 84.2% en el nivel satisfactorio de creatividad, frente a un 0% del grupo control. La investigación concluyó, mediante la prueba t de Student ($p < 0.05$), que el uso de técnicas gráfico-plásticas desarrolla significativamente la creatividad en las artes visuales, facilitando procesos de expresión y pensamiento artístico.

La propuesta buscó que los estudiantes a través de la influencia del uso de técnicas gráfico-plásticas desarrollen la creatividad artística.

Romero, G. (2018), realizó la investigación titulada: Propuesta de un modelo didáctico para el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de Comunicación en estudiantes de segundo año de educación secundaria, en una institución educativa privada de San Martín de Porres – (Lima). Para optar a la licenciatura. Lima. El presente trabajo de suficiencia profesional desarrolló los paradigmas cognitivos, socio-contextual y cultural y el

paradigma socio cognitivo humanista, se basó en las teorías que ayudan a mejorar el aprendizaje - enseñanza de los estudiantes dentro de la escuela nueva en pleno siglo XXI. En el primer capítulo se desarrolla la descripción y problemática de la institución, la justificación, objetivo general y objetivos específicos. En el segundo capítulo se desarrollan las teorías cognitivas, socio-contextual y cultural y el paradigma humanista, y las teorías de la inteligencia, en donde muestran cómo se desarrollan las capacidades, competencias, contenidos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en el aula; siendo el eje central de la pedagogía en plena modernización. Por último, los instrumentos, se desarrolla la programación curricular anual, la específica, las unidades, las actividades (sesiones de clase), los materiales de apoyo o fichas, las evaluaciones de procesos y la evaluación de fin de unidad.

La conclusión del trabajo es una propuesta completa que ayuda a desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, en el área de Comunicación.

A nivel regional tenemos las siguientes investigaciones:

Florez, D. (2025), realizó el estudio titulado: Valores andinos, Yachay, Munay, Llink'ay y Ayni como paradigmas de la educación académica en la Universidad Andina del Cusco, con el objetivo de analizar la contribución de estos valores andinos a los paradigmas de formación académica en la Universidad Andina del Cusco. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, mediante la técnica de revisión documental. Los resultados evidenciaron que los valores de Yachay, Munay, Llink'ay y Ayni trascienden su dimensión simbólica y se expresan en prácticas concretas de colaboración, organización del trabajo académico y construcción de relaciones interpersonales, mejorando competencias como el trabajo en equipo, toma de decisiones compartidas y la corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje. La investigación resulta relevante debido a que evidencia la pertinencia de incorporar principios y saberes de la cosmovisión andina en los procesos educativos contemporáneos. Conclusión, sus resultados respaldan la posibilidad de integrar prácticas y principios ancestrales dentro de una propuesta didáctica orientada al desarrollo de aprendizajes y habilidades artísticas, contribuyendo a fortalecer una formación con pertinencia cultural e intercultural.

Salazar, Q. (2023), Tesis de maestría titulada: Aplicación del juego libre para mejorar el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del II ciclo de la institución educativa inicial N° 19 “Niño Jesús” del distrito de Talavera 2022. De la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, tuvo como objeto principal mejorar el desarrollo

de la expresión oral de los estudiantes del II ciclo de la institución educativa inicial n° 19 “Niño Jesús” del distrito de Talavera, por lo que se buscó determinar la aplicación del juego libre mejora el desarrollo de la Expresión Oral en los Estudiantes del II Ciclo. El tipo de investigación, corresponde al Experimental y el diseño a una investigación Pre experimental porque se ha medido a grupo de estudiantes mediante la prueba de entrada o pre test y la prueba de salida o post test, dando un tratamiento o proceso didáctico, tomando en cuenta la variables desarrollo de la expresión oral, esta investigación tiene un enfoque cuantitativo debido a que se va a describir, explicar y predecir la variable, el muestreo se realizó de manera no probabilística y a criterio del investigador, cuya población está conformada por 22 niños de la sección rosada de la Institución Educativa Inicial N° 19 “Niño Jesús” del distrito de Talavera, Provincia de Andahuaylas. Luego de trabajar con los infantes con la nueva estrategia de enseñanza, se procedió a realizar la evaluación de este modelo pedagógico del cual se llegó a la conclusión de que la aplicación del Juego Libre mejora significativamente el desarrollo de la Expresión Oral en los Estudiantes del II Ciclo de la Institución Educativa Inicial N°19 “Niño Jesús” del Distrito de Talavera.

2.4. Hipótesis

En el marco del enfoque cuantitativo y cuasi experimental adoptado en la investigación, se plantean hipótesis que permiten establecer una relación causal entre la variable independiente como es el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales y la variable dependiente que es el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. Las hipótesis han sido formuladas con base en el análisis teórico y responden directamente a los objetivos específicos propuestos, orientando el proceso de recolección y análisis de datos.

2.4.1. Hipótesis general

La aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

2.4.2. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis específica 2:

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales mejora el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de arte del Cusco.

Hipótesis específica 3:

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales influye positivamente en la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis específica 4:

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

2.5. Identificación de variables e indicadores**2.5.1. *Variable independiente***

Diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales

Dimensiones:

- Reconocimiento biocultural
- Reflexión simbólica
- Producción artística contextualizada
- Vinculación comunitaria

2.5.2. *Variable dependiente*

Desarrollo de habilidades artísticas en estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Dimensiones:

- Creatividad
- Habilidades técnicas y plásticas
- Expresión simbólica
- Sentido biocultural

2.6. Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
INDEPENDIENTE Modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales	La aplicación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales se desarrollará en un total de 8 sesiones con el objetivo de aplicar un módulo de aprendizaje con los aspectos importantes del modelo, cada taller o sesión de clase contará con distintas herramientas propuestas en el modelo siguiendo la estructura de las fases propuestas.	Reconocimiento biocultural	• Reconoce saberes culturales y artísticos previos. • comprende conocimientos conceptuales y simbólicos. • Analiza de referentes bioculturales. • Establece relación entre territorio, cultura y naturaleza.	• Describe referentes culturales de su contexto. • Reconoce significados simbólicos culturales. • Examina elementos bioculturales y simbólicos. • Integra referencias territoriales a su propuesta.
		Reflexión simbólica	• Interpreta contenidos con significado biocultural y simbólico. • Reflexiona sobre contenidos identitarios y simbólicos. • Planifica una propuesta artística con intención estética y biocultural.	• Comprende el valor biocultural y simbólico. • Relaciona experiencias propias con referentes culturales. • Elabora bocetos con sentido simbólico.
		Producción artística contextualizada	• Utiliza materiales y recursos propios • Aplica técnicas artísticas ancestrales y contemporáneas. • Produce propuestas artísticas contextualizadas.	• Selecciona materiales coherentes con el sentido biocultural de la propuesta. • Experimenta y combina procedimientos artísticos. • Integra elementos territoriales con identidad cultural.
		Vinculación comunitaria	• Explica y argumenta su propuesta. • Socializa su propuesta ante la comunidad.	• Sustenta el sentido biocultural de su obra culminada. • Participa en espacios de diálogo sobre su obra.

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	Alternativas	Índice
DEPENDIENTE Desarrollo de habilidades artísticas	El desarrollo de las habilidades artísticas es un proceso que se desarrolla de manera subjetiva y se plasma de manera objetiva en las cuatro dimensiones de esta variable. Se propone su evaluación mediante la aplicación de una rúbrica creada para esta investigación.	Creatividad	C1. Originalidad y transformación creativa	Muy Bajo	1
			C2. Flexibilidad en el uso de materiales y recursos	Bajo	2
			C3. Capacidad de experimentar y combinar elementos ancestrales y contemporáneos	Intermedio	3
				Alto	4
				Muy Alto	5
		Habilidades técnicas y plásticas	T1. Dominio técnico del material		
			T2. Precisión en el uso de herramientas y procesos		
			T3. Acabado técnico final de la obra		
		Expresión simbólica	E1. Coherencia en el simbolismo del diseño		
			E2. Uso del lenguaje simbólico cultural		
			E3. Composición simbólica		
		Sentido biocultural	S1. Identidad estética territorial		
			S2. Integración de elementos bioculturales ancestrales		
			S3. Proyección comunitaria biocultural		

2.7. Matriz de instrumentos

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TALLERES
INDEPENDIENTE Modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales	La aplicación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales se desarrollará en un total de 8 sesiones con el objetivo de aplicar un módulo de aprendizaje con los aspectos importantes del modelo, cada taller o sesión de clase contará con distintas herramientas propuestas en el modelo siguiendo la estructura de las fases propuestas.	Reconocimiento o biocultural Reflexión simbólica Producción artística contextualizada Vinculación comunitaria	- Reconoce saberes culturales y artísticos previos. - Comprende conocimientos conceptuales y simbólicos. - Analiza de referentes bioculturales. - Establece relación entre territorio, cultura y naturaleza. - Interpreta contenidos con significado biocultural y simbólico. - Reflexiona sobre contenidos identitarios y simbólicos. - Planifica una propuesta artística con intención estética y biocultural. - Utiliza materiales y recursos propios. - Aplica técnicas artísticas ancestrales y contemporáneas. - Produce propuestas artísticas contextualizadas. - Explica y argumenta su propuesta. - Socializa su propuesta ante la comunidad.	•Sesión N°01: Diagnóstico de capacidades simbólicas y conciencia biocultural inicial. •Sesión N°02: Problematicación biocultural y configuración conceptual de la propuesta artística. •Sesión N°03: Diálogo con el sabio en prácticas ancestrales y profundización del centro simbólico de la propuesta. •Sesión N°04: Consolidación de idea e inicio ritual de la producción artística. •Sesión N°05: Producción artística contextualizada y diálogo comunitario. •Sesión N°06: Culminación y perfeccionamiento técnico-simbólico de la obra artística. •Sesión N°07: Proyección pública y diseño del dispositivo de mediación comunitaria. •Sesión N°08: Exposición crítica y socialización del proyecto artístico.

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	N° ITEMS	ITEMS
DEPENDIENTE Desarrollo de habilidades artísticas	El desarrollo de las habilidades artísticas es un proceso que se desarrolla de manera subjetiva y se plasma de manera objetiva en las cuatro dimensiones de esta variable. Se propone su evaluación mediante la aplicación de una rúbrica creada para esta investigación.	Creatividad	C1. Originalidad y producción de ideas. C2. Flexibilidad y pensamiento divergente. C3. Elaboración y desarrollo creativo.	1	5
		Habilidades	H1. Manejo de materiales y ritualidad.	1	5
		Técnicas y plásticas	H2. Elaboración técnica. H3. Uso del lenguaje visual.		
		Expresión simbólica	E1. Comunicación de ideas y emociones. E2. Uso de símbolos culturales y ancestrales. E3. Coherencia narrativa y simbólica.	1	5
		Sentido biocultural	S1. Conexión con la cultura local y el territorio. S2. Valoración y reconocimiento biocultural. S3. Proyección y compromiso biocultural.	1	5

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

La presente investigación se desarrolló en la Universidad de Arte del Cusco, institución pública de educación superior especializada en formación artística.

La sede central de esta universidad está localizada en la Calle Marqués N.º 271, en el Centro Histórico del Cusco, considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.

Desde el punto de vista geopolítico, el ámbito de estudio se ubica en:

País: Perú

Región: Cusco

Provincia: Cusco

Distrito: Cusco

Zona: Centro histórico

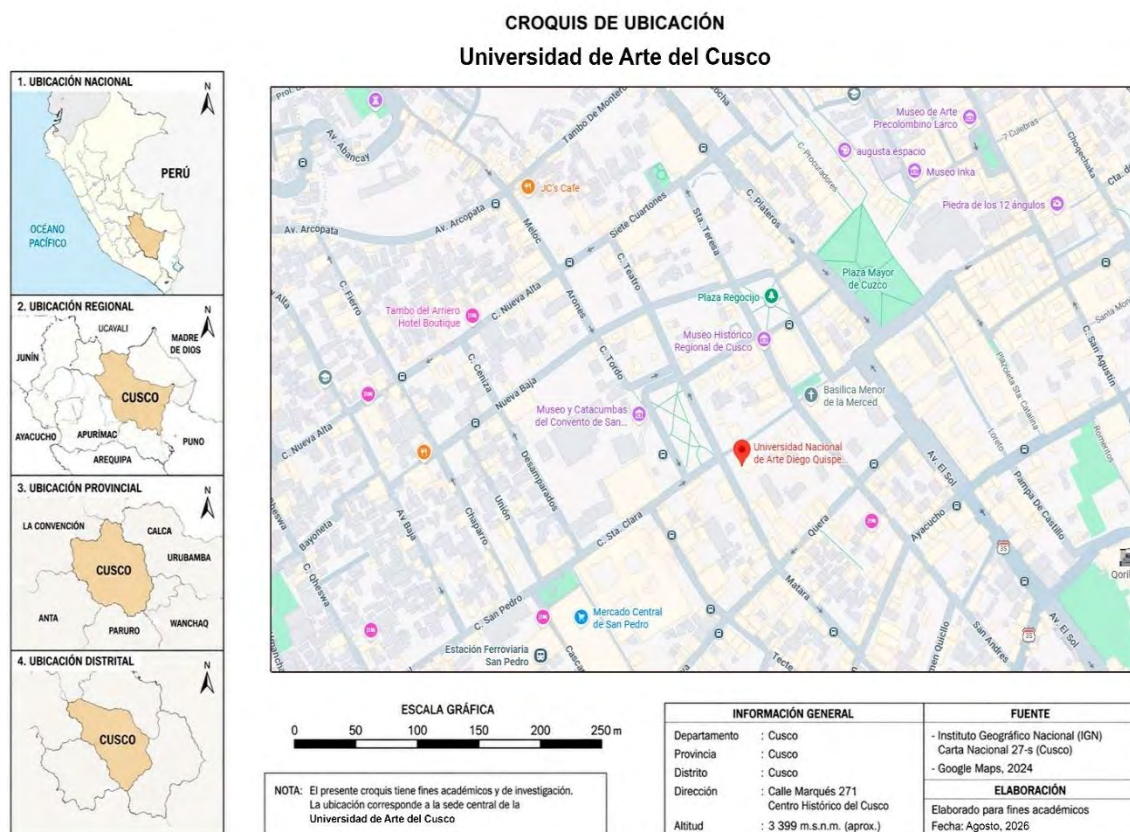
Dirección exacta: Calle Marqués N.º 271 – Cusco – Perú – C.P. 08002

Ubicación en Google Maps: -13.51898814557622, -71.98047014364248

Esta ubicación se encuentra en la región andina sur del Perú, lo que otorga al presente estudio relevancia territorial, ya que permite desarrollar una propuesta didáctica contextualizada con fuerte presencia de saberes ancestrales, diversidad biocultural y prácticas artísticas tradicionales vivas.

El ámbito seleccionado resulta estratégico para analizar la aplicación de un modelo didáctico que articula el arte académico con las prácticas ancestrales en un contexto universitario, andino e intercultural.

Figura 8
Croquis de ubicación



Nota. La imagen presenta la ubicación en el mapa de la Universidad de Arte del Cusco. Elaboración propia.

3.2. Tipo y nivel de Investigación

3.2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es aplicada, ya que busca resolver una problemática concreta del ámbito educativo, según Carrasco (2005), la investigación aplicada tiene un propósito práctico, “investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad” (p. 43). Esto a partir de los conocimientos generados por investigaciones básicas o sustantivas.

3.2.2. Nivel de investigación

El nivel de esta investigación es explicativo, dado que pretende establecer relaciones causales entre la aplicación de un modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales (variable independiente) y el desarrollo de habilidades artísticas en estudiantes (variable dependiente). Este nivel permitirá analizar el impacto y los efectos que produce la variable independiente sobre la variable dependiente.

3.2.3. *Enfoque de investigación*

El estudio se desarrollará bajo el enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por el uso de datos numéricos y procedimientos estadísticos para analizar los resultados, con el fin de verificar hipótesis previamente formuladas. Este enfoque permite medir con objetividad el nivel de desarrollo de habilidades artísticas antes y después de aplicar el modelo didáctico.

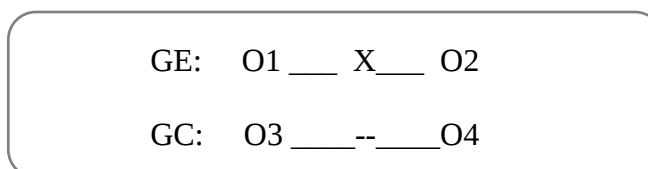
3.2.4. *Diseño de investigación*

El diseño adoptado es cuasi experimental, con la aplicación de pre test y post test en grupos no equivalentes (experimental y de control).

Este diseño permite determinar el efecto del modelo didáctico ancestral en la variable dependiente a través de la comparación de resultados antes y después de la intervención.

Hernández et al. (2003) define el diseño de investigación como un instrumento guía que establece un conjunto de pautas metodológicas bajo las que se desarrolla el estudio. Con base en este concepto, el diseño constituye el esquema estructural que orienta la ejecución del proceso investigativo. En el presente estudio se trabajó con dos grupos de análisis, uno experimental y otro de control donde se adoptó un diseño cuasi experimental porque se hizo la manipulación de la variable independiente para que existan dos grupos de comparación. Dicho diseño se expresa en la siguiente nomenclatura alfanumérica que se muestra a continuación:

Esquema del diseño:



Donde:

Ge: Grupo experimental

Gc: Grupo de control

X: Diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales

O1, O2, O3, O4: Observación a los estudiantes.

3.3. **Unidad de análisis**

La unidad de análisis estará conformada por cada uno de los estudiantes de la especialidad de dibujo, grabado y diseño gráfico de la Universidad Nacional de Arte del Cusco, del semestre académico 2025- II, grupo A y B del semestre VI del curso Investigación gráfica II.

3.4. Población de estudio

La población de estudio se constituye de 560 estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, matriculados en las distintas especialidades de las facultades de artes visuales, educación artística y conservación y restauración de obras de arte de la sede de Cusco, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Población de estudio

Facultad	Especialidad	Estudiantes
Artes visuales	Dibujo y pintura	130
	Dibujo, grabado y diseño gráfico	90
	Dibujo y cerámica	70
	Dibujo y escultura	80
Educación artística	Docencia	100
Conservación y restauración de obras de arte		90
Total		560

Nota. Elaboración propia.

3.5. Tamaño de muestra

La muestra estará conformada por 28 (veintiocho) estudiantes del VI semestre académico de los grupos A y B de la especialidad de Dibujo, Grabado y Diseño Gráfico de la escuela profesional de artes visuales de la mencionada institución, el muestreo es no probabilístico, dado que los criterios de selección responden a estimaciones específicas de inclusión, para su aplicación se buscó que ambos grupos tengan afinidad en semestre y conocimiento.

Muestra	Semestre
Grupo control	VI – GRUPO A
Grupo experimental	VI – GRUPO B

3.6. Técnicas de selección de muestra

El muestreo que se utilizó es de tipo no probabilístico intencional, ya que se seleccionó a los integrantes de la muestra de manera conveniente para la investigación. Como lo menciona Carrasco (2005), en este tipo de muestras no probabilísticas todos los elementos

de la población son elegidos de manera intencionada porque el investigador hace la selección por criterio propio.

3.7. Técnicas de recolección de información

Para recolectar los datos de la investigación se utilizó la técnica de Test o prueba, aplicados al inicio y al final de la aplicación. Para lo cual se creó una rúbrica de medición que se utilizó para obtener información a partir de la aplicación del módulo en el taller, como lo menciona Carrasco (2005), las técnicas son elaboradas por los investigadores, estas técnicas son procedimentales y estratégicas que ayudan a la resolución del problema metodológico y la comprobación de la hipótesis, por ello dentro del módulo se ejecutaron las técnicas para la recolección de información.

Tabla 2

Técnica e instrumento

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Observación	Rúbrica de nivel de logro

Nota. Elaboración propia.

En tal sentido se elaboró un módulo con ocho sesiones de aprendizaje orientadas hacia el logro de resultados, el plan completo se encuentra en el anexo N°04 como temas generales se muestra a continuación:

- Sesión de aprendizaje N°01: Diagnóstico de capacidades simbólicas y conciencia biocultural inicial.
- Sesión de aprendizaje N°02: Problematización biocultural y configuración conceptual de la propuesta artística.
- Sesión de aprendizaje N°03: Diálogo con el sabio en prácticas ancestrales y profundización del centro simbólico de la propuesta.
- Sesión de aprendizaje N°04: Consolidación de idea e inicio ritual de la producción artística.
- Sesión de aprendizaje N°05: Producción artística contextualizada y diálogo comunitario.
- Sesión de aprendizaje N°06: Culminación y perfeccionamiento técnico-simbólico de la obra artística.
- Sesión de aprendizaje N°07: Proyección pública y diseño del dispositivo de mediación comunitaria.

- Sesión de aprendizaje N°08: Exposición crítica y socialización del proyecto artístico.

Se aplicó la técnica de la rúbrica como evaluación de entrada y salida, un diseño único para ambos casos, permitiendo medir la variabilidad de las dimensiones seleccionadas, la elección de la temática que es producción de obras demuestra la pertenencia del instrumento.

Se utilizó la siguiente escala de valores para identificar el nivel de logro en la rúbrica:

NIVEL DE LOGRO	ÍNDICE
Muy bajo	1
Bajo	2
Intermedio	3
Alto	4
Muy alto	5

3.7.1. *Confiabilidad y validez del instrumento*

El instrumento de rúbrica al ser utilizado en esta indagación pasó por una evaluación estadística para determinar el nivel de confianza, recurriendo en esta ocasión al estadístico alfa de Cronbach, cuyas características alfanuméricas se muestran a continuación.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left| 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right|$$

(α)= Alfa de Cronbach

K= Número de ítems

Vi= Varianza de cada Ítems

Vt= Varianza total

El estadístico que antecede, viene acompañado por niveles de estimación de confianza establecidos por el mismo autor, estos niveles tienen rangos iguales que oscilan desde cero hasta la unidad. La interpretación de los niveles de confiabilidad se detalla en el siguiente cuadro:

Tabla 3*Puntuación de la confiabilidad del instrumento*

Rango	Magnitud
0.01 a 0.20	Muy baja
0.21 a 0.40	Baja
0.41 a 0.60	Moderada
0.61 a 0.80	Alta
0.81 a 1.00	Muy alta

Nota. Rango para interpretación del coeficiente de Alfa de Cronbach (Cronbach 1951).

Considerando la fórmula estadística de Cronbach, así como los niveles establecidos por dicho autor se procedió a estimar el nivel de confiabilidad del instrumento, cuyos valores encontrados se muestran más adelante de la investigación.

Tabla 4*Estadísticos de fiabilidad para desarrollo de habilidades artísticas.*

	Alfa de Cronbach^a	N. Elementos
D1: Creatividad	0.8791	3
D2: Habilidades técnicas y plásticas	0.8511	3
D3: Expresión simbólica	0.8669	3
D4: Sentido biocultural	0.8727	3
Desarrollo de habilidades artísticas	0.8674	12

Nota. Paquete estadístico SPSS versión 27. ^avalor del coeficiente alfa se aproxima a 0.8 (más detalle ver el anexo de la tesis).

Se observa en el cuadro anterior que la constante de confianza de las dimensiones, así como en promedio para la respectiva variable llega a cero punto ocho (0.8) que, al comparar con los niveles de Cronbach, se aduce que esta tiene alta confiabilidad.

3.7.2. Validez del instrumento

El instrumento utilizado en este proceso investigativo pasó por una evaluación de forma y fondo de parte de docentes conocedores del proceso de investigación esto para ver la coherencia interna y relación con las matrices de consistencia y operacionalización, bajo los

criterios de la ficha de validación estos expertos dieron su calificativo porcentual el cual se observa en el siguiente cuadro.

Expertos	%
Dr. Enrique Alonso León Maristany	92
Dr. Ramiro Rainaldo Huanca Soto	88
Mgtr. Yuri Samuel Núñez Trujillo	95
Mgtr. Oscar Casafranca Vásquez	87

La rúbrica fue evaluada considerando diez criterios: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia.

Se aprecia en la tabla que antecede que el promedio emitido por parte de los que validaron el cuestionario llega a 90.5 %, del cual se fundamenta que este instrumento tiene una adecuada validez de contenido para su aplicación.

3.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Para el análisis de los datos se aplicarán técnicas cuantitativas, para procesar los datos y el análisis de la información se utilizó la estadística inferencial el cual según Hernández et al. (2014) se utiliza para probar hipótesis y estimación de parámetros; así como estadística descriptiva que de acuerdo con Carrasco (2005), es indispensable para las investigaciones cuantitativas. Para el análisis e interpretación de la información se aplicó el programa del SPSS (del inglés *Statistical Package for Social Sciences*), que significa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, versión 27, por la naturaleza de las variables implicadas y el diseño de investigación, complementado con tablas de frecuencias, porcentajes y representaciones gráficas. El análisis responde a la necesidad de comprobar las hipótesis planteadas.

3.9. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Hernández et al. (2014), menciona que la hipótesis de la investigación cuantitativa, deben pasar por pruebas estadísticas que permitan determinar la relación entre variables, por ello para comprobar la veracidad de las hipótesis formuladas en esta investigación, se emplearán técnicas de análisis estadístico adecuadas al diseño cuasi experimental adoptado.

Para la contrastación de las hipótesis planteadas, se empleó la prueba estadística t de Student, con el propósito de determinar la existencia de la discrepancia significativa entre las medias de los valores de los componentes de la variable desarrollo de habilidades artísticas en

los grupos de estudio, basándose en el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, para ello se estableció el nivel de significación $\alpha = 0,05$, es decir, una región de aprobación del 95%.

La prueba t de Student fue calculada considerando 13 grados de libertad, de acuerdo al tamaño muestral y el tipo de contraste aplicado.

El valor crítico fue estimado mediante la función inversa de la distribución t de Student en contraste bilateral (dos colas):

$$t(1 - \alpha/2).(n_1 + n_2 - 2)$$

Prueba de t de Student para la apreciación de la media de las notas del pre test del grupo experimental:

$$\bar{x}_1 = (\sum_{i=1}^{n_1} x_i) / n_1$$

Estimación de la varianza de notas del pre test del grupo experimental:

$$S_1^2 = [\sum_{i=1}^{n_1} (x_i - \bar{x})^2] / n_1$$

Estimación de la varianza de notas del post test del grupo experimental:

$$S_2^2 = [\sum_{i=1}^{n_2} (x_i - \bar{x})^2] / n_2$$

Estimación de la media del promedio de notas del post test del grupo experimental:

$$\bar{x}_2 = (\sum_{i=1}^{n_2} x_i) / n_2$$

Estimación de la varianza en común de notas del pre y post test:

$$Sc^2 = [(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2] / (n_1 + n_2 - 2)$$

Estimación del estadístico de prueba t de Student:

$$t = (\bar{x}_1 - \bar{x}_2) / \sqrt{(Sc^2/n_1 + Sc^2/n_2)}$$

Se aplicará estadística descriptiva para observar las tendencias generales en los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del modelo didáctico.

Después se utilizará estadística inferencial con el fin de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo experimental y el grupo control. En específico, se empleará la prueba t de Student para muestras independientes, en caso de comparar el rendimiento entre grupo experimental y grupo control.

El nivel de significancia estadística será de $\alpha = 0.05$, lo cual implica un margen de error del 5%. Se aceptará la hipótesis de investigación si el valor de p obtenido es menor a 0.05, y se rechazará si es igual o mayor. Esta técnica permitirá demostrar empíricamente la eficacia del modelo didáctico propuesto en relación con el desarrollo de las habilidades artísticas de los estudiantes universitarios. Las hipótesis estadísticas que se presentan son:

Hipótesis Nula (H_0): No existen diferencias estadísticas significativas entre las medias poblacionales del grupo de control y el grupo experimental luego de la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H_1): Existen diferencias estadísticas significativas entre las medias del grupo de control y el grupo experimental luego de la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Procedimiento, análisis, interpretación y discusión de resultados

4.1.1. Resultados del pre test

Los estudiantes en estos tiempos requieren de mucha motivación para lograr y tener una mejor inspiración artística, es así que en la presente investigación se pretende ver de qué manera el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco y para encontrar mejores referentes a este proceso investigativo se diseñó una rúbrica del cual para las dimensiones de creatividad, habilidades técnicas y plásticas, expresión simbólica y sentido biocultural, se elaboraron a tres ítems respectivamente, a esto se adiciona el cuadro de baremación de esta variable el cual se muestra a continuación.

Tabla 5

Rango de puntuación y baremación para desarrollo de habilidades artísticas

DIMENSIÓN	NIVEL DE LOGRO	RANGO CALIFICATIVO	PUNTAJE TOTAL
Creatividad	Muy bajo Bajo Intermedio Alto Muy alto	Hasta 1 Hasta 2 Hasta 3 Hasta 4 Hasta 5	15
Habilidades técnicas y plásticas	Muy bajo Bajo Intermedio Alto Muy alto	Hasta 1 Hasta 2 Hasta 3 Hasta 4 Hasta 5	15
Expresión simbólica	Muy bajo Bajo Intermedio Alto Muy alto	Hasta 1 Hasta 2 Hasta 3 Hasta 4 Hasta 5	15
Sentido biocultural	Muy bajo Bajo Intermedio Alto Muy alto	Hasta 1 Hasta 2 Hasta 3 Hasta 4 Hasta 5	15
Desarrollo de habilidades artísticas. TOTAL			60

Nota. Elaboración propia.

Considerando la ratio donde figuran las dimensiones y los niveles de logro, así como su respectivo calificativo se procedió a determinar los resultados de la respectiva indagación el cual se presentan a continuación.

Tabla 6

Resultados del pre test para ambos grupos

Nº Estudiantes	DIMENSIONES									
	Creatividad		Habilidades Técnicas y Plásticas		Expresión Simbólica		Sentido biocultural		PUNTAJE TOTAL	
	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL
Estudiante 01	4	6	5	5	3	5	3	5	15	21
Estudiante 02	5	6	6	6	6	6	7	6	24	24
Estudiante 03	5	5	6	6	7	6	7	8	25	25
Estudiante 04	7	5	8	5	6	3	8	4	29	17
Estudiante 05	8	5	6	5	8	6	6	5	28	21
Estudiante 06	7	6	8	8	6	6	6	6	27	26
Estudiante 07	8	6	8	6	7	6	8	6	31	24
Estudiante 08	4	4	7	4	4	5	3	5	18	18
Estudiante 09	6	5	6	5	6	6	3	5	21	21
Estudiante 10	3	6	6	6	5	6	3	7	17	25
Estudiante 11	6	6	4	5	5	5	3	5	18	21
Estudiante 12	3	5	5	6	4	5	6	6	18	22
Estudiante 13	7	6	7	7	6	6	6	6	26	25
Estudiante 14	5	5	5	6	6	6	5	6	21	23

Nota. Elaboración propia.

En el cuadro anterior se aprecian las puntuaciones de cada uno de los estudiantes dieron la primera evaluación pre test, en ella se observan también los calificativos para cada uno de los grupos (Control y Experimental), antes de realizar la implementación de las sesiones desarrolladas con el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales.

A continuación, se muestran las medidas de tendencia central de ambos grupos para poder ver en qué condiciones se encuentran estos estudiantes en el pre test.

Tabla 7

Estadísticos para el grupo control y experimental en el pre test.

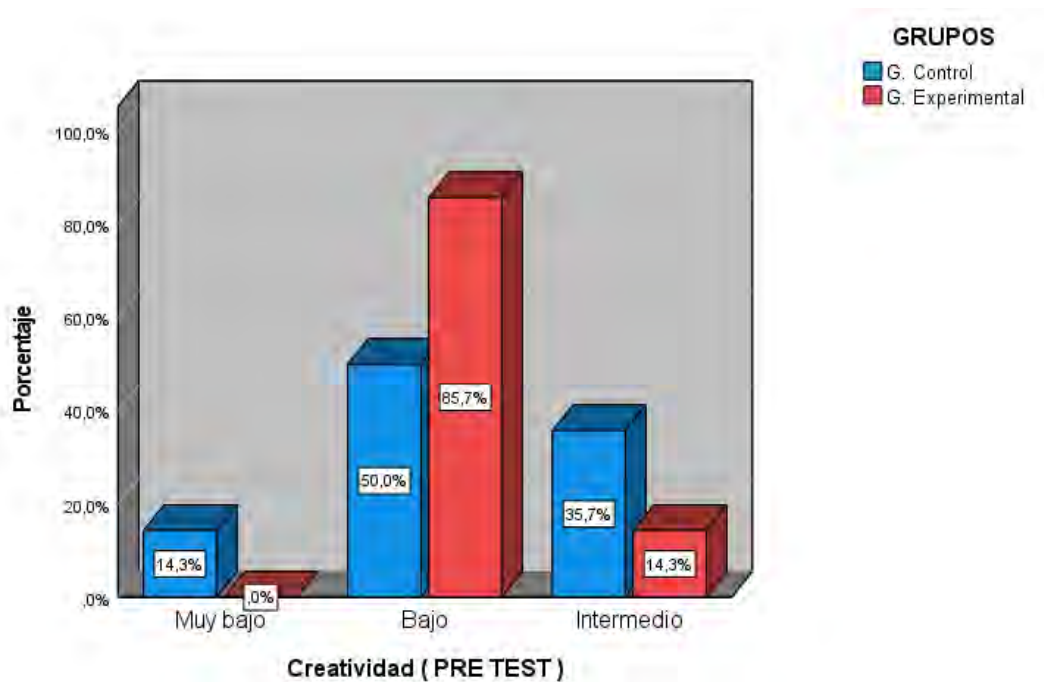
G. Control	Total	Media	Desv.Est.	Mínimo	Máximo
Creatividad	14	5.57	1.69	3	8
Habilidades técnicas y plástica	14	6.21	1.25	4	8
Expresión simbólica	14	5.64	1.33	3	8
Sentido biocultural	14	5.28	1.93	3	8
Total	14	22.7	5.09	15	31
G. Experimental	total	Media	Desv.Est.	Mínimo	Máximo
Creatividad	14	5.42	0.64	4	6
Habilidades técnicas y plástica	14	5.71	0.99	4	8
Expresión simbólica	14	5.5	0.85	3	6
Sentido biocultural	14	5.71	0.99	4	8
Total	14	22.3	2.70	17	26

Nota. Corresponde a los resultados del pre test para ambos grupos Tabla 6.

Se aprecia en el cuadro que antecede las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes, en la primera evaluación se observa que el máximo puntaje alcanzado en los estudiantes de control es de treinta y uno (31) y la mínima de quince (15) puntos con una media de veintidós puntos, mientras que en los estudiantes del grupo experimental el mayor puntaje llegó a veintiséis (26) puntos y la menor fue de diecisiete (17) puntos con un promedio también de veintidós (22) puntos, a esto se suma que para las dimensiones de creatividad, habilidades técnicas y plásticas, expresión simbólica y sentido biocultural la media o promedio para ambos grupos fluctúan entre cinco y seis puntos respectivamente, estas estimaciones muestran que dichos estudiantes tienen dificultades en el desarrollo de habilidades artísticas, mejor enfoque al respecto se muestran en los resultados de los cuadros más adelante.

Tabla 8*Resultados del pre test para la creatividad.*

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Creatividad (PRE TEST)	Muy bajo	2	14,3%	0	0,0%
	Bajo	7	50,0%	12	85,7%
	Intermedio	5	35,7%	2	14,3%
	Alto	0	0,0%	0	0,0%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.**Figura 9***Resultados del pre test para la creatividad.**Nota.* Correspondiente a la tabla 8.**DESCRIPCIÓN.**

Se aprecia en el cuadro anterior referente a la creatividad que en el grupo control el 50,0% de los estudiantes están en un nivel bajo, otro 35,7% calificó en intermedio y el 14,3% se ubicó en muy bajo, por otro lado, en lo referente a los estudiantes del grupo experimental se obtuvo que un 85,7% calificó en nivel bajo y un 14,3% están en nivel intermedio.

Se aprecia de los datos hallados en el cuadro anterior que en ambos grupos un buen porcentaje de los estudiantes se encuentran en nivel bajo lo que traduce que tanto el grupo de control como el experimental según el indicador de generación de ideas originales, se limitan a reproducir referentes ancestrales sin aportar ideas propias o introduce pocas variaciones que no logran una transformación significativa de su propuesta. En el indicador de exploración y apertura de posibilidades, se observa que los estudiantes exploran pocas alternativas técnicas y conceptuales y requieren apoyo constante del docente. Para el indicador desarrollo coherente de la propuesta, los estudiantes desarrollan la idea con poca coherencia.

En los casos ubicados en el nivel intermedio los estudiantes presentan algunas adaptaciones con ideas propias, explora varias alternativas de forma pertinente, desarrolla la idea con coherencia básica. Mientras que, para el nivel muy bajo, el estudiante reproduce referentes sin aportar ideas propias, explora una única opción o perspectiva y no desarrolla la idea o no es coherente, lo que resulta en obras con una articulación conceptual débil y dependientes de influencias foráneas y superficiales.

Tabla 9

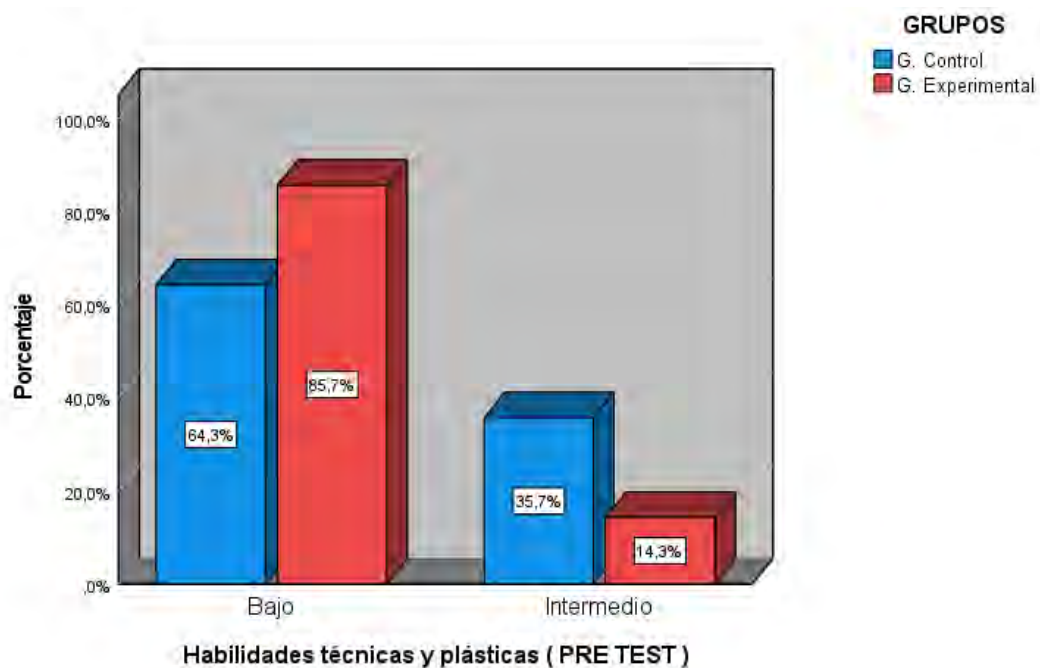
Resultados del pre test para habilidades técnicas y plásticas.

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Habilidades técnicas y plásticas (PRE TEST)	Muy bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Bajo	9	64,3%	12	85,7%
	Intermedio	5	35,7%	2	14,3%
	Alto	0	0,0%	0	0,0%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.

Figura 10

Resultados del pre test para la dimensión habilidades técnicas y plásticas.



Nota. Imagen correspondiente a la Tabla 9.

DESCRIPCIÓN.

Referente a esta segunda dimensión se encontró en el grupo control que el 64,3% de los estudiantes está en un nivel bajo, otro 35,7% calificó en intermedio, así mismo del grupo experimental se estimó un 85,7% se encuentra en el nivel bajo, un 14,3% calificó en intermedio.

De la figura que antecede se aprecia que los estudiantes de forma general (ambos grupos) se presentan en dos niveles, el primero está en el nivel bajo donde se interpreta que los estudiantes utilizan materiales con apoyo constante, mostrando ritualidad superficial y presenta imprecisiones y detalles poco trabajados a nivel técnico. A la vez que aplican pocos elementos visuales sin intención clara. Y el segundo es el nivel intermedio se establece que los estudiantes en el indicador de aplicación de práctica ritual y vínculo con materiales, utilizan materiales con algunas dificultades e incorporan la ritualidad de manera protocolar. Mientras que, en el indicador de precisión y cuidado en la técnica y la elaboración, presentan precisión básica en detalles y en el uso de la técnica. Y por último en el indicador de aplicación del lenguaje visual, aplican elementos visuales con intención básica.

Tabla 10

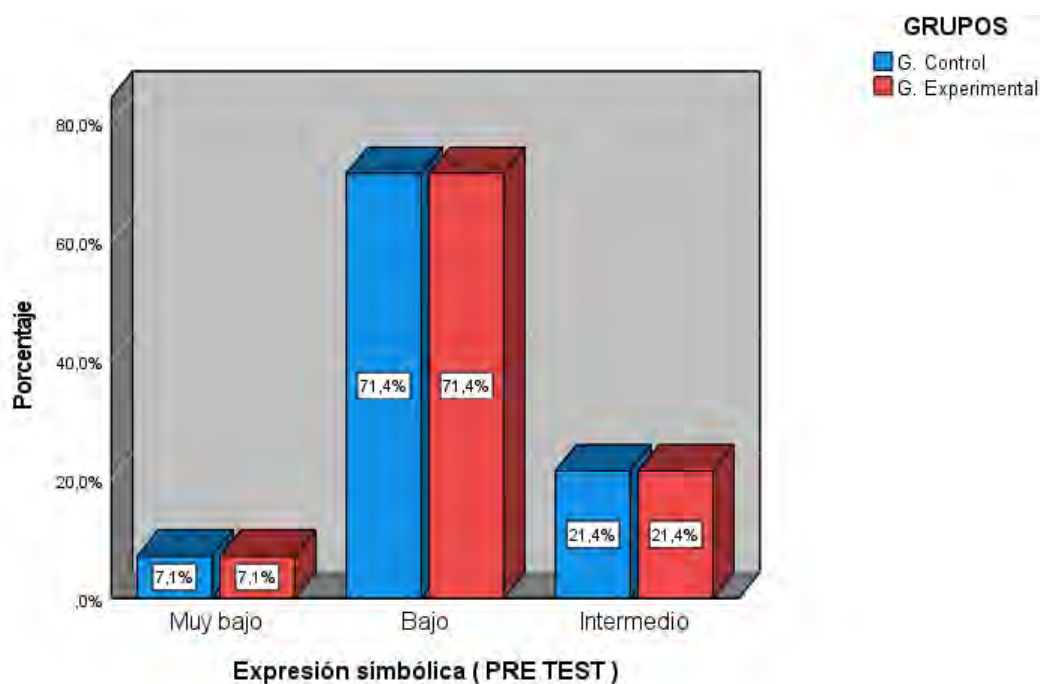
Resultados del pre test para expresión simbólica.

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales	Recuento	% de N totales
			de columna		de columna
Expresión simbólica (PRE TEST)	Muy bajo	1	7,1%	1	7,1%
	Bajo	10	71,4%	10	71,4%
	Intermedio	3	21,4%	3	21,4%
	Alto	0	0,0%	0	0,0%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Resultados del pre test para la dimensión Expresión simbólica.



Nota. Figura correspondiente a la tabla 10.

DESCRIPCIÓN.

Referente a la expresión simbólica se estimó que en el grupo control como en el experimental un 71,4% de los estudiantes calificó en nivel bajo, otro 21,4% está en intermedio y el 7,1% en muy bajo, respectivamente.

De los resultados que anteceden se observa que ambos grupos de estudiantes, según los indicadores analizados como: Expresión de ideas y emociones, incorporación de símbolos y motivos ancestrales y coherencia del mensaje visual, la mayor cantidad se encuentra en un nivel bajo lo que significa que los estudiantes expresan ideas o emociones de forma poco clara, incorporan pocos símbolos con significado limitado. Y el mensaje visual tiene poca coherencia y claridad. Otra cantidad de estudiantes se encuentra en nivel intermedio lo que se traduce en que los estudiantes expresan ideas o emociones de forma comprensible.

Incorporan símbolos con significado adecuado. Y por último el mensaje visual tiene coherencia básica. Finalmente, una pequeña cantidad se encuentra en un nivel muy bajo lo que significa que los estudiantes no expresan ideas o emociones en su obra, no incorporan símbolos o los usa sin significado y el mensaje visual es incoherente y no se entiende, lo que resulta en propuestas donde el mensaje es difícil de comprender o carece de una narrativa semiótica definida.

Tabla 11

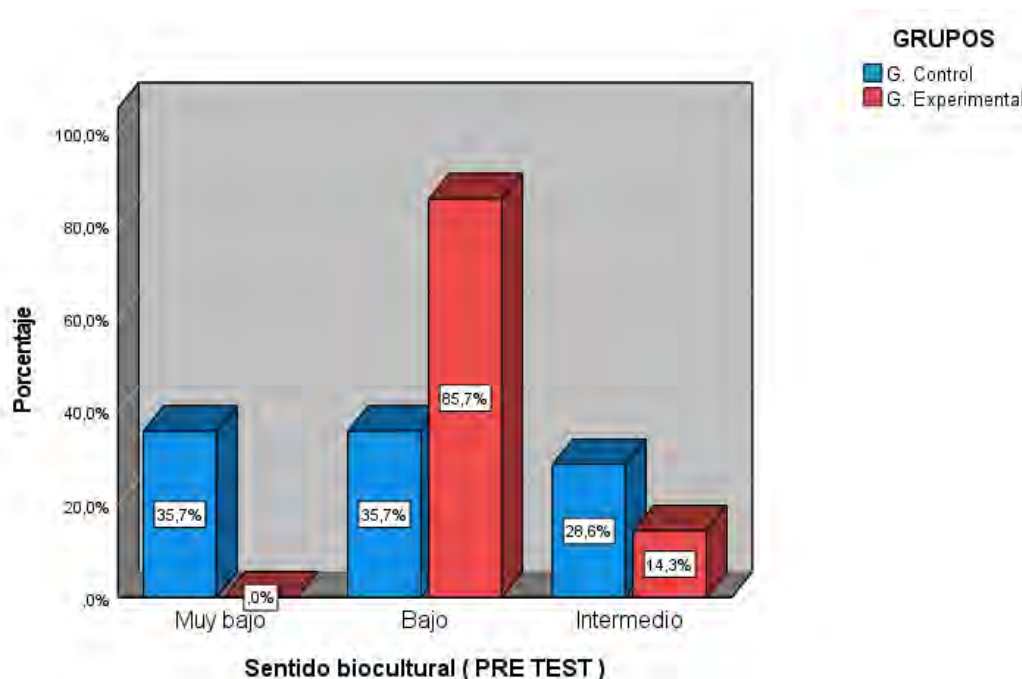
Resultados del pre test para sentido biocultural.

GRUPOS					
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Sentido biocultural (PRE TEST)	Muy bajo	5	35,7%	0	0,0%
	Bajo	5	35,7%	12	85,7%
	Intermedio	4	28,6%	2	14,3%
	Alto	0	0,0%	0	0,0%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.

Figura 12

Resultados del pre test para la dimensión sentido biocultural.



Nota. Figura correspondiente a la tabla 11.

DESCRIPCIÓN.

En relación con la cuarta dimensión, la figura anterior muestra que en el grupo control el 35,7% de los estudiantes califica en nivel bajo y muy bajo respectivamente, otro 28,6% se sitúa en el nivel intermedio, mientras que los estudiantes del grupo experimental, el 85,7% calificó en bajo y el 14,3% se encuentra en un nivel intermedio.

De los datos encontrados en el cuadro que antecede se desprende el siguiente análisis en cuanto a los tres indicadores que se establecieron como: relación con la naturaleza, territorio y cultura local, valoración de prácticas y saberes ancestrales y reflexión y proyección comunitaria. Un porcentaje mayor de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo lo que indica que muestran relación de manera limitada, demuestran poca valoración o lo refleja de manera superficial y reflexionan de forma limitada y poco profunda. En cuanto a la cantidad de estudiantes del nivel intermedio, se considera que muestran relación adecuada con la cultura y territorio, demuestran valoración básica de las tradiciones y reflexionan de forma adecuada sobre su rol y compromiso. Por último, en el grupo de control demostró un nivel muy bajo lo que indica que no muestran relación con su territorio o cultura, no demuestran valoración de las tradiciones y no reflexiona sobre el rol del arte en su comunidad.

4.1.2. Resultados del post test

Concluido el análisis descriptivo de los datos estimados de la primera evaluación inicial (pre test) para ambos grupos de estudio el grupo de control y el experimental, se procedió a la implementación de las sesiones pedagógicas diseñadas para la demostración y evaluación de la implementación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el grupo experimental y el grupo de control trabajó de manera regular con las consideraciones habituales, finalizada la intervención se llevó a cabo la evaluación final (post test) en ambos grupos, cuyas estimaciones y puntajes obtenidos, tanto para el grupo control como para el experimental se muestran a continuación.

Tabla 12

Resultados del post test para ambos grupos

N° Estudiantes	DIMENSIONES									
	Creatividad		Habilidades Técnicas y Plásticas		Expresión Simbólica		Sentido biocultural		PUNTAJE TOTAL	
	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL	G. EXPERIMENTAL
Estudiante 01	5	10	8	10	5	10	6	10	24	40
Estudiante 02	7	7	8	6	7	10	9	7	31	30
Estudiante 03	5	9	8	10	7	12	7	13	27	44
Estudiante 04	7	7	8	7	8	7	9	7	32	28
Estudiante 05	9	10	7	7	9	8	9	10	34	35
Estudiante 06	7	11	8	10	6	10	6	11	27	42
Estudiante 07	8	10	8	9	8	9	8	8	32	36
Estudiante 08	5	10	7	10	5	11	4	10	21	41
Estudiante 09	6	8	6	8	6	10	6	8	24	34
Estudiante 10	3	9	6	10	5	12	3	13	17	44
Estudiante 11	6	8	8	8	6	9	5	9	25	34
Estudiante 12	5	10	8	7	6	8	6	10	25	35
Estudiante 13	8	11	8	11	6	11	6	13	28	46
Estudiante 14	5	9	4	9	7	9	5	9	21	36

Nota. Elaboración propia.

A partir de los datos de la tabla precedente, se calcularon las medidas de tendencia central del post test en ambos grupos de estudio cuyos resultados se presentan a continuación:

Tabla 13

Estadísticos para el grupo control y experimental en el post test.

G. Control	Total	Media	Desv.Est.	Mínimo	Máximo
Creatividad	14	6.14	1.61	3	9
Habilidades técnicas y plástica	14	7.28	1.20	4	8
Expresión simbólica	14	6.5	1.22	5	9
Sentido biocultural	14	6.35	1.86	3	9
Total	14	26.2	4.8	17	34

G. Experimental	total	Media	Desv.Est.	Mínimo	Máximo
Creatividad	14	9.21	1.31	7	11
Habilidades técnicas y plástica	14	8.71	1.54	6	11
Expresión simbólica	14	9.71	1.48	7	12
Sentido biocultural	14	9.85	2.07	7	13
Total	14	37.5	5.43	28	46

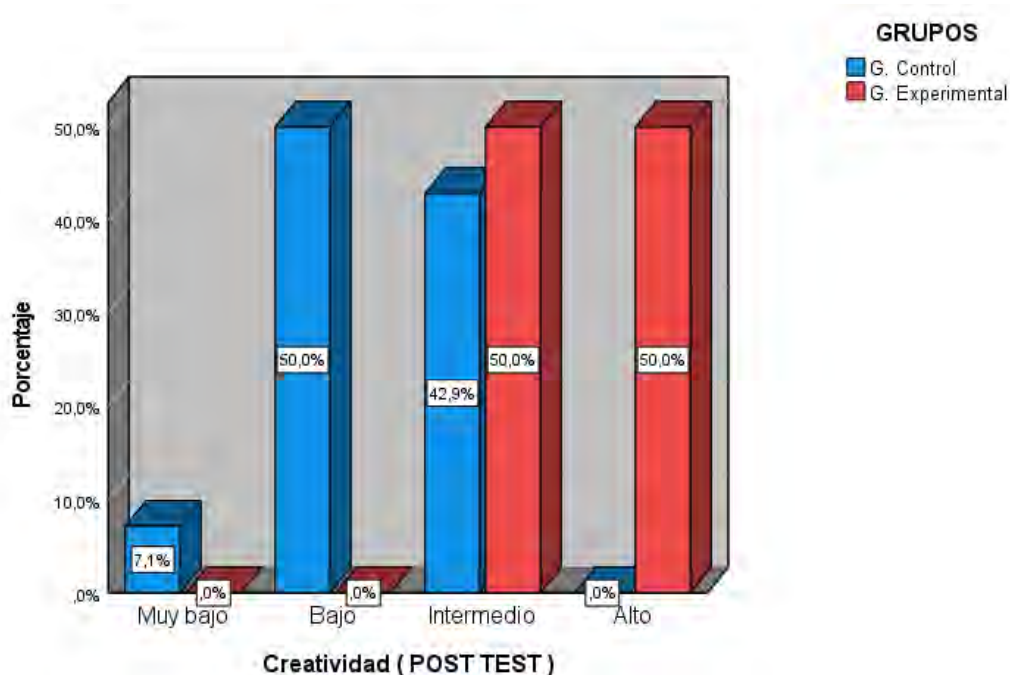
Nota. Estadístico de Tabla 12.

DESCRIPCIÓN.

Los datos que se aprecian en la tabla que antecede, corresponden a la segunda evaluación aplicada a los dos grupos de estudiantes sometidos a este proceso investigativo, donde se observa la presencia de cambios relevantes en los estudiantes del grupo experimental, mientras que en los estudiantes del grupo de control no se observan variaciones significativas, ya que en los primeros se implementaron los talleres con el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, es por ello que en el contingente control la mayor puntaje llegó a treinta y cuatro puntos y la mínima de diecisiete puntos con una media total de veintiséis puntos, es decir que no hubo cambios relevantes, en el desarrollo de sus habilidades artísticas, a diferencia de los estudiantes del grupo experimental donde el mayor puntaje llegó a cuarenta y seis puntos y la mínima alcanzo veintiocho puntos, arrojando un promedio de treinta y ocho puntos, así mismo la desviación estándar muestra una puntuación homogénea de un punto, en todos los componentes, lo que muestra que los datos no están dispersos, a esto se suman las medias encontradas para las dimensiones de creatividad, habilidades técnicas y plásticas, expresión simbólica y sentido biocultural cuyos promedios fluctúan entre ocho y nueve puntos respectivamente, puntajes que muestran que hubo una evolución en el desarrollo de las habilidades artísticas de los estudiantes, mayores detalles sobre estos resultados se muestran en los cuadros presentados a continuación:

Tabla 14*Resultados del post test para la creatividad.*

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Creatividad (POST TEST)	Muy bajo	1	7,1%	0	0,0%
	Bajo	7	50,0%	0	0,0%
	Intermedio	6	42,9%	7	50,0%
	Alto	0	0,0%	7	50,0%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.**Figura 13***Resultados del post test para la dimensión Creatividad.**Nota.* Figura correspondiente a la tabla 14.**DESCRIPCIÓN.**

Respecto a la segunda evaluación en la dimensión de la creatividad, se encontró que en el grupo control un 50,0% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo, otro 42,9% está en

intermedio y el 7,1% calificó muy bajo, en cambio en el grupo experimental se estimó que el 50,0% de los estudiantes calificaron en un nivel alto.

La tabla precedente evidencia mejoras significativas en el grupo experimental, es decir que dichos estudiantes en el indicador de generación de ideas originales, evidencian que mientras el grupo de control persiste mayoritariamente en la reproducción de referentes con pocas variaciones, el 50.0% del grupo experimental alcanzó el nivel alto, mostrando la capacidad de integrar ideas propias con referentes ancestrales de manera coherente. Los que significa que presentan algunas adaptaciones con ideas propias, exploran varias alternativas de forma pertinente y desarrolla la idea con coherencia básica. Y el otro 50.0% de estudiantes se ubica en un nivel alto lo que indica que integra ideas propias con referentes de manera coherente, exploran diversas alternativas de manera autónoma y desarrollan la idea con coherencia y buen nivel de detalle.

Mientras que para el grupo de control los estudiantes siguen en nivel bajo, intermedio y una pequeña cantidad de estudiantes en nivel muy bajo, esto indica un tránsito de presentar algunas adaptaciones con ideas propias, explorar varias alternativas de forma pertinente y desarrollar la idea con coherencia básica hasta reproducir referentes sin aportar ideas propias, explorar una única opción o perspectiva y no desarrollar la idea o no es coherente.

Tabla 15

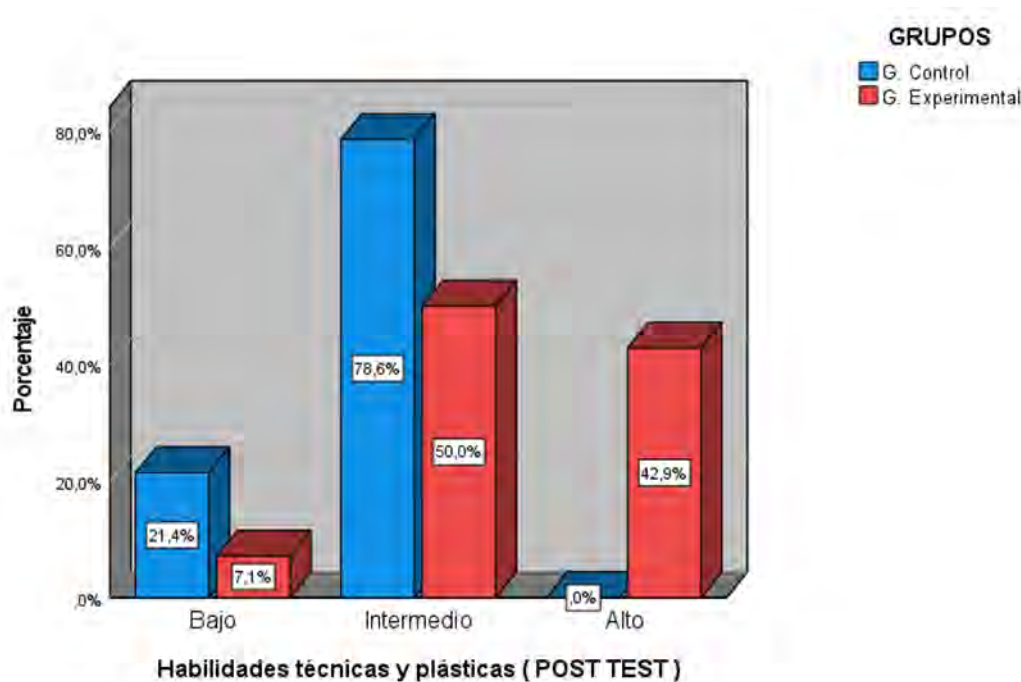
Resultados del post test para habilidades técnicas y plásticas.

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Habilidades técnicas y plásticas (POST TEST)	Muy bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Bajo	3	21,4%	1	7,1%
	Intermedio	11	78,6%	7	50,0%
	Alto	0	0,0%	6	42,9%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.

Figura 14

Resultados del post test para dimensión Habilidades técnicas y plásticas.



Nota. Imagen correspondiente a la tabla 15.

DESCRIPCIÓN.

Se observa en el cuadro anterior los datos del post test para la dimensión de habilidades técnicas y plásticas, donde los estudiantes del grupo de control se ubican en un 78,6% en intermedio, otro 21,4% se ubicó en bajo, a diferencia que los estudiantes del experimental que el 50,0% de los estudiantes se ubicó en intermedio mientras que el 42,9% se ubicó en alto, solo el 7,1% está en un nivel bajo.

Los resultados anteriores muestran que en el grupo experimental un gran porcentaje de los estudiantes tuvieron cambios relevantes, es decir que en la aplicación de práctica ritual y vínculo con materiales, los estudiantes pasaron de utilizar materiales con algunas dificultades e incorporar la ritualidad de manera protocolar a utilizar los materiales de forma adecuada e integrar el acto ritual como parte de la planificación creativa, mientras que un pequeño grupo aún utiliza materiales con apoyo constante, mostrando ritualidad superficial.

En contraste, la mayoría del grupo de control se mantiene en un nivel intermedio, donde utilizan materiales con algunas dificultades e incorpora la ritualidad de manera protocolar, presentan precisión básica en detalles y en el uso de la técnica y aplican elementos visuales con intención básica. Y otro grupo menor utilizan materiales con apoyo constante, mostrando ritualidad superficial, presentan imprecisiones y detalles poco trabajados a nivel técnico y aplican pocos elementos visuales sin intención clara, persisten en la aplicación de

elementos visuales con una intención básica, sin una intención clara en la resolución de la obra.

Tabla 16

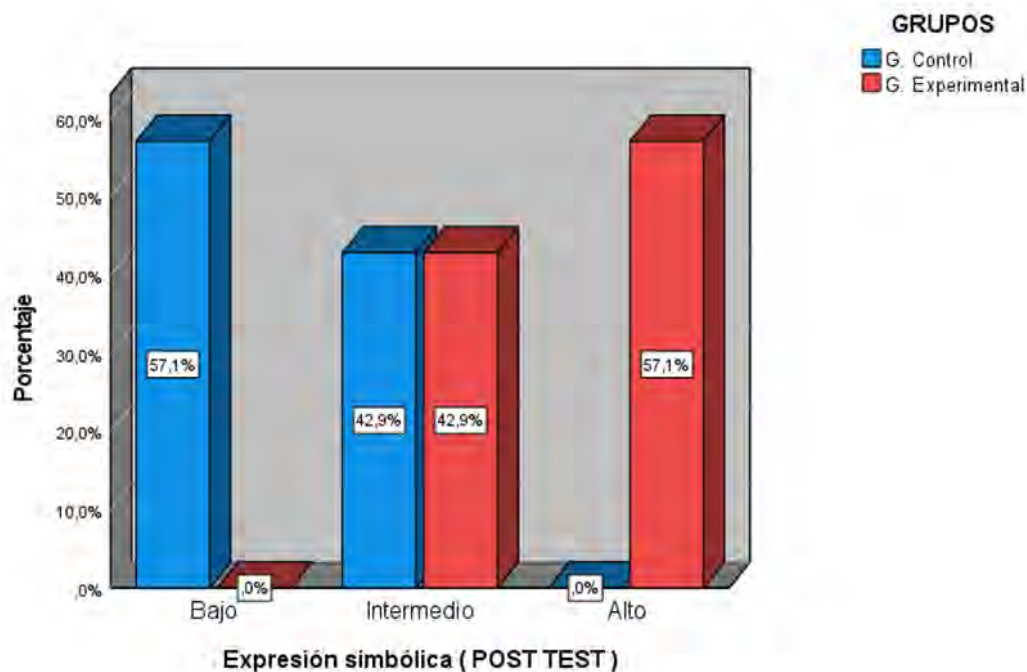
Resultados del post test para expresión simbólica.

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Expresión simbólica (POST TEST)	Muy bajo	0	0,0%	0	0,0%
	Bajo	8	57,1%	0	0,0%
	Intermedio	6	42,9%	6	42,9%
	Alto	0	0,0%	8	57,1%
	Muy alto	0	0,0%	0	0,0%

Nota. Elaboración propia.

Figura 15

Resultados del post test para la dimensión Expresión simbólica.



Nota. Imagen correspondiente a la tabla 16.

DESCRIPCIÓN.

Los resultados para la dimensión de expresión simbólica, en el post test, muestran que en el grupo de control el 57,1% de los estudiantes están en la categoría de nivel bajo, otro 42,9% se ubica en nivel intermedio, por otro lado, en el grupo experimental se halló un 57,1% que se ubicó en nivel alto, un 42,9% calificó en intermedio.

Se aprecia en la figura anterior que los estudiantes del grupo de control no hubo mejora significativa mientras que en los estudiantes del grupo experimental si hubo cambios relevantes, ya que muestran en el aspecto de expresión de ideas y emociones como los estudiantes del grupo experimental que alcanzaron el nivel alto, donde expresa ideas o emociones de forma clara, incorpora símbolos con significado coherente y pertinente y el mensaje visual es coherente y claro. Mientras que en el nivel intermedio expresan ideas o emociones de forma comprensible, incorporan símbolos con significado adecuado y el mensaje visual tiene coherencia básica. En contraste, la mayoría del grupo de control un gran porcentaje de estudiantes no expresan ideas o emociones en su obra, no incorporan símbolos y los usa sin significado y el mensaje visual es incoherente y no se entiende y la otra cantidad de estudiantes expresa ideas o emociones de forma poco clara, incorpora pocos símbolos con significado limitado y finalmente el mensaje visual tiene poca coherencia y claridad en la dimensión de expresión simbólica.

Tabla 17

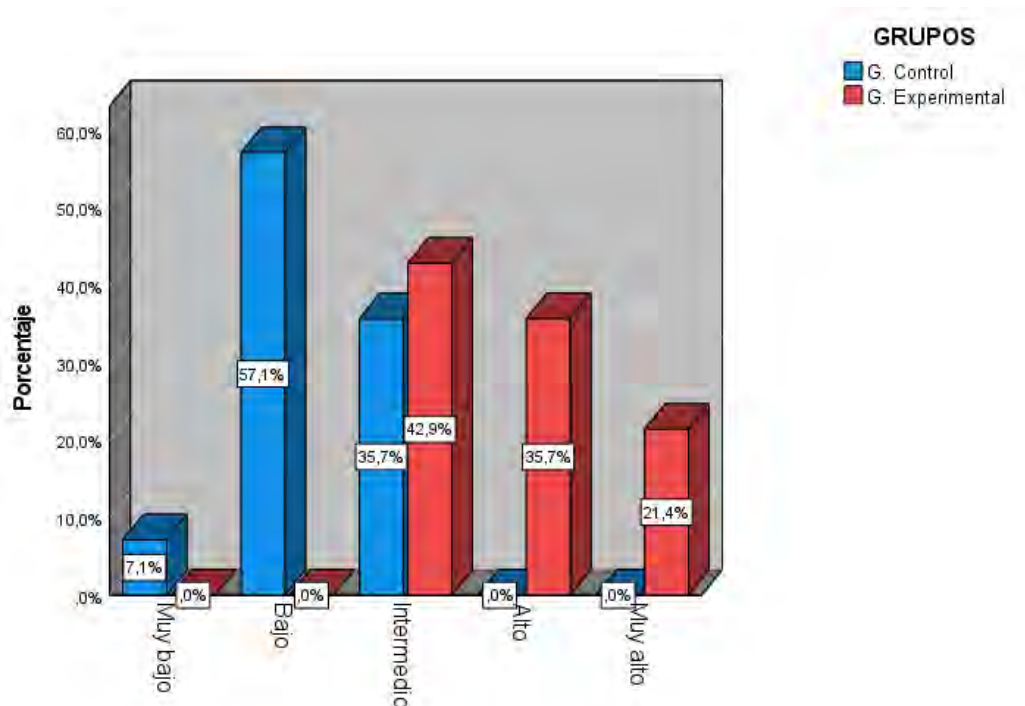
Resultados del post test para sentido biocultural.

		GRUPOS			
		G. Control		G. Experimental	
		Recuento	% de N totales de columna	Recuento	% de N totales de columna
Sentido biocultural (POST TEST)	Muy bajo	1	7,1%	0	0,0%
	Bajo	8	57,1%	0	0,0%
	Intermedio	5	35,7%	6	42,9%
	Alto	0	0,0%	5	35,7%
	Muy alto	0	0,0%	3	21,4%

Nota. Elaboración propia.

Figura 16

Resultados del post test para la dimensión Sentido biocultural.



Nota. Imagen correspondiente a la tabla 17.

DESCRIPCIÓN.

Sobre los resultados de la dimensión Sentido biocultural se muestra que en el grupo control un 57,1% de los estudiantes presentaron en un nivel bajo, otro 35,7% está en intermedio y el 7,1% en muy bajo, a diferencia del grupo experimental donde el 42,9% se ubicó en el nivel intermedio, otro 35,7% calificó en alto y el 21,4% calificó en muy alto.

Donde se observa en la figura que los estudiantes que mostraron cambios significativos en sus habilidades artísticas fueron los del grupo experimental, en la relación con la naturaleza, territorio y cultura local, los estudiantes que alcanzaron los niveles más altos demuestran una relación profunda, significativa y contextualizada con su territorio.

Los estudiantes se encuentran en niveles, intermedios, altos y muy altos lo que significa que, a través de su obra, muestran una relación profunda, significativa y contextualizada con validación de la comunidad, además que demuestra una valoración profunda y comprometida de las tradiciones y reflexionan de forma profunda y propone acciones en la comunidad. Esto se refleja en una organización curatorial y una presentación expositiva que ya no es básica, sino que está plenamente articulada con el entorno comunitario y el patrimonio biocultural. Mientras que el grupo de control persiste en los niveles de intermedio, bajo y muy bajo donde sus indicadores van desde mostrar relación

adecuada con la cultura y territorio, demostrar valoración básica de las tradiciones y reflexionar de forma adecuada sobre su rol y compromiso a no mostrar relación con su territorio o cultura, no demostrar valoración de las tradiciones y no reflexionar sobre el rol del arte en su comunidad.

4.1.3. Comparación de resultados totales del pre test y post test

Con el propósito de tener un mejor panorama de lo investigado a continuación se muestra los resultados de ambos grupos de estudio, a fin de evidenciar claramente los cambios en el desarrollo de sus habilidades artísticas:

Tabla 18

Grupo control: resultados totales del pre test y post test

Dimensiones - G. Control															
N° Estudiantes	Creatividad			Habilidades Técnicas y Plásticas			Expresión Simbólica			Sentido biocultural			Puntaje Total		
	PET	POT	G	PET	POT	G	PET	POT	G	PET	POT	G	PET	POT	G
Estudiante 01	4	5	1	5	8	3	3	5	2	3	6	3	15	24	9
Estudiante 02	5	7	2	6	8	2	6	7	1	7	9	2	24	31	7
Estudiante 03	5	5	0	6	8	2	7	7	0	7	7	0	25	27	2
Estudiante 04	7	7	0	8	8	0	6	8	2	8	9	1	29	32	3
Estudiante 05	8	9	1	6	7	1	8	9	1	6	9	3	28	34	6
Estudiante 06	7	7	0	8	8	0	6	6	0	6	6	0	27	27	0
Estudiante 07	8	8	0	8	8	0	7	8	1	8	8	0	31	32	1
Estudiante 08	4	5	1	7	7	0	4	5	1	3	4	1	18	21	3
Estudiante 09	6	6	0	6	6	0	6	6	0	3	6	3	21	24	3
Estudiante 10	3	3	0	6	6	0	5	5	0	3	3	0	17	17	0
Estudiante 11	6	6	0	4	8	4	5	6	1	3	5	2	18	25	7
Estudiante 12	3	5	2	5	8	3	4	6	2	6	6	0	18	25	7
Estudiante 13	7	8	1	7	8	1	6	6	0	6	6	0	26	28	2
Estudiante 14	5	5	0	5	4	-1	6	7	1	5	5	0	21	21	0

Nota. PET= Pre test; POT= Post test; G= Ganancia. Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados comparativos del post test correspondiente a ambos grupos, donde se aprecia que los estudiantes del grupo de control no evidenciaron mejoras significativas, mientras que el grupo experimental se registró variaciones favorables, esta diferencia se asocia a la implementación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales aplicada al grupo experimental.

Tabla 19

Grupo experimental: resultados totales del pre y post test

Dimensiones - G. Experimental															
Nº Estudiantes	Creatividad			Habilidades Técnicas y Plásticas			Expresión Simbólica			Sentido biocultural			Puntaje Total		
	PET	POT	G	PET	POT	G	PET	POT	G	PET	POT	G	PET	POT	G
Estudiante 01	6	10	4	5	10	5	5	10	5	5	10	5	21	40	19
Estudiante 02	6	7	1	6	6	0	6	10	4	6	7	1	24	30	6
Estudiante 03	5	9	4	6	10	4	6	12	6	8	13	5	25	44	19
Estudiante 04	5	7	2	5	7	2	3	7	4	4	7	3	17	28	11
Estudiante 05	5	10	5	5	7	2	6	8	2	5	10	5	21	35	14
Estudiante 06	6	11	5	8	10	2	6	10	4	6	11	5	26	42	16
Estudiante 07	6	10	4	6	9	3	6	9	3	6	8	2	24	36	12
Estudiante 08	4	10	6	4	10	6	5	11	6	5	10	5	18	41	23
Estudiante 09	5	8	3	5	8	3	6	10	4	5	8	3	21	34	13
Estudiante 10	6	9	3	6	10	4	6	12	6	7	13	6	25	44	19
Estudiante 11	6	8	2	5	8	3	5	9	4	5	9	4	21	34	13
Estudiante 12	5	10	5	6	7	1	5	8	3	6	10	4	22	35	13
Estudiante 13	6	11	5	7	11	4	6	11	5	6	13	7	25	46	21
Estudiante 14	5	9	4	6	9	3	6	9	3	6	9	3	23	36	13

Nota. PET= Pre test; POT= Post test; G= Ganancia. Elaboración propia

En el cuadro anterior se observa los valores hallados para el grupo experimental, donde se aprecia que en la evaluación del pre test y post test hubo cambios en las puntuaciones asociado al uso del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales.

Tabla 20

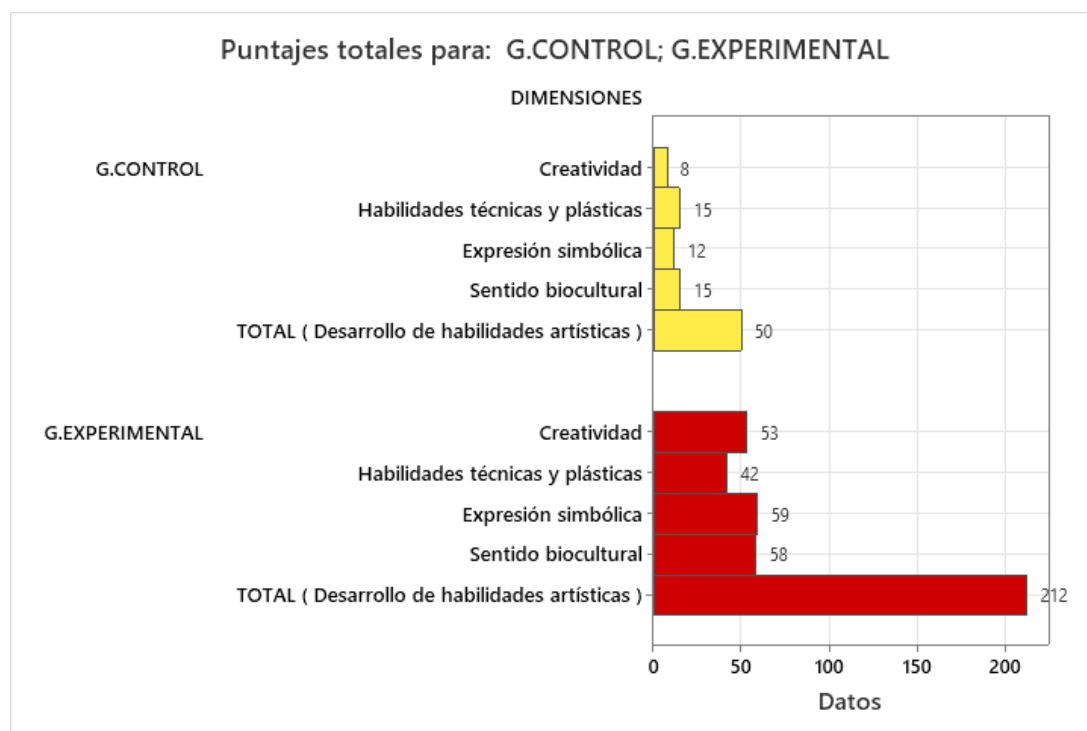
Cuadro de incremento y diferencias de puntos grupo control y experimental en el pre y post test.

DIMENSIONES	Grupo de control					Grupo experimental			
	P. MÁXIMA	PRES TEST	POST TEST	DIFERENCIA	%	PRES TEST	POST TEST	DIFERENCIA	%
Creatividad	210	78	86	8	3.8	76	129	53	25.2
Habilidad técnica y plástica	210	87	102	15	7.14	80	122	42	20
Expresión simbólica	210	79	91	12	5.71	77	136	59	28
Sentido biocultural	210	74	89	15	7.14	80	138	58	27.6
TOTAL (Desarrollo de habilidades artísticas)	840	318	368	50	5.95	313	525	212	25.2

Nota. Elaboración propia.

Figura 17

Ganancias totales para el grupo de control y grupo experimental.



Nota. SPSS V. 27

La figura y cuadro anterior, muestran las puntuaciones totales alcanzadas por cada grupo, así como de sus respectivas dimensiones, como se observa en los estudiantes del grupo de control, las puntuaciones registran variaciones mínimas, debido a que no se aplicó el diseño del modelo con dichos estudiantes, a ello se suman los resultados obtenidos en el grupo experimental, en el cual se implementó los talleres con el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales es así que de la ratio anterior en este grupo experimental se aprecia que, en el pre test se obtuvo 313 puntos en total, mientras en el post test se registró un total de 525 puntos, la diferencia entre ambas mediciones fue de 212 puntos, que en porcentaje representa un incremento del 25,2% en el desempeño global, del cual se concluye que la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

A este se suman los resultados de cada dimensión. En la dimensión de Creatividad, en la primera evaluación se obtuvo un total de 76 puntos, mientras en la segunda evaluación esta alcanzó a 129 puntos, registrando un incremento de 53 puntos cuyo porcentaje es de 25,2% de mejora.

En relación a la segunda dimensión de Habilidades técnicas y plásticas, en la evaluación de pre test se obtuvo un puntaje de 80 puntos, mientras que en la evaluación de post test fue de 122 puntos con una diferencia de 42 puntos, lo que representa un 20,0% de incremento de desempeño de los estudiantes. Asimismo, sobre la dimensión Expresión simbólica, en la prueba de pre test se registraron 77 puntos y en la prueba de post test alcanzó hasta 136 puntos con una diferencia de 59 puntos, mostrando un 28,0% de mejora finalmente en lo referente a la cuarta dimensión Sentido biocultural, en el pre test se reportó 80 puntos y en el post test esta alcanzó a 138 puntos, con un incremento de 58 puntos, el cual refleja el 27,6% de incremento en el sentido biocultural. En conjunto, estos resultados evidencian una tendencia consistente a la mejora de todas las dimensiones evaluadas.

4.1.4. Prueba de normalidad

Para este caso se procedió a determinar si los datos están distribuidos normalmente por lo cual se recurrió al estadístico de Shapiro wilk, teniendo en cuenta la siguiente interpretación:

- Hipótesis Nula (H_0): La muestra proviene de una población normal.
- Valor- $p > 0.05$: No se rechaza H_0 ; los datos son normales.
- Valor- $p < 0.05$: Se rechaza H_0 ; los datos no son normales.

Tabla 21

Estadístico de prueba

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Desarrollo de habilidades artísticas	,109	13	,10	,962	13	,19
	,096	13	,37	,958	13	,15

Nota. SPSS. V. 27

El cuadro que antecede muestra la prueba de normalidad, con un grado de libertad de ($n - 1$), del cual el Mediante el estadístico respectivo se aprecia que el valor de:

$P > 0,05$ en este caso $P = 0,19$, entonces se cumple que $0,19 > 0,05$

De lo anterior se concluye que: Valor - $p > 0.05$: No se rechaza H_0 ; los datos son normales.

4.2. Prueba de hipótesis

4.2.1. Prueba de hipótesis para igualdad de medias en el post test para los dos grupos.

En este apartado se muestra la prueba de hipótesis para la comparación de los grupos de control y experimental en el post test. El objetivo es determinar la diferencia de medias entre ambos grupos tras la intervención, en el cual se aprecia que existe variación en puntajes promedio de los estudiantes, para esto se plantean las siguientes inferencias.

a) Planteamiento de las hipótesis estadísticas.

Hipótesis Nula (H_0)

No existen diferencias estadísticas significativas entre las medias poblacionales del grupo de control y el grupo experimental luego de la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H_1)

Existen diferencias estadísticas significativas entre las medias del grupo de control y el grupo experimental luego de la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

b) Nivel de significancia (alfa):

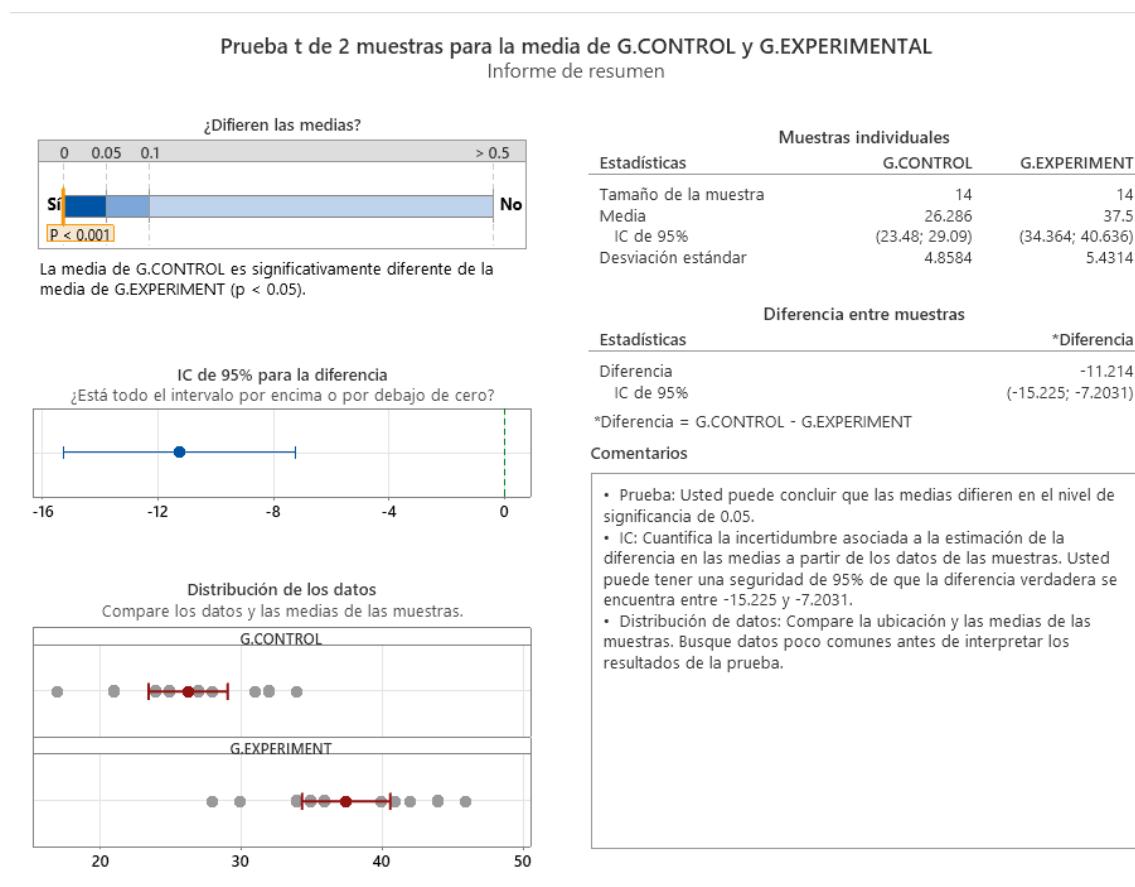
$$\alpha = 5\% = 0,05$$

c) Prueba Estadística

En este caso se recurrió al estadístico t de student.

Tabla 22

Prueba t de 2 muestra para la media de G. Control y G. Experimental, informe de resumen



Nota. SPSS V. 27

d) Conclusión

El cuadro anterior muestra, que hay diferencia significativa entre los promedios, del grupo de control y el grupo experimental, en base a esto se concluye que existe diferencias significativas de las medias entre el grupo de control y el grupo experimental luego de la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

4.2.2. Prueba de hipótesis general

Las sesiones de aprendizaje desarrolladas e implementadas con el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, con los estudiantes del grupo experimental, es por ello que los resultados mostrados a continuación se enfocarán en este grupo. Para contrastar los resultados obtenidos antes y después de la intervención se recurrió al estadístico t de Student con el objetivo de encontrar la diferencia de medias entre el pre test y post test respectivamente el cual se aprecia a continuación.

a) Planteamiento de la Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0)

La aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales no contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H_1)

La aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

b) Nivel de significancia (alfa):

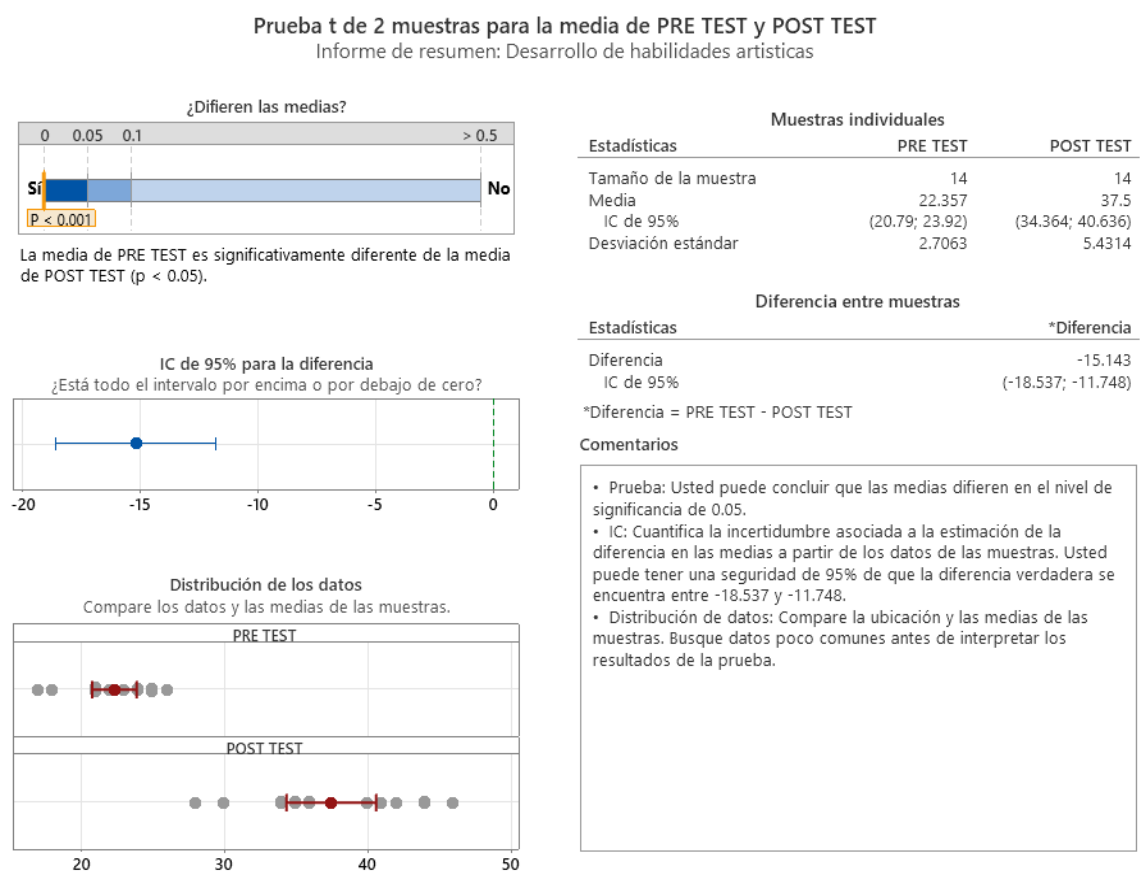
$$\alpha = 5\% = 0,05$$

c) Prueba Estadística

En este caso se recurrió al estadístico t de student.

Tabla 23

Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Desarrollo de habilidades artísticas.



d) Conclusión

El cuadro anterior muestra los valores estimados para cada una de las evaluaciones, en donde se observa que existe diferencia de medias entre el pre y post test respectivamente, del cual se concluye que la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

4.2.3. Prueba de hipótesis específicas

Para el caso de las hipótesis específicas, se recurrió a la fórmula estadística t de Student como procedimiento de análisis inferencial, cuyas estimaciones se presentan a continuación.

A.- Análisis e interpretación para la Hipótesis Específica N° 01

a) Planteamiento de la Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales no contribuye significativamente al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H_1)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

b) Nivel de significancia (alfa):

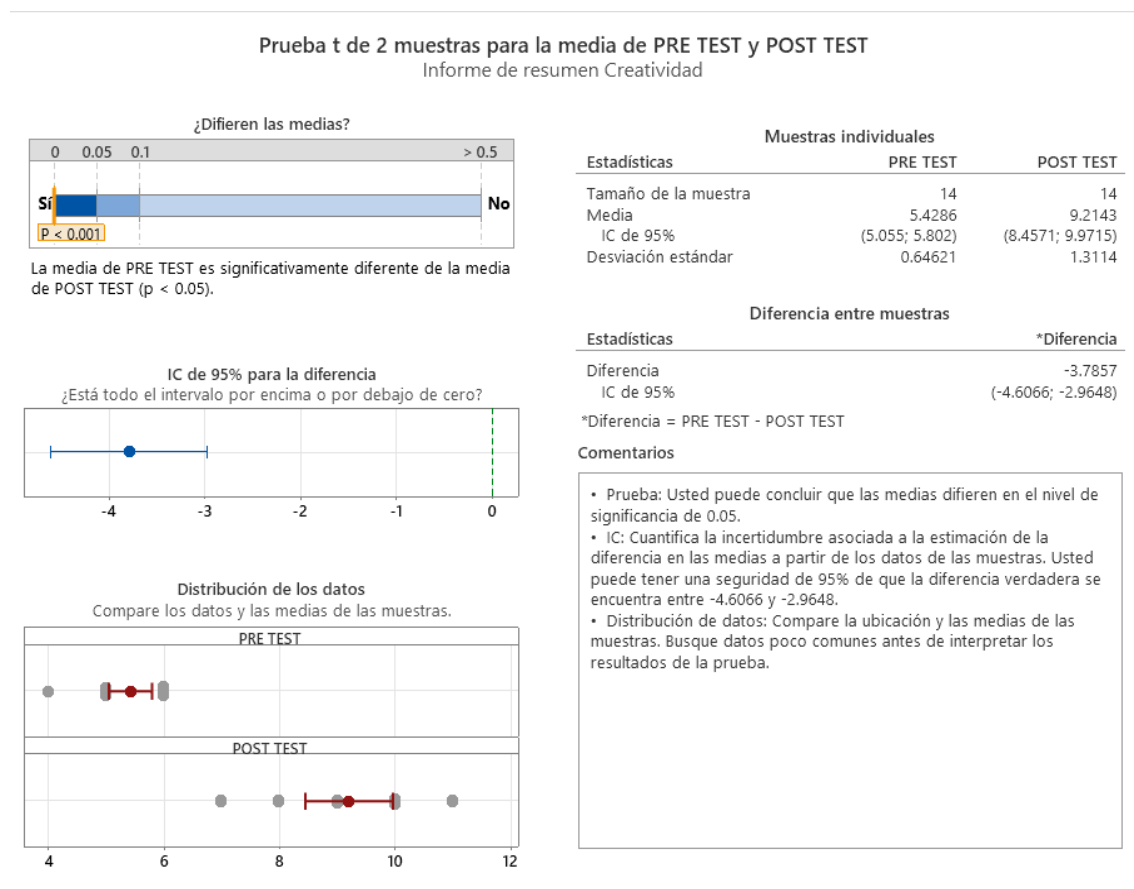
$$\alpha = 5\% = 0,05$$

c) Prueba Estadística

En este caso se recurrió al estadístico t de Student.

Tabla 24

Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Creatividad



Nota. SPSS V. 27

d) Conclusión

El cuadro anterior muestra los valores estimados para cada una de las evaluaciones, en donde se observa que, el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

B.- Análisis e interpretación para la Hipótesis Específica N° 02

a) Planteamiento de la Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales no mejora el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H₁)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales mejora el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de arte del Cusco.

b) Nivel de significancia (alfa):

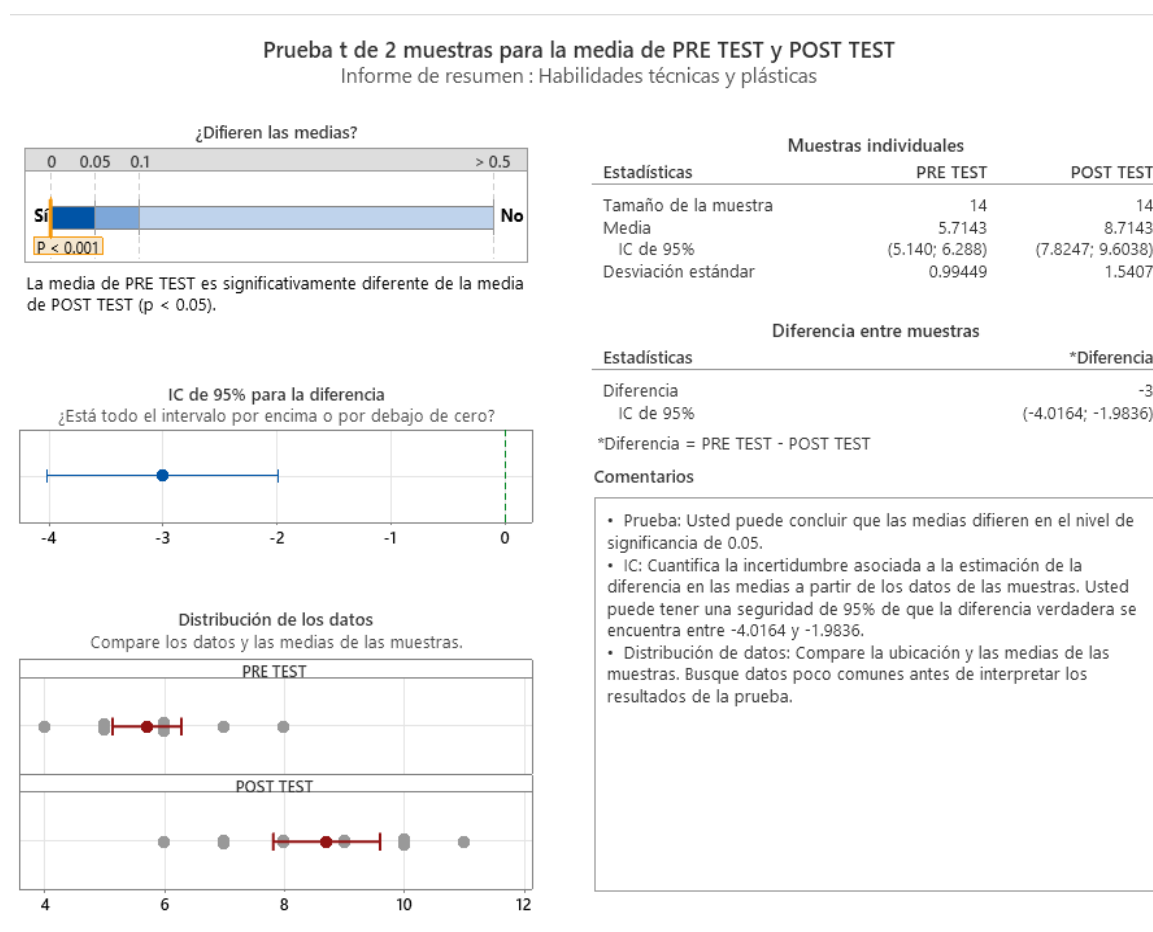
$$\alpha = 5\% = 0,05$$

c) Prueba Estadística

En este caso se recurrió al estadístico t de Student.

Tabla 25

*Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe resumen:
Habilidades técnicas y plásticas.*



Nota. SPSS V. 27

d) Conclusión

El cuadro anterior muestra los valores estimados para cada una de las evaluaciones, en donde se observa que, el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales

mejora el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de arte del Cusco.

C. Análisis e interpretación para la Hipótesis Específica N° 03

a) Planteamiento de la Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales no influye positivamente en la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H_1)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales influye positivamente en la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

b) Nivel de significancia (alfa):

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

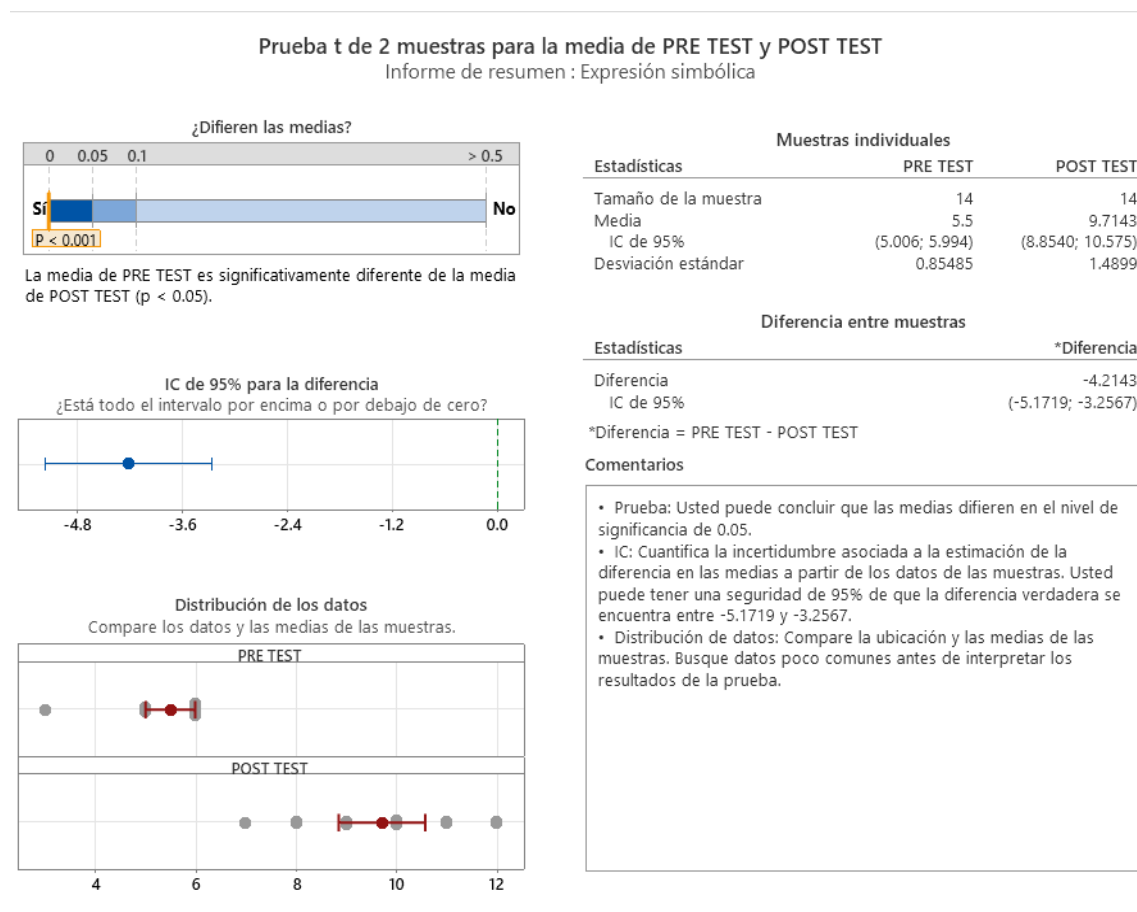
c) Prueba Estadística

En este caso se recurrió al estadístico t de Student.

Tabla 26

Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen:

Expresión simbólica



Nota. SPSS V. 27

d) Conclusión

El cuadro anterior muestra los valores estimados para cada una de las evaluaciones, en donde se observa que, el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales influye positivamente en la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

D. Análisis e interpretación para la Hipótesis Específica N° 04

a) Planteamiento de la Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales no contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido biocultural en las obras artísticas de los estudiantes de la universidad de arte del Cusco.

Hipótesis alterna (H₁)

El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido biocultural en las obras artísticas de los estudiantes de la universidad de arte del Cusco.

b) Nivel de significancia (alfa):

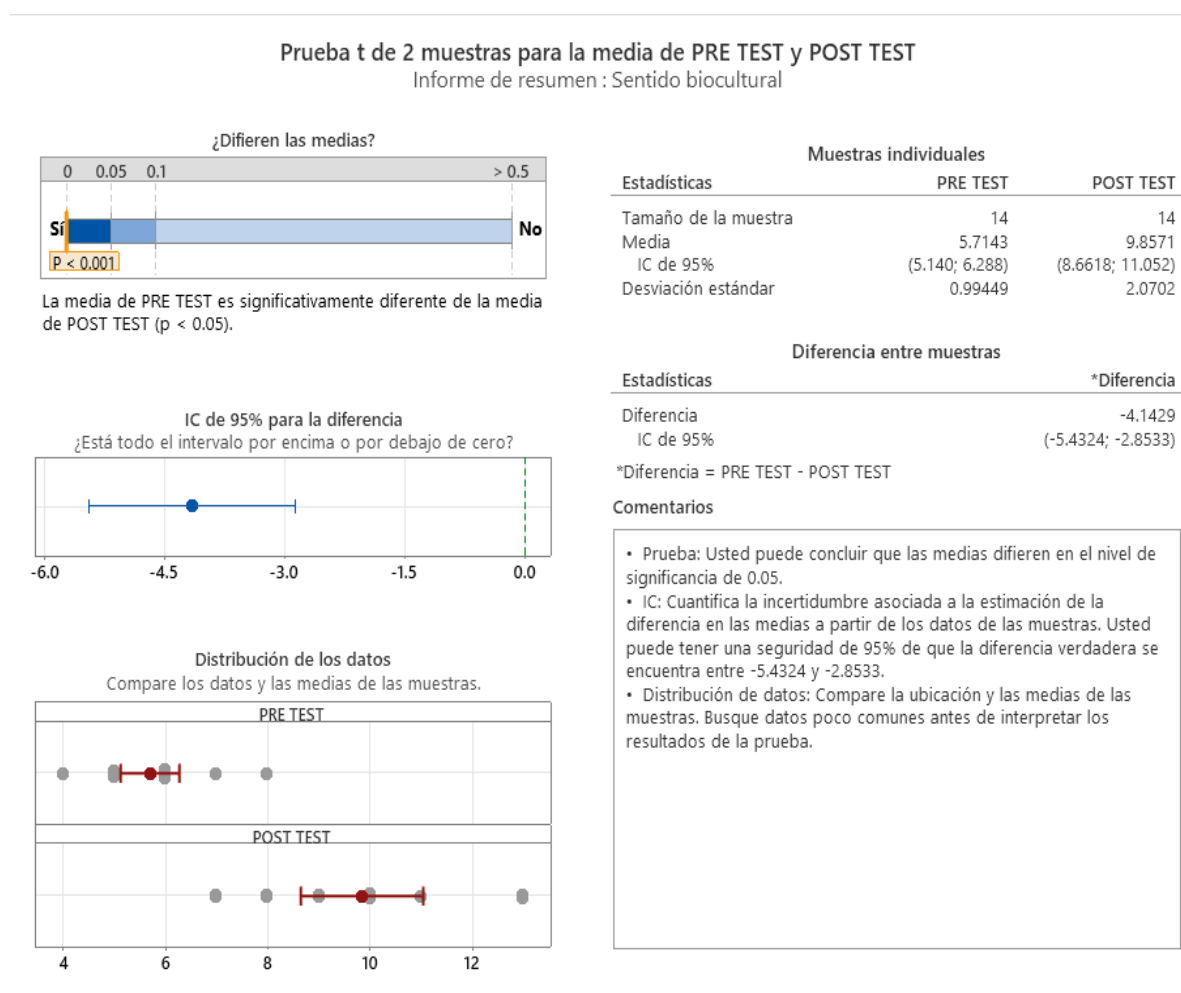
$$\alpha = 5\% = 0,05$$

c) Prueba Estadística

En este caso se recurrió al estadístico t de Student.

Tabla 27

Prueba t de 2 muestra para la media de PRE TEST y POST TEST, informe de resumen: Sentido Biocultural



Nota. SPSS V. 27

d) Conclusión

El cuadro anterior muestra los valores estimados para cada una de las evaluaciones, en donde se observa que, el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales

contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido biocultural en las obras artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco.

4.3. Presentación de resultados

El aporte del presente trabajo de investigación demuestra la preocupante situación de la comunidad artística y educativa, al reflexionar sobre el entorno de las metodologías, estrategias y procesos estéticos - educativos, por ello los resultados se han valorado desde la experiencia educativa hasta la obra estética.

Partiendo de la pregunta de investigación: ¿De qué manera el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco? Existe el riesgo de abordar el tema de manera superficial, a pesar de ello las investigaciones previas han proporcionado información relevante para tratar el tema de manera profunda y a la vez panorámica.

Los resultados respaldan los objetivos de la investigación al determinar la contribución del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, lo que permite aceptar la hipótesis alterna planteada.

En términos metodológicos el instrumento utilizado indicó una adecuada consistencia interna, alcanzando un coeficiente alfa de Cronbach de 0.87, lo que garantiza la confiabilidad de las mediciones de habilidades artísticas son altamente confiables.

Estos resultados sugieren que la incorporación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales favorece al desarrollo de habilidades artísticas y de toda práctica educativa, ante lo expuesto se confirma lo que buscaba la investigación con la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, que se contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes.

Se inició con la prueba de entrada, el pre test en el grupo de control y el experimental, donde se determinó que ambos partieron de una media de 22 puntos los que evidencia un desempeño artístico limitado antes de la aplicación del modelo didáctico, estos demostrados en las dimensiones evaluadas como la creatividad donde se encuentra el 50 % en el grupo de control y 85.7% en el grupo experimental en nivel bajo, en esta dimensión la mayoría de estudiantes se limita a reproducir referentes sin aportar ideas propias e introducir variaciones mínimas, desarrollando propuestas con poca o nula coherencia visual.

Mientras que las habilidades técnicas y plásticas, predomina el nivel bajo 64.3% en el grupo de control y 85.7% en el grupo experimental, se observa manejo inadecuado de materiales, con ausencia total de integración de la ritualidad en el proceso creativo, asimismo

poca precisión en el uso de las herramientas, técnicas y detalles poco trabajados. Para la dimensión de expresión simbólica también predomina el nivel bajo (71.4%) donde los estudiantes presentaron dificultades críticas para que su obra emita mensajes comprensibles, resultando mensajes incoherentes con uso de símbolos culturales y ancestrales inexistentes o sin conocimiento profundo del significado careciendo de narrativa semiótica vinculada al territorio. Por último, el sentido biocultural el 70 % del grupo de control y el 85.7% en el grupo experimental presentan un nivel bajo donde la relación con la naturaleza o la cultura local no se evidencia en su producción artística, evidenciando una desconexión con el territorio, así también no demostraron valoración por los saberes ancestrales, ni capacidad de reflexión sobre el rol del artista en su comunidad.

En concordancia con los resultados obtenidos por Brooks, H., Parrado, O., & García M., (2025) donde su investigación demuestra que la vinculación decolonialidad e interculturalidad de manera sistémica, disminuyó sesgos eurocéntricos mediante la integración de saberes locales, determinando que las cualidades emergentes, sensibilidad crítica, diálogo decolonial y justicia epistémica establecen un marco innovador para formar docentes en sociedades pluriculturales, enfatizando la colaboración comunitaria y la desestabilización de jerarquías cognitivas.

Esto conlleva a entender que los estudiantes no se vinculan a su contexto y están influenciados por tendencias foráneas que limitan su creatividad y demás habilidades artísticas.

Así también Calderón (2018), que desarrolló la investigación, análisis y diseño e incorporación de currículo intercultural para la educación superior indígena, y muestra que a partir de su análisis se propone una malla curricular etno-educativa indígena para la incorporación de programas, currículos y pedagogías pertinentes culturalmente en la Escuela Normal Superior de Leticia Amazonas, dicho propósito surge de la consideración de verificar si existe o no una oferta en etnoeducación superior indígena que garantice la calidad y pertinencia del sistema educativo. Esto nos lleva a indicar que en la educación superior no puede limitarse a incluir contenidos culturales aislados, debe reestructurarse el currículum desde la lógica intercultural y contextualizada. porque por lo antes expuesto se verifica que la intervención de contenidos culturales, contextualizados, pertinentes ayudan a la mejora positiva del aprendizaje estético – artístico.

Tras la aplicación del diseño del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el grupo experimental, los resultados del post test evidencian una transformación

significativa en el desarrollo de sus habilidades artísticas, en contraste con el grupo de control cuyo resultado no registra cambios significativos atribuidos a la actividad pedagógica.

En términos globales, se pasó de considerar una media de 22 puntos en el pre test a una media de 40 puntos en el post test en ambos grupos, se analiza especialmente el rango del grupo experimental de 28 en el pre test y 46, lo que se traduce de una mejora significativa en las habilidades artísticas, este se ve reflejado en los cuatro niveles considerados, para la dimensión de creatividad el 50% la mitad de los estudiantes logró una resignificación profunda de los referentes ancestrales, integrando recursos bioculturales de manera innovadores y consistentes.

En la dimensión de habilidades técnicas y plásticas el 42.9 % alcanza el dominio técnico sólido y una práctica ritual integrada, los trabajos mostraron alta precisión técnica y cuidado en los detalles finales con uso pertinente de herramientas artísticas aplicada al contexto. Mientras que en la dimensión de expresión simbólica el 51.1% logra profundidad simbólica superior, logrando una coherencia clara entre la forma visual y el simbolismo territorial, los estudiantes integraron signos visuales reconocibles de la tradición de manera fundamentada, proponiendo una reinterpretación respetuosa y contextualizada con narrativa semiótica profunda. Por último, en la dimensión de sentido biocultural más del 50 % de los estudiantes manifiesta identidad estética propia vinculada al territorio y al contexto biocultural clara y conceptualmente fundamentada, demostrando una valoración comprometida con los saberes ancestrales.

La interpretación general de este análisis permite inferir que el modelo didáctico actúa como un dispositivo pedagógico integrador, no solo mejora el rendimiento artístico, sino que configura el proceso formativo al integrar la dimensión técnica, cognitiva y cultural en el mismo marco didáctico. Esta capacidad de interpretar referentes culturales se sostiene por Dewey (2007), quien menciona que el arte no solo es reproducir el contexto, sino que el contexto brinda la experiencia estética.

Del mismo modo Vento, Rodríguez, & León (2018), concluyen en su investigación que los procesos pedagógicos propios que parten de nuestros saberes ancestrales y los cuales cumplen un rol muy importante en la transferencia de conocimientos y que ayuda a mantener la memoria y el legado de la comunidad. Este aporte va en concordancia con los resultados expuestos con la aplicación del diseño del modelo didáctico en cuya columna vertebral se mencionan estos puntos.

Después de comparar los resultados del pre test con el post test, se realizó un análisis inferencial que evidenció que el grupo de control no presentó mejoras significativas, debido a

que no se aplicó el diseño de modelo didáctico con prácticas ancestrales, mientras que en el grupo experimental se demostró un incremento significativo pasando de 313 puntos en el pre test a unos 525 puntos en el post test, con una diferencia de 212 puntos que equivale a un 25.2% de mejora. Además, se evidenció una diferencia de medias entre ambas evaluaciones, el éxito estadístico refleja el tránsito de los estudiantes hacia los niveles alto y muy alto, lo permite concluir que la aplicación del diseño del modelo contribuyó significativamente al desarrollo de las habilidades artísticas de los estudiantes.

Altamirano (2022) en su investigación realizada Propuesta Didáctica de Quechua Chanka para fortalecer el enfoque intercultural en los estudiantes de educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Satipo – 2021, cuyos resultados obtenidos respaldan de manera concluyente que el uso de propuestas didácticas con un enfoque intercultural ayuda al desarrollo y fortalecimiento de diferentes habilidades y capacidades de los estudiantes.

Las implicaciones de esta investigación son significativas por lo que las escuelas profesionales de arte pueden considerar la inclusión de las estrategias del modelo didáctico en el desarrollo de sus clases para enriquecer la experiencia de aprendizaje estético - artístico que sirvan de guía para futuras prácticas artísticas.

De igual manera Jima (2021) concluye en su investigación que se deben realizar modelos didácticos contextualizados para la mejora educativa estudiantil y que respondan a las realidades específicas.

Finalmente, Blas (2020) respalda metodológicamente la presente investigación al evidenciar en su investigación que el uso de técnicas gráfico plásticas estructuradas permite un desarrollo significativo y medible de la creatividad visual logrando en su investigación que el 84.2% de los estudiantes alcanzaron niveles satisfactorios, sirviendo como punto de contraste para observar el enfoque territorial - ancestral y como este puede potenciar aún más los resultados alcanzados.

4.4. Propuesta de Diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales para desarrollar habilidades artísticas

En la presente sección se expone de manera detallada la propuesta de investigación: Modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, como pilar de la investigación ya que propone el diseño de un modelo didáctico artístico desde lo territorial y biocultural, este se obtuvo del análisis de las prácticas docentes y formulado de manera clara para que el docente universitario y de otros niveles orienten sus prácticas instructivas desde el perspectivismo amerindio (Viveiros de Castro, 2013) con pertinencia sociocultural desde la territorialidad,

autoidentificación, explotación de las prácticas y tradiciones orales que permitan a los estudiantes una educación integral y pertinente.

4.4.1 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo

La educación artística universitaria o educación en el arte (Navia, 2022) en la región del Cusco evidencia una preocupante desconexión entre las metodologías pedagógicas institucionales y los saberes bioculturales ancestrales (Toledo & Barrera, 2009) del contexto en que se presenta. Predominando enfoques eurocéntricos y externos, así como menciona Dussel (2020) fragmentan el conocimiento, prioriza la técnica, desvinculada del sentido simbólico y ontológico territorial, colocando al docente como único generador del conocimiento, produciéndose así una educación colonial bancaria (Freire, 1970). Este modo de aprendizaje limita el desarrollo creativo, crítico y expresivo en los estudiantes, así como su vinculación con las identidades culturales locales y propias. Como diría Rodolfo Kusch, “el pensamiento no se ve, pero pesa; pesa territorialmente” (1962), la universidad desarraiga el peso territorial y no integra las prácticas ancestrales en el aprendizaje artístico lo que provoca una crisis de identidad epistémica donde la universidad actúa como un agente de desarraigo.

Frente a lo ya mencionado se propone el diseño de un modelo didáctico alternativo desde la territorialidad que rescata e integra las prácticas ancestrales como base y camino metodológico de crianza de sabidurías ancestrales en las dimensiones pedagógicas y epistémicas. El modelo busca generar procesos de desaprendizajes coloniales y bancarios para aprender a reaprender desde el territorio y la memoria de los pueblos y emprender prácticas artísticas con pertinencia biocultural de los estudiantes cusqueños, revitalizando su conexión y tejido natural con el territorio, la comunidad y las memorias colectivas.

4.4.1.1 Visión del conocimiento.

Sustentado en una epistemología ancestral andina, que concibe el conocimiento como experiencia biocultural, sentipensante, integral, compleja, espiritual, viva y situada desde el territorio. Que implica asumir las prácticas artísticas desde la multiplicidad y equilibrio entre seres humanos y seres no humanos de la naturaleza y el cosmos (Viveiros de Castro, 1996) es en este marco que aprender no se reduce a transmitir contenido, sino un proceso racional entre persona, territorio, colectividad y el cosmos. La sabiduría se construye mediante la práctica, el rito, el cuerpo, la observación de la naturaleza y la transmisión intergeneracional.

Esta visión epistémica se articula con los aportes del perspectivismo amerindio de Viveiros de Castro (1996), la pedagogía intercultural de Carlo Rosa (2024) y la dimensión biocultural comunitaria y territorial de Vladimir Smith (2022).

También la interculturalidad crítica de Walsh (2009), que promueve un diálogo horizontal entre saberes, y con los fundamentos de la educación situada de Freire (1970), en la que el aprendizaje adquiere sentido desde el contexto sociohistórico.

Asimismo, se incorpora la Investigación Basada en las Artes (IBA), el constructivismo, aprendizaje basado en proyectos como enfoques metodológicos y pedagógicos que reconocen los procesos artísticos como formas legítimas de producción de conocimiento.

4.4.1.2 Principios del modelo didáctico.

Estructurado a partir de cuatro principios pedagógicos y epistémicos que permiten articular los saberes bioculturales ancestrales, las prácticas artísticas, el contexto territorial y metodologías participativas y conversacionales, de esta manera conforman el marco guía de la presente propuesta:

- La horizontalidad epistémica
- Educación desde las prácticas artísticas comunitarias y colaborativas.
- Conocimiento situado desde el territorio
- Vínculo con sabios y sabias de las prácticas artísticas.

Esto permite un enfoque crítico, situado e intercultural de importancia para la propuesta, a continuación, se explica cada una de ellas.

A. La horizontalidad epistémica.

Esto permite indicar que no existe una jerarquía entre los distintos sistemas de conocimiento. El modelo asume un diálogo de saberes donde el conocimiento ancestral tiene el mismo valor que los conocimientos académicos occidentales. La horizontalidad epistémica rompe la lógica de superioridad del conocimiento científico y postula procesos pedagógicos en los que el estudiante y docente reconocen y valoran las formas de conocer, saber y sentir. Este principio es clave para sostener una pedagogía intercultural crítica (Walsh, 2009).

Huanca (2026), indica que, para determinar el rango de saberes o dimensiones del diálogo de horizontes epistémicos, no solo se debe analizar las relaciones humanas sino también no humanas (ecológicos, biosociales, biocomunitarios) que están en constante dinámica y relaciones.

B. Educación desde las prácticas artísticas comunitarias y colaborativas.

El arte no se concibe como una actividad individual, técnica o descontextualizada, es una práctica vinculada a la vida biocomunitaria, al rito y colectividad. Reconociendo así las manifestaciones artísticas ancestrales de los pueblos que emergen como experiencias compartidas, transmitidas de generación en generación a través de la observación, la

participación y la memoria colectiva. En el modelo se busca que los procesos formativos incluyan talleres colaborativos, creaciones colectivas, aprendizaje horizontal que recuperen el sentido comunitario ritual en el arte PRATEC (1998).

C. Conocimiento situado desde el territorio.

Basado en la educación situada que según Vygotsky citado por Pacheco (2024), indica que el conocimiento debe tener lugar en contextos auténticos y relevantes para el artista, entendida como una forma de aprendizaje que contribuye en la relación con el contexto físico, biocultural, histórico y simbólico que viven los estudiantes. El territorio no es solo considerado como un espacio geográfico, es una entidad viva que comunica, enseña y resguarda saberes, el arte se convierte en una manera de dialogar con el territorio, observarlo, representarlo y protegerlo para su preservación. Esto implica ética ecológica en el proceso formativo donde los materiales, símbolos y temas surgen del entorno local y resignificados en el proceso de aprendizaje. Es en este entender que el territorio se convierte en un sujeto pedagógico activo.

D. Vínculo con sabios y sabias de las prácticas artísticas.

La figura del sabio o sabia local es de aquella persona que por los años de ejecución de la práctica ha adquirido determinada destreza y ha desarrollado una destreza maestra, muchas veces este conocimiento también fue adquirido por sus predecesores, adquiere un rol importante en el modelo porque son los portadores del conocimiento tradicional y como fuente viva de conocimiento para la enseñanza de los jóvenes (Wildcat, p. 15, 2014). Se le reconoce como sujeto pedagógico activo que es capaz de transmitir sus conocimientos por la oralidad, la demostración y la experiencia compartida. Su articulación al modelo permite recuperar metodologías y tecnologías ancestrales. sus prácticas artísticas tradicionales y visiones del mundo enriquecen la formación del estudiante. Así como lo menciona Wildcat (2014) aprender de los ancianos garantiza la transmisión del conocimiento de forma respetuosa y relevante y con fundamento espiritual (p.28). Esta vinculación se realiza desde el respeto, a la admiración, la reciprocidad y la validación de su saber cómo auténtico y necesario en el ámbito académico.

4.4.1.3 Objetivos del Modelo Didáctico.

El objetivo principal del modelo es desarrollar en los estudiantes universitarios de arte una competencia *Expresiva - Simbólica Ancestral*, esta competencia busca el desarrollo de la habilidad artística y a su vez la recreación de saberes que permita al estudiante transitar entre los saberes académicos y la sabiduría ancestral, se traduce como la capacidad del estudiante para mediar, traducir y recrear sentidos bioculturales. Mediante este modelo didáctico con

prácticas artísticas ancestrales territoriales y bioculturales se articula tradición, estrategias comunitarias y vínculos pedagógicos con sabios locales para el desarrollo de habilidades artísticas.

Los objetivos secundarios, que reconoce el modelo son los siguientes:

- Conocer, documentar y analizar saberes bioculturales ancestrales, se fundamenta los saberes bioculturales desde una perspectiva de la horizontalidad epistémica, analizando su validez como sistema de conocimiento para la creación de sus propuestas artísticas.
- Desarrollo de habilidades expresivas y creativas, a partir de técnicas de arte tradicional, mediante procesos guiados permite que el estudiante dialogue estéticamente con el territorio.
- Generar espacios de diálogo horizontal con sabios y sabias, estructurados como co-enseñanzas y coevaluación, donde se validen procesos de mediación epistémica a través del vínculo directo.
- Fortalecer la identidad territorial y biocultural en los estudiantes, promoviendo la identidad territorial y la conciencia biocultural como ejes de una práctica comunitaria.

4.4.1.4 Proceso pedagógico del modelo.

La organización del proceso pedagógico de cuatro etapas responde a una lógica de la cosmovisión andina la cual estructura el conocimiento y los procesos educativos en un sistema de cuaternidad (Quintanilla, 2020), la lógica ancestral del proceso pedagógico constituye el eje articulador del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, que organiza el proceso en las siguientes etapas *yachay - ruway - munay -kawsay*, estas entendidas como dimensiones complementarias a la cosmovisión andina.

Partir de los valores andinos para la formación académica es importante ya que permite abordar de manera adecuada el sentido de enseñanza - aprendizaje y más en nuestro contexto.

Los estilos de aprendizaje mencionado por Quintanilla (2020) mencionan la cuaternidad postulada por Kolb (2005), donde lo nombra como estilos de aprendizaje donde menciona que el proceso es circular y enmarcado en cuatro fases. Para Quintanilla (2020), los estilos de aprendizaje tienen dos propósitos, el primero es que son herramientas para el aprendizaje significativo ya que experimentan, aprenden, reflexionan y teorizan. Y la segunda es que estas herramientas sirven para enseñar al estudiante el método de investigación porque

aprende a observar, reflexiona, teoriza hipótesis y experimenta para llegar a conclusiones y resultados.

Como menciona Stivelman (2016) la cuaternidad vinculada al principio unitario, el número cuatro le da orden y estructura a la existencia, donde reconoce el plano físico - biológico, las emociones, la percepción neurológica o plano mental y el plano del alma o intermediario. Es entonces crucial entender que la cuaternidad o las cuatro fases son importantes al entendimiento del mundo andino y forman su base estructural.

4.4.1.5 Naturaleza del proceso pedagógico andino.

Este punto nos permite aclarar de dónde nace el proceso pedagógico, como se da y cómo se vive el aprendizaje justificando porque el modelo didáctico no solo abarca lo metodológico sino el modo de aprender propio de nuestra cultura. entonces la naturaleza del proceso pedagógico andino se caracteriza por ser situado vivencial comunitario y cíclico, se aclara a continuación:

A. Aprendizaje situado en el territorio y comunitario.

Desde el punto de vista pedagógico en la cosmovisión andina no se concibe la enseñanza de manera abstracta, en ese sentido el aprendizaje no se restringe a un solo escenario, sino que se articula en el territorio y en la comunidad.

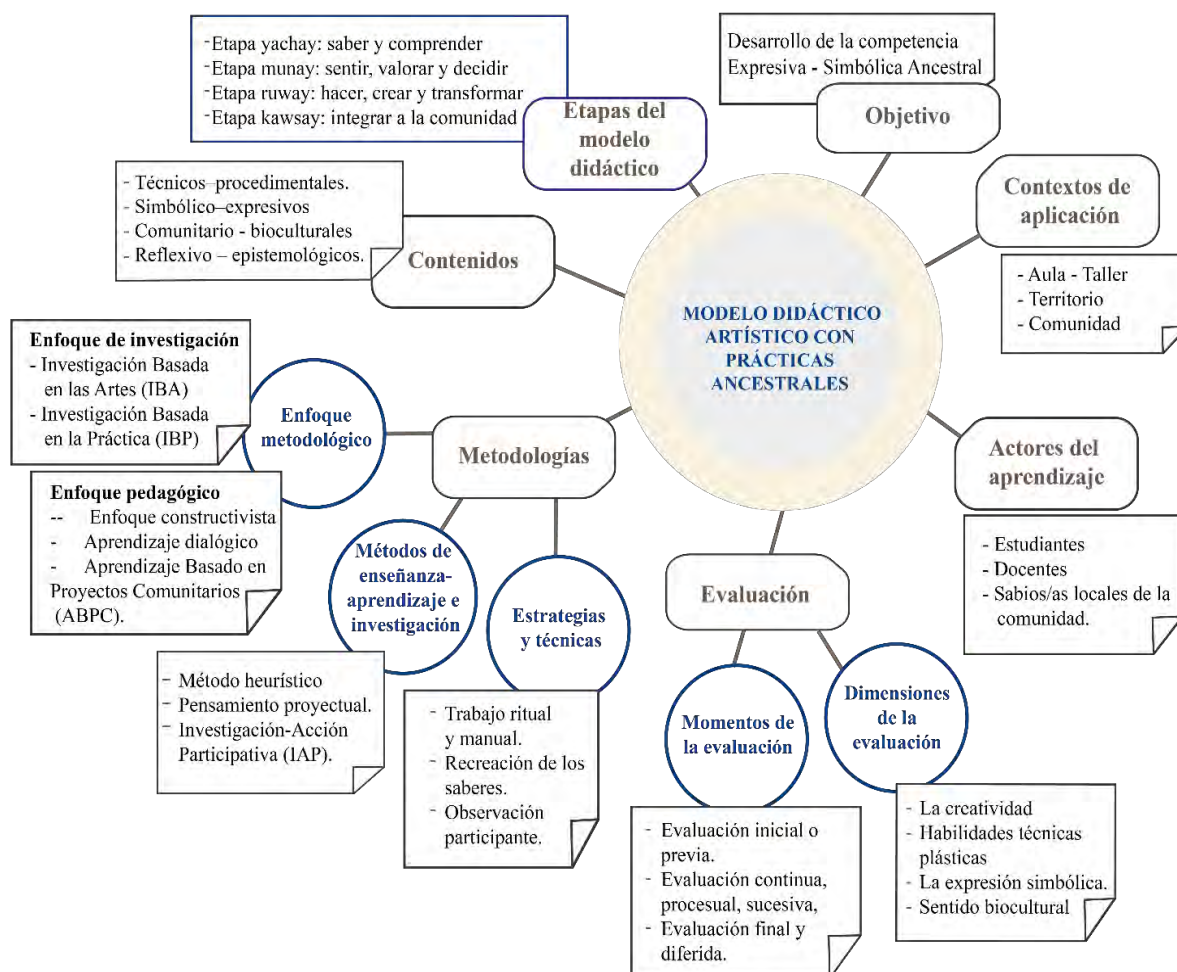
Como lo menciona Rengifo (2008), la realidad está cambiando y la población está teniendo en cuenta que muchos de sus conocimientos heredados están desapareciendo, cuando se les consultó a los padres de familia de escuelas andinas y amazónicas sobre qué deseaban que sus hijos aprendieran, indicaron que querían que ambos saberes se aprendan a lo que el autor llama el *Iskay yachay*.

B. Carácter cíclico del aprendizaje.

El modelo didáctico artístico plantea que no existe rigurosidad en el planteamiento de las etapas, puede ser el inicio cualquiera de ellas y una llevar a la evolución de cualquiera de las etapas. Según Stivelman (2016) para el hombre andino que observa la ciclicidad en todo lo que existe de manera natural y sin esfuerzo, también que existe relación entre el conocimiento, la práctica, la afectividad y la comunidad.

Figura 18

Diagrama estructural del proceso pedagógico del modelo didáctico



Nota. Diagrama de la estructura del proceso pedagógico del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales. Elaboración propia

4.4.1.6 Desarrollo de las etapas del modelo didáctico artístico.

El desarrollo de las etapas del modelo se fundamenta en la cuaternidad del mundo andino, está entendida como menciona Zuidema (1995) es una estructura cosmovisional de cómo el mundo andino se ordena en cuatro sectores, la organización social, ritual y espacial andina responde a un sistema cuatripartito presente en la organización territorial del *Tawa*. Desde esta lógica se propone el proceso de enseñanza - aprendizaje que estructura cuatro etapas: *Yachay*, *Munay*, *Ruway* y *Kawsay*, las cuales reflejan un proceso integral de formación que articula el saber, el hacer, el sentir y el vivir. Estas etapas no se desarrollan de manera aislada, sino que permiten una construcción de aprendizajes conjuntos desde la

experiencia artística y comunitaria. para Quintanilla (2020) en el principio del *Tawa* o de los cuatro principios valorativos culturales y educativos que conocían los incas y que ordenaba sus vidas, la ritualidad, se trataban de conocimientos específicos y prácticos producto de la observación de cada individuo que responden a un sistema de reglas.

Etapas yachay: saber y comprender

Comprendido como la etapa del conocimiento es la etapa donde el docente o sabio explica a través de diferentes medios como se desarrolla de manera conceptual el aprendizaje, Quintanilla (2020) indica que el *yachay* es conocimiento que se entrega, es generar pensamiento, un aprendizaje permanente, de generación en generación en el territorio comunitario. Florez (2025) menciona que es la etapa en la que el instructor hace florecer el pensamiento de los estudiantes para tomar buenas decisiones, considera y evalúa el proceso educativo para llegar a conclusiones y comprensión lógica del tema.

Para Quintanilla (2020), es el conocimiento o sabiduría que entrega el *yachachi* o maestro al estudiante, en esta etapa se forma el *Allin yachay* ya que se analiza y reflexiona sobre la experiencia educativa desde diferentes perspectivas y se llega a la comprensión racional.

Para Rengifo (2003), y del cual vamos a tomar principal énfasis en sus citas, la palabra quechua *Yachay* o *yacháy*, se le atribuye el significado de saber pero también el de vivir, curar, sanar, enseñar preparar, acostumbrar y los caminos que lleva el Yachay son variados, ya que el conocimiento se presenta por diferentes circunstancias en la vida diaria incluida yendo a la escuela, él clasifica estos modos de adquirir el conocimiento en los siguientes, mirando no más aprendo es un tipo de aprendizaje donde la persona aprende viendo escuchando haciendo, palpando todo alrededor, la mano sabe es el don otorgado por una deidad desde el nacimiento, el saber revelado cuando por circunstancias no explicables la persona es capaz de hacer algo que antes no tenía conocimiento, la tradición oral y el recuerdo es cuando el conocimiento se transmite por generaciones, el saber de la naturaleza es cuando el ser humano sigue las enseñanzas de la Pachamama, el *yachay* o saber de las deidades es un tipo de conocimiento que adquieren a través de las plantas y ceremonias, el saber en la escuela lo que afirma que el saber es aprendido y que la escuela actúa como un lugar de hibridación del conocimiento.

Etapas munay: sentir, valorar y decidir

En esta etapa se da dimensión afectiva, ética, voluntad, el espíritu y el deseo del aprendizaje. Para Florez (2025), el munay es donde el docente motiva a los estudiantes, ayuda a interpretar los conocimientos y elimina lo extraño. Es la etapa donde se organiza el

conocimiento adquirido de forma lógica y metódica, para esto se tiene en cuenta que el mundo andino se siente con el pensamiento y el corazón por lo que el resultado de esta etapa en la interiorización del producto u obra realizado en la anterior fase, reconoce los símbolos como conceptos propios. Quintanilla (2020) lo nombraría como procesos de compromiso y la búsqueda de propósitos específicos, es el momento donde el docente desempeña el rol de *munayniyoq* (potenciador de fuerza creadora), donde compromete y anima al estudiante a reflexionar a tener mayor síntesis teórica, alejándose desde la racionalidad y objetividad donde ordena de manera sistemática el conocimiento, potencia su creatividad, la acción consciente para la transformación social.

Etapas ruway: hacer, crear y transformar

Algunos autores mencionan el hacer como *llankay* que es laborar, formación para el trabajo, productividad, pero para los fines didácticos artísticos se considera el término *Ruway* que en traducción al español deviene del hacer artístico, acción creativa, transformación que difiere del trabajo laborioso y muchas veces automático que es el *llankay* por ello el hacer artístico para el modelo es el *Ruway*.

Etapas kawsay: integrar y vivir el aprendizaje en la comunidad

Esta etapa representa la validación en la práctica social, constituyéndose como el espacio donde el conocimiento de la cultura educativa trasciende a la comunidad, donde el docente es un acompañante del proceso de vigorización de la diversidad cultural, lo aprendido en el aula puede quedar en un ejercicio puramente intelectual, si no se vincula la reflexión intelectual con las vivencias del estudiantes en su comunidad (PRATEC, 2009), La etapa del *kawsay* no es el fin de la etapa evaluativa, es la integración del aprendizaje en la vida real, haciendo que el conocimiento se valide en la práctica social, porque el aprendizaje implica responsabilidades con la comunidad. Para Quintanilla (2020), *Kawsay* es la vida en relación permanente, dinámica y cambiante de la vida entendida como integridad. Para el modelo didáctico cumple una función importante dentro del ciclo de fases porque es el momento en que el estudiante muestra a la comunidad su proyecto u obra desarrollada y es vínculo transformador para que el conocimiento adquiera real significado para su vivencia.

4.4.1.7 Articulación del proceso pedagógico con los componentes del modelo.

Esta estructura es una mediación que no fragmenta el conocimiento sino lo vuelve cíclico, comunitario y vivencial, lo que permite que se mantenga la lógica del *Tawa* o el sistema de cuaternidad de los andes.

A. Relación con los contenidos.

El diseño del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, es un modelo donde sus componentes no funcionan de manera aislada, cada fase forma parte de un sistema interdependiente. Los contenidos no son solo técnicos o teóricos, integran dimensiones simbólicas, culturales, comunitarias y reflexivas que se organizan de manera progresiva o relacional, donde la cosmovisión andina y la academia dialogan de manera permanente.

- **Yachay:** Comprende los contenidos conceptuales y simbólicos, busca la comprensión de la cosmovisión y el análisis de los referentes culturales.
- **Munay:** Se aborda contenidos valorativos, identitarios, afectivos, es el espacio para interiorizar los símbolos como conceptos propios.
- **Ruway:** Enfocado en contenidos procedimentales, técnicos y creativos, influye en los materiales y procesos técnicos.
- **Kawsay:** Integra contenidos reflexivos, comunitarios y de integración con la vida, vinculando el aprendizaje con la vida real.

Cada fase desempeña un papel importante para avanzar y comprender la siguiente fase del proceso de enseñanza - aprendizaje.

B. Relación con las metodologías.

Cada fase utiliza metodologías que se conectan por ser vivenciales, participativas, comunitarias y reflexivas que refuerzan el carácter biocultural del modelo.

- **Yachay:** Predominio de la observación, diálogo, análisis de referentes culturales y territoriales.
- **Munay:** Se utilizan dinámicas de reflexión y pensamiento proyectual (portafolio), permitiendo al estudiante la toma de decisiones.
- **Ruway:** la metodología central son los talleres prácticos y el trabajo ritual, donde el cuerpo y la materia se unen para la creación artística y experimentación.
- **Kawsay:** Se aplica la Investigación Acción Participativa y la socialización comunitaria, para la validación colectiva, vinculación con el entorno.

C. Relación con la evaluación.

La evaluación que se propone es formativa y procesual que acompañe todas las fases del proyecto hasta la obtención de un producto final para asegurar la horizontalidad epistémica.

- **Yachay:** Se evalúa la comprensión y la inclusión de nuevos conceptos bioculturales dentro de su producción.
- **Munay:** Se evalúa la reflexión, compromiso y toma de decisiones.

- **Ruway:** Se evalúa proceso creativo y manejo técnico de la obra.
- **Kawsay:** Se evalúa la integración, impacto y proyección de la propuesta artística en la comunidad.

D. Relación del proceso pedagógico con los actores del aprendizaje.

El proceso pedagógico que se contempla en el modelo hace que se redistribuyan los roles, rompiendo la relación vertical docente–estudiante, se reconoce más actores y sus roles para favorecer el diálogo de saberes.

- **Estudiantes:** Sujetos activos, creadores, reflexivos y mediadores culturales.
- **Docentes:** Mediadores epistémicos, acompañantes y guías.
- **Comunidad:** Como portadora de saberes, validadoras y coautores del conocimiento, se reconoce dentro de este a los sabios y sabias de cada territorio.

E. Relación del proceso pedagógico con los contextos de aplicación.

El proceso pedagógico se concibe como un proceso situado, ya que se adapta al contexto cultural del estudiante, territorial e institucional. es por ello que el sentido del aprendizaje se desarrolla en distintos espacios, esto favorece al aprendizaje significativo, intercultural y basado en la experiencia:

- **Taller – Aula:** Espacio para la reflexión teórica y la exploración técnica guiada, son brindadas por la institución encargada.
- **Los espacios comunitarios:** Lugares donde el estudiante interactúa con las personas de la comunidad.
- **Territorio:** Como espacio educativo, reflexivo y fuente de inspiración y conocimiento, donde se realizan las prácticas territoriales, el estudiante a través de los sentidos interactúa con el contexto biocultural.

4.4.2 Componentes

4.4.2.1 Contenidos.

Los contenidos del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales se estructuran desde un enfoque integral, en coherencia con la cosmovisión andina y en el proceso pedagógico basado en las etapas del *yachay*, *munay*, *ruway* y *kawsay*. El presente modelo articula dimensiones técnicas, simbólicas, reflexivas y comunitarias. Estos contenidos no se desarrollan de manera aislada enfatizando en la etapa que se encuentran para garantizar la formación artística integral, biocultural, territorial y comunitaria.

A. Contenidos técnicos–procedimentales.

Los contenidos técnicos comprenden los saberes vinculados al uso de materiales, herramientas y técnicas, mientras que los procedimientos corresponden a los procesos de

producción artística, estos conocimientos cumplen la función de ayudar a conocer y comprender las propiedades de los materiales, las técnicas y los procesos productivos, en esta etapa también se incorporan conocimientos teóricos situados, históricos, funcional y articulado con el hacer artístico.

De esta manera la teoría y la historia se integran al aprendizaje, evitando la separación entre el saber conceptual y la experiencia artística.

- ***Función didáctica:*** Cumple con la función de desarrollar conceptos teóricos, históricos y habilidades prácticas y dominio de procedimientos artísticos mediante el aprendizaje activo y situado, que permita que el concepto se convierta en acción consciente.

B. Contenidos simbólico–expresivos ancestrales.

Esta dimensión se fundamenta en la semiótica del diseño andino precolombino propuesto por Milla (2008), quien plantea que el diseño andino funciona como un sistema estructurado en lenguaje, composición y simbolismo. Son los contenidos que permiten comprender, expresar y producir sentido biocultural a través del arte, son el producto de la expresión biocultural situada, del lenguaje simbólico que permite expresar creativamente y producir nuevas significaciones, se fundamentan en la concepción del arte como un sistema de significación, que no solo es decorativo sino comunicativo y biocultural. Esta dimensión se vincula con la etapa del *Munay* por cuanto es enérgica y vital que impulsa la creación.

- ***Función didáctica:*** Favorecer la comprensión del sentido biocultural y simbólico de la producción artística, fortaleciendo la expresión identitaria y el reconocimiento de los sistemas de significancia de la cosmovisión andina.

C. Contenidos comunitario - bioculturales.

Los contenidos comunitarios comprenden los saberes y prácticas que vinculan el aprendizaje artístico con los valores comunitarios, el territorio y las relaciones socioculturales, en esta dimensión se entiende como prácticas que relacionan con la dimensión biocultural, comunitaria y el territorio como lo significa Toledo & Barrera (2009).

Desde una perspectiva biocultural, estos contenidos reconocen la interdependencia de la cultural y la naturaleza, lo que denominamos territorialidad, el aprendizaje artístico promueve la relación ética con la vida orientada al cuidado, la continuidad cultural y el equilibrio del ser humano con su entorno. Lo biocultural permite entender el aprendizaje artístico como una práctica relacional que integra comunidad, naturaleza y cultura.

- ***Función didáctica:*** Tiene como función el promover el aprendizaje en vínculo con la comunidad y el territorio fortaleciendo los valores de reciprocidad, colaboración, cuidado del medio ambiente, en una lógica de convivencia armónica y sostenible.

D. Contenidos reflexivo – epistemológicos.

Este contenido responde a la necesidad de incorporar reflexión consciente sobre las formas de conocimiento, reconociendo las formas de aprendizaje y la reflexión crítica sobre el proceso creativo aprendizaje sin reflexión no produce conocimiento profundo o significativo.

Como lo indica Dewey (2007) la educación no debe solo transmitir información de entrenar la capacidad de pensar reflexivamente, esta capacidad de reflexionar nos libera de lo impulsivo, la reflexión ayuda a desarrollar autonomía intelectual, toma de decisiones y forma ciudadanos críticos, posibilita las preparaciones sistemáticas, los inventos y ayuda a enriquecer las cosas con sus significados. en el modelo didáctico propuesto el contenido reflexivo - epistemológico permite que el aprendizaje artístico tenga una comprensión consciente del proceso creativo y los fundamentos bioculturales y comunitarios.

- ***Función didáctica:*** Su función es propiciar la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje y las formas del conocimiento que lo sustentan, que permita al estudiante tomar conciencia del sentido, origen y validez de los saberes artísticos ancestrales con los saberes contemporáneos.

Es preciso aclarar que en contextos andinos el aprendizaje ocurre de manera integrada y no secuencial. La propuesta del presente modelo organiza los momentos en *Yachay*, *Munay*, *Ruway* y *Kawsay* como una mediación pedagógica, cuyo propósito es generar una estructura académica que dialogue con los saberes ancestrales.

4.4.3 Metodologías

El presente modelo contempla el enfoque, los métodos y la estrategia y técnicas que articulan los procesos de adquisición de conocimientos, enseñanza aprendizaje y contextos territoriales y bioculturales, esto permite que el proceso sea artístico y de vida.

4.4.3.1 Nivel 1: Enfoque metodológico (transversal).

Estos enfoques no se asignan sólo a una fase (*Yachay*, *Munay*, *Ruway* y *Kawsay*), funcionan como enfoque metodológico transversal en todo el proceso formativo de la enseñanza aprendizaje. Su función en el modelo se justifica ya que la obra es el resultado del conocimiento o el conocimiento en sí mismo y el proceso es más importante que el resultado.

A. Enfoque de investigación (base teórica).

- Investigación Basada en las Artes (IBA).

Concebida como un proceso de indagación que combina creación, reflexión y análisis simbólico-documental, donde la obra artística constituye simultáneamente medio y resultado de investigación (Barone & Eisner, 2012).

- Investigación Basada en la Práctica (IBP).

Plantea que la producción artística no se limita a un producto final, sino que constituye un proceso de formación y de generación de conocimiento validado a través de la experiencia práctica del creador (Candy, 2006; Borgdorff, 2012).

B. Enfoque pedagógico (base práctica).

- Enfoque constructivista

El enfoque constructivista está sustentado por los aportes de Piaget (1985) donde reflexiona que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento. Así también Vygotsky (1978) desde una perspectiva social y cultural reconoce la importancia de la interacción social y el contexto cultural para la formación de aprendizajes significativos. En este mismo sentido Ausubel (1968) relaciona la manera de crear aprendizajes significativos se basa en la relación de los aprendizajes nuevos a los previos, lo que conlleva un punto clave en el modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales.

Para Ortiz (2015) la metodología que debe tener el enfoque constructivista en educación debe ser la siguiente partir de tomar en cuenta el contexto, considerar los aprendizajes previos, privilegiar la actividad donde se implica a los estudiantes, debe ser esencialmente auto estructurante por el cual cada estudiante encuentre la manera de asimilar el contenido propuesto, favorecer el diálogo desequilibrante donde el estudiante plantee sus posturas o ideas con respecto a un tema, uso de taller o laboratorio y por último se debe privilegiar las operaciones mentales de tipo inductivo partiendo de lo individual hasta lo general (pp. 11 - 12).

Por tanto, para la autora considera que el constructivismo como enfoque en educación tiene importancia en su idiosincrasia, los contenidos deben adecuarse a la realidad del estudiante.

- Aprendizaje dialógico

Ferrada & Flecha (2008), mencionan que este enfoque pedagógico promueve la construcción del conocimiento a través del diálogo igualitario, sustentado bajo la idea que el aprendizaje se genera mediante la interacción social, permitiendo la integración de diversas perspectivas y saberes. La pedagogía dialógica se fundamenta en dos niveles: teórico y operativo, el primero concibe la educación como un proceso basado en la interacción y diálogo, se construye el diálogo desde la colectividad, influido por los factores sociales y culturales. El segundo nivel operativo incluye saberes instrumentales y sociales relevantes para la actualidad (p.21). Esta pedagogía encuentra su base en la pedagogía del oprimido de Freire (1970), quien plantea que el diálogo importante para la construcción de una educación

liberadora, donde se reflexiona y se acciona, por tanto, la enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos sino a la participación y transformación de los involucrados en el proceso.

- Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC).

El aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en Dewey (1938) quien plantea que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la acción, vinculado la educación con la vida diaria. Thomas (2000) fundamenta que la construcción de aprendizajes significativos surge a partir de proyectos que responden a necesidades y procesos colectivos reales, fortaleciendo el vínculo entre creación artística, comunidad y contexto cultural, este enfoque está centrado en el estudiante, que promueve la construcción de problemas complejos y la elaboración de productos significativos, a través del aprendizaje autónomo, el desarrollo de habilidades cognitivas y la motivación como principal impulsor. Su aplicación podría recomendarse en la etapa de Ruway.

4.4.3.2 Nivel 2: Métodos de enseñanza-aprendizaje e investigación.

A. Método heurístico.

Orientado al descubrimiento, la exploración y la resolución creativa de problemas, fomenta que los estudiantes encuentren sus propias respuestas mediante la experimentación con materiales, técnicas y símbolos ancestrales (Polya, 1945; Hernández, 2008). Su aplicación podría recomendarse en la etapa de *Yachay*.

B. Pensamiento proyectual.

Mediante esta mediación o proceso cognitivo y creativo se valida el proceso por el cual el estudiante transforma el conocimiento cultural y artístico en una intención creativa concreta, con simbolismo, estética y técnica sobre la obra a realizar, desarrollada principalmente en el campo del diseño y las artes.

Archer (1979) sostiene que proyectar implica anticipar, tomar decisiones creativas y formular intenciones, en el presente modelo se presentan como una metodología de la fase Munay, que permite al estudiante interiorizar el saber adquirido y formular la propuesta artística.

Archer (1979) citado por Cravino (2021) indica que existe una forma de pensamiento y comunicación que es a la vez diferente de las formas científicas y académicas de pensamiento y comunicación. Para Cravino (2021) el diseño produce un doble producto el conocimiento y el artefacto, en ese sentido el pensamiento proyectual o pensamiento de diseño se refiere a las estrategias creativas que los diseñadores abordan durante el proceso de

elaboración del diseño, estas estrategias pueden ser replicables, permitiendo la reconceptualizar y solucionarlas.

C. Investigación-Acción Participativa (IAP).

Es una metodología que permite generar conocimiento desde la experiencia, involucrando a los participantes como agentes activos de la investigación (Noce, 2025).

Según Howard (2024) reconoce el conocimiento de los grupos marginados y las múltiples formas de conocimiento y lideran por sí mismas el proceso de investigación en sus propias realidades para ayudar a construir la identidad de la comunidad y participan también en el análisis de la investigación.

Asimismo, como menciona Borda (1987) esta metodología propone una cercanía cultural, superando el léxico académico, que propone combinar el conocimiento sentipensante al servicio de los intereses comunitarios. Entre sus postulados fundacionales reconoce, la relación de sujeto a objeto, donde el investigador es sujeto y los participantes también son sujetos, otro postulado es la práctica de la conciencia donde el conocimiento es reflexivo y genera conciencia, también orienta al redescubrimiento del saber popular, donde valida el conocimiento ancestral y promueve la innovación para superar la realidad y transformarla, un postulado importante es la acción como elemento central de la formación, es aquí donde el conocimiento es importante para transformar la sociedad. Y por último es la participación promueve la participación crítica de los actores sociales (Calderón & López, 2013).

Es en este sentido esta metodología se ubica en la etapa del *Kawsay* ya que aporta una comunicación directa con la comunidad para quien está realizada la obra artística.

4.4.3.3 Nivel 3: Estrategias y técnicas (operativas).

A. Trabajo ritual y manual.

Esta estrategia está inspirada en la sistematización de prácticas educativas ancestrales, busca activar memorias colectivas y un sentido espiritual del hacer, integrando la dimensión cultural al proceso de formación técnica y plástica (Quijano, 2000). Esta metodología prioriza la experiencia, lo simbólico, la corporalidad como ejes del conocimiento.

Función pedagógica:

- Activa el aprendizaje desde la experiencia
- Desarrolla habilidades técnicas y plásticas
- Promueve la identidad cultural

Técnicas:**a) *Ritual de inicio***

Huanca (2026) menciona que desde que uno participa en un acto ritual ya está en una dimensión pedagógica. Entonces el acto ritual es una acción significativa para el estudiante y docentes al empezar con la producción de la obra y esta varía según la propuesta o creencia de cada estudiante.

b) *Exploración de materiales*

En esta práctica el estudiante reconoce los distintos materiales de su entorno y descubre las posibilidades artísticas y estéticas para su obra, motivando a la creación desde su propio contexto e inspirándose con las formas que conoce e interiorizó a través de su experiencia.

B. *Recreación de los saberes.*

En la recreación de los saberes la memoria es el eje central que guarda lo aprendido y ayuda a la recreación de lo aprendido. Para Rengifo (2003) no hay lugar para el almacenamiento de conocimientos sino de recuerdos del saber, no haciendo reproducciones sino recreaciones. El estudiante mediante esta técnica revalora un conocimiento propio de su contexto o comunidad y lo interpreta buscando así un nuevo mensaje, que lleve a repensar el conocimiento y como este puede llegar a manifestarse en estos tiempos sin trasponer al anterior sino siendo un derivado.

Función pedagógica:

- Construcción activa de conocimiento.
- Reinterpretación y resignificación del contexto.

Técnicas:**a) *Reinterpretación de referentes***

Comprende los símbolos contextuales o territoriales del estudiante, llegando a reconocer la reinterpretación de saberes ancestrales. Es aquí donde el estudiante interpreta la identidad biocultural de su contexto. Huanca (2026) menciona que es importante la búsqueda de trascender de la naturaleza y lo cultural. Aquí es necesario definir la copia de referentes a una reinterpretación busca analizar, cuestionar y resignificar para crear una obra con autonomía artística.

b) *Producción guiada*

El docente y la comunidad cumple un papel muy importante porque acompaña a la producción artística con coherencia técnica para la toma de decisiones.

Cada estudiante tiene sus distintos modos de aprendizaje, ya que se relaciona de distintas maneras a su contexto biocultural, lo que el docente debe hacer es articular estas formas pedagógicas a su didáctica educativa (Huanca,2026).

C. Observación participante.

Permite una relación abierta y horizontal con los sabios poseedores del conocimiento ancestral comprendiendo la biocultura desde la convivencia y no desde lo académico, para Taylor & Borgan (1994) la observación participante establece relaciones abiertas entre los informantes, el observador participa en las interacciones sociales y las aptitudes de los participantes.

4.4.4 Sistema de Evaluación del Modelo Didáctico Artístico

4.4.4.1 Sentido y enfoque de la evaluación en el modelo.

El sistema de evaluación del modelo se sustenta en un enfoque basado en la crítica artística (Eisner, 1981), que precisamos como un proceso de análisis, interpretación y juicio pedagógico fundamentado, permitiendo valorar el aprendizaje artístico desde sus dimensiones técnicas, simbólicas, biocultural y comunitarias. Morales (2001) menciona que el docente debe prestar atención a todas las etapas del proceso como un experto crítico, observando, interpretando y valorando el proceso y la obra de manera cualitativa y contextual, evaluar en arte es parecido a hacer crítica de una obra artística. Según Eisner (1995) citado por Morales (2001) existen tres momentos en la evaluación:

1. Descripción, es cuando se observa y describe la obra desde lo fáctico y artístico.
2. Interpretación, por medio del uso de conceptos comprende el sentido de lo que se observa.
3. Valoración, emite un juicio fundamentado en función al objeto estudiado.

Eisner (1995, citado por Morales, 2001) también aclara que la evaluación puede ser de distintos enfoques como:

- Experiencial, donde se presta atención a las relaciones individuales como sentimientos que provoca la obra.
- Formal, sobre las formas visuales como composición y estructura
- Material, se centra en las técnicas y materiales
- Temático, entiende la obra por las ideas y significados
- Contextual, entiende la obra desde el conocimiento cultural, historia y del contexto (p.188).

Evaluación formativa en educación artística

Entendida como un medio para obtener información, la evaluación formativa es más útil para saber lo que hacen los estudiantes y lo que necesitan reforzar o prestar más atención (Eisner, 2002). El aprendizaje artístico no puede evaluarse al final, ya que se construye progresivamente, para orientar y enriquecer el desarrollo del pensamiento artístico.

Morales (2001), menciona que para que la evaluación formativa alcance su función autorreguladora debe poner considerarse los siguientes momentos: el énfasis en la evaluación por encima del examen, la evaluación de forma simple, natural y en el momento, la validez ecológica, instrumentos neutros respecto a la inteligencia, utilizar múltiples medidas como instrumentos fiables, atender las diferencias individuales, los niveles cognitivos y las distintas formas de habilidades, el empleo de materiales interesantes y motivadores y el empleo de la evaluación en provecho del estudiante.

4.4.4.2 Criterios de evaluación del aprendizaje artístico.

Los criterios de evaluación del aprendizaje artístico definen los aspectos del proceso creativo y formativo que se consideran significativas y evaluables en el modelo propuesto atendiendo los siguientes criterios.

A. Criterios conceptuales (Yachay).

En este criterio se valora la comprensión conceptual de la biocultural, mediante la fundamentación de su proceso y su obra como propuesta, se contempla también la comprensión de la cosmovisión andina, conocimientos de símbolos, referentes y significados, la capacidad de relacionar teoría y práctica artística y el uso pertinente de conceptos culturales y artísticos en el discurso del estudiante.

B. Criterios actitudinales (Munay–Kawsay).

Se valoran las actitudes de los estudiantes al momento del proceso creativo y el colectivo y el entorno, donde se demuestra el compromiso con el proceso, el respeto por la naturaleza y el entorno, el trabajo colaborativo y comunitario, la valoración de la identidad biocultural y la apertura al diálogo y la crítica.

C. Criterios procedimentales (Ruway).

Este criterio valora el desarrollo del proceso creativo, la exploración técnica y la coherencia entre la intención y la ejecución, en este criterio se evalúa la planificación del proceso creativo, la exploración, experimentación con los materiales, el dominio de las técnicas y la coherencia entre el diseño y los otros criterios, la intención y ejecución y la capacidad de resolver problemas durante el proceso de la elaboración de la obra artística.

Dimensiones: técnica, simbólica, biocomunitaria y espiritual.

4.4.4.3 Momentos de la evaluación.

La evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo, situado y cualitativo, orientado al aprendizaje del estudiante a lo largo de todas las fases del proceso creativo donde se prioriza el proceso sobre el producto. Según Morales (2001) la evaluación en educación artística no se reduce a la aplicación de patrones normativos, fundamentado en el juicio pedagógico informado, sustentado en criterios explícito, compartidos y negociados, Al momento de la creación de una obra o producto artístico, se debe evaluar todas las fases de la creación, permitiendo una evaluación continua y formativa del proceso de enseñanza - aprendizaje.

A. Evaluación inicial o previa.

La evaluación inicial tiene como finalidad diagnosticar el conocimiento previo del estudiante y poder guiar de manera correcta su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para diagnosticar los conocimientos previos, experiencias culturales, referentes simbólicos y disposiciones actitudinales y a partir de ello construir aprendizajes nuevos.

Morales (2001) menciona que el docente debe comprobar la situación del estudiantado en el que revertirá el proyecto educativo para alcanzar los objetivos pertinentes.

Instrumentos: prueba de entrada, ensayo artístico o contextual. Según Ausubel (1968) la evaluación como punto de partida sirve para identificar los conocimientos previos del estudiante.

B. Evaluación continua, procesual, sucesiva, formativa.

La evaluación procesual se desarrolla de manera sistemática y programada, Morales (2001) establece que la función de la evaluación continua permite conocer aptitudes de los estudiantes en función al rendimiento y su orientación profesional, al interpretar el proceso o desarrollo de la actividad, la evaluación procesual constituye el medio disponible para mejorar la planificación y el proceso. Acompaña al estudiante en todas las fases del modelo.

C. Evaluación final y diferida.

Se realiza al finalizar el proceso educativo considerando el nivel educativo, del territorio y la coherencia con los objetivos propuestos. Mientras que la evaluación final busca evaluar al terminar el proceso, la evaluación diferida comprueba los aprendizajes esperados después de un tiempo de haber terminado el proceso. Morales (2001) menciona que la evaluación final permite reflexionar sobre los objetivos alcanzados, no constituye un acto aislado o último sino forma parte de un proceso continuo.

4.4.4.4 Dimensiones de la evaluación.

El estudiante puede ser evaluado de diferentes puntos: cognitivo, afectivo, social y cultural, pero en el modelo se evalúa desde cuatro vertientes que pueden ser más dependiendo lo que se busque resaltar en la experiencia.

A. La creatividad.

La creatividad, para Morales (2020) en la evaluación de educación artística se orienta a la búsqueda de la originalidad, entendida como la capacidad de brindar soluciones o proponer ideas innovadoras. la flexibilidad en el uso de materiales, uso de materiales variados y adaptados con respeto al medio ambiente, capacidad de experimentar, por la búsqueda de nuevas combinaciones pruebas y riesgos creativos.

B. Habilidades técnicas y plásticas.

Se analiza el dominio del material o el manejo adecuado de los materiales y herramientas, el uso apropiado de las mismas y el proceso de ejecución.

También se valora la ritualidad en el proceso de elaboración de la obra artística, en el contexto andino “el rito expresa la unidad de todo cuanto existe (PRATEC,1993, p.240) como lo diría Valladolid el arte en las culturas andinas se rige bajo la ritualidad por ello que la expresión simbólica busca darles profundización a los conceptos interpretativos a las diferentes expresiones.

Es en esta dimensión que el acabado técnico adecuado se profundiza para valorar el término de la pieza cumple con aspectos museales y de perdurabilidad.

C. La expresión simbólica.

En cuanto a la expresión simbólica entendida desde los tres aspectos como claridad del mensaje donde se valora la capacidad de sentir y transmitir la idea, el uso de los símbolos y códigos culturales, con la aplicación consciente de signos ancestrales y por último la relación forma color y contenido, donde se busca la coherencia entre elementos formales y el mensaje de la obra o propuesta.

D. Sentido biocultural.

Orientado a la búsqueda de la identidad estética, donde expresa la visión propia o enraizada en lo biocultural, la inclusión de elementos bioculturales y ontológicos ancestrales, para el uso pertinente de referentes bioculturales o territoriales, la coherencia biocultural en la propuesta, buscando la convivencia e integración armónica de lo ancestral y lo contemporáneo, es en este sentido que también se vincula con la comunidad de manera directa con los sabios y sabias de la comunidad buscando así su validación.

Para Huanca (2026) lo biocultural tiene que ver en la relación de naturaleza y cultura, y rompe con la tradición de ver que la cultura es producto de la civilización formadora de los sujetos humanos y que la naturaleza es un reducto donde no existe cultura, donde se encuentra lo salvaje, entonces lo biocultural implica saberes internos asume que el territorio no es solo naturaleza, situada en praxis, sino que articula la posibilidad de pensar la relación naturaleza y cultura en la dimensión territorial.

4.4.4.5 Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación del presente modelo didáctico han sido establecidos en función a su capacidad de acompañar de manera continua y formativa los procesos de educativos artísticos, en concordancia de las fases del modelo que son el *Yachay - Munay - Ruway - Kawsay* y las prácticas ancestrales que lo sustentan.

A. Criterios para la selección de los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación del presente modelo ha sido seleccionado a partir de criterios pedagógicos, culturales y metodológicos que ayuden a garantizar la coherencia del aprendizaje y las prácticas ancestrales y tenga viabilidad en la enseñanza aprendizaje del arte, para ello se buscó que los instrumentos tenga coherencia con el carácter procesual del aprendizaje artístico, que posea pertinencia biocultural y territorial, junto con la capacidad de integrar las fases del *Yachay - Munay - Ruway - Kawsay*, que tengan viabilidad dentro y fuera del aula, comprensibles por el estudiante y sostenible en el tiempo, y por último que tenga potencial reflexivo y formativo.

B. Selección de instrumentos de evaluación.

Existen una gran cantidad de instrumentos que pueden ser aplicados de manera adecuada y conveniente para cada contexto y por ello se brinda una sugerencia algunos como: rúbricas para cada dimensión, portafolios de estudio, observación sistemática, entrevistas, guías de reflexión. ya que la evaluación es un proceso formativo, situado y participativo donde se valora el proceso por sobre el resultado.

a. Rúbrica de evaluación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales.

La rúbrica es un instrumento diseñado específicamente para evaluar las dimensiones del desarrollo de habilidades artísticas, permite la crítica artística y es eje de confluencia para los demás instrumentos. El modelo busca que el estudiante aprenda a hibridar conocimientos académicos con los ancestrales, es por ello que la rúbrica se convierte en el instrumento que permite medir cuatro dimensiones del conocimiento artístico como: la creatividad, las habilidades técnicas y plásticas, la expresión simbólica y el sentido biocultural. (Anexo N° 03)

b. Portafolio artístico intercultural.

El portafolio como herramienta imprescindible del desarrollo de enseñanza aprendizaje ya que presenta una función detallada de todo el proceso educativo. Morales (2001) menciona que es una herramienta de éxito en la educación artística permitiendo superar problemas de evaluación selectiva e instructiva, permite construir el proceso de aprendizaje, entendido como un método alternativo a la evaluación y autoevaluación que permite la valoración de los aprendizajes sobre aspectos conceptuales, procedimentales y valores. Para Gardner (1994) no solo es la recopilación de documentos y registro de actividades, es el instrumento que posibilita la interpretación de diferentes tipos de aprendizaje, además que tuvo un origen artístico.

Eisner (2002) menciona que el arte requiere evidencias visuales y procesuales, para su valoración. La función evaluativa del portafolio es la posibilidad de recoger procesos importantes en las distintas fases del modelo, donde también se evidencia la comprensión simbólica, así mismo registra la intención y la reflexión, toda esta documentación se socializa de manera comunitarias. recoge evidencias visuales, reflexivas, y procesuales, es central ya que documenta la evolución del pensamiento, la experimentación de la técnica y la reflexión del estudiante, constituyendo un instrumento idóneo para valorar aprendizajes complejos y situados.

c. Fichas interculturales de análisis simbólico.

Este recurso forma parte de la guía para organizar la exploración en el proceso de investigación y ejecución, incluyen apartados para registrar la fuente oral, el significado y la aplicación en la obra artística propia. Según Rengifo (2008) las fichas son el instrumento que materializa el diálogo horizontal de saberes como puente epistémico que legitima la experiencia territorial y la tradición oral como fuentes de conocimiento. Se establece en su función de acompañar al estudiante en su proceso creativo.

d. Observación sistemática.

El modelo didáctico se apoya en el método de la observación sistemática del proceso artístico para desde el enfoque cualitativo e interpretativo estudiar y evaluar los procesos creativos, permitiendo planificar de manera progresiva y rigurosa las decisiones e interacciones que se producen en el aula,

La observación participante es observar al mismo tiempo que se participa de las actividades programadas permitiendo observar la realidad social en conjunto, determinando que es la única manera de comprender una cultura y estilos de vida cotidiana (Bisquerra, 2012).

Eisner (1998) sostiene que la evaluación debe observar el significado y el proceso creativo del estudiante, la observación sistémica como recurso para la formulación y evaluación del profesional, valida la investigación educativa como una forma rigurosa de estudiar prácticas y procesos en los diferentes contextos.

e. Evaluación reflexiva (auto y coevaluación).

Existen dos modalidades de evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación, que se define como una modalidad en que el estudiante realiza una valoración de algo en concreto y de su proceso, también la coevaluación que se define como una valoración colaborativa, que se realiza entre profesores y estudiantes, debido a que el estudiante necesita aprender a desarrollar la capacidad de hacer juicios sobre su propio desempeño y el de sus compañeros, es en este punto la iniciativa que los estudiantes tengan una actitud crítica (Ponce & Marcillo, 2020). La implementación de estos métodos de evaluación debe estar orientado a la búsqueda del aprendizaje y no la calificación.

Esta autoevaluación promueve que los propios estudiantes y sus pares valoren su proceso y obra.

4.4.5 Actores del aprendizaje

El modelo reconoce los actores en el proceso educativo desde la horizontalidad y la colaboración (Walsh, 2009), el aprendizaje se concibe como un proceso relacional, comunitario, biocultural:

4.4.5.1. Estudiante.

Es el sujeto activo del aprendizaje que cumple el rol de creador, investigadores, mediadores culturales y sujetos reflexivos.

- **Creadores:** producen obras artísticas originales en diálogo con saberes bioculturales ancestrales y contemporáneos.
- **Investigadores:** indagan en fuentes vivas (sabios, comunidad, territorio) y documentales (archivos, textos, registros), para dar sustento a sus creaciones.
- **Mediadores culturales:** actúan como puente entre la tradición y lo contemporáneo, entre la comunidad y la institución académica.
- **Sujetos reflexivos:** desarrollan juicio crítico y autoconciencia sobre su obra y su rol como artistas.

Función por fase:

- Yachay: en esta fase activa los saberes previos, memorias bioculturales, experiencias.

- Munay: interioriza, reflexiona, proyecta en sus propuestas el simbolismo cultural.
- Ruway: experimenta, crea y materializa la obra o proyecto.
- Kawsay: comparte, dialoga, devuelve el conocimiento a la comunidad.

4.4.5.2. Docentes.

Asume el rol de acompañante y articulador del conocimiento como: facilitadores, mediadores epistémicos y co-aprendices, no transmite conocimientos cerrados, orienta los procesos, acompaña las decisiones creativas, observa, documenta y retroalimenta facilitando el diálogo entre saberes académicos y ancestrales.

- **Facilitador:** encargado de diseñar situaciones de aprendizaje, proveen materiales, abren caminos, pero no imponen una sola ruta de aprendizaje, brinda distintas situaciones y dejan que el estudiante escoja la que mejor encaje con su proyecto.
- **Mediadores epistémicos:** conectan lenguajes distintos de conocimiento (lo ancestral y lo académico-científico). Ayudan a que un proyecto sea leído también como un proceso de construcción de sentido estético y ético.
- **Co-aprendices:** reconocen que aprende del estudiante y de los sabios locales, participan de las actividades como observador participante y como miembros del proceso.

Función por fases

- Yachay: mediador del conocimiento biocultural y simbólico.
- Munay: facilitador del pensamiento proyectual.
- Ruway: observador y orientador técnico – simbólico.
- Kawsay: articulador entre universidad y comunidad.

4.4.5.3. Sabios/as locales de la comunidad.

Son fuentes vivas del conocimiento, que enseñan desde la experiencia, la oralidad y la práctica simbólica. Su participación puede ser directa (en talleres, rituales o co-docencia) o indirecta (cuando los estudiantes recrean, interpretan o investigan prácticas, relatos o tradiciones documentadas). así mismo validan las producciones artísticas a nivel simbólico.

- **Fuentes vivas de conocimiento,** porque los conocimientos se transmiten a través de: técnicas, narrativas, rituales, memorias colectivas.
- **Educadores desde la oralidad y la práctica,** su metodología no es la clase magistral, sino el hacer juntos y el contar mientras se hace, forman parte del aprendizaje.

- **Guardianes de lo simbólico y espiritual**, aseguran que el arte no se quede solo en lo estético o lo representativo, hacen que estos tengan mucho valor interpretativo y mantenga su conexión con la ritualidad, la naturaleza y la comunidad.
- **Validadores comunitarios**, su presencia dentro del acto de aprendizaje permite que la aprobación garantice que lo aprendido y producido tenga legitimidad cultural y no sea apropiación superficial. Su validación reconoce su coherencia con los valores locales.

Función por fases

- Yachay: portador del conocimiento biocultural y simbólico.
- Munay: guía y mediador del pensamiento proyectual.
- Ruway: observador y orientador técnico – simbólico.
- Kawsay: articulador entre el estudiante y la comunidad.

Los roles son dinámicos y se transforman según el momento del proceso creativo y pedagógico que se puede adaptar a las condiciones de las instituciones o biocomunitaria y colaborativas del contexto de aplicación.

4.4.6 Contextos de aplicación

El modelo didáctico propone escenarios múltiples, interrelacionados, simbólicos y bioculturales de aprendizaje, que se amplían más allá del aula, en estos ámbitos pedagógicos situados se activan distintos tipos de experiencia, saberes y relaciones de aprendizaje.

4.4.6.1. Aula – taller.

Constituye el espacio de reflexión conceptual, de exploración técnica, análisis crítico y creación guiada de referentes ancestrales y contemporáneos. En este ámbito se articulan los saberes tecnológicos y contemporáneos con los saberes bioculturales ancestrales, predominando el trabajo procedimental, reflexivo y metodológico bajo el acompañamiento del docente.

4.4.6.2. Territorio.

Se concibe como el contexto donde el estudiante se vincula directamente con el entorno natural y a través de la observación, en este medio se vive la contemplación, la escucha y la recolección de información sensible y material. En este medio se activa el conocimiento percibido con los sentidos, favoreciendo una relación ecológica, simbólica y con prácticas culturales vivas con el entorno. Para Huanca (2026) el territorio es el contexto biocultural donde se habita y donde nacen prácticas pedagógicas que obedecen a la misma dinámica del territorio.

4.4.6.3. Comunidad.

Se comprende como el ámbito donde se desarrollan experiencias compartidas, prácticas rituales, diálogos intergeneracionales y procesos de validación del aprendizaje artístico. En este contexto predomina lo ritual, social, interpretativo y epistémico, consolidando el sentido comunitario del aprendizaje artístico.

Los contextos de aplicación del modelo se articulan de forma dinámica a lo largo del proceso formativo educativo, el estudiante integra el aula - taller, territorio y comunidad de manera reflexiva y académica, experimentando de manera sensible y en coherencia con las fases de aprendizaje.

Para Huanca (2026), es muy importante comprender que la dinámica y relación que ejerce la comunidad en la educación y que activan formas pedagógicas, es una comunidad de praxis porque permite el aprendizaje y enseñanza, esta cosmopraxis es una acción cósmica que involucra una dinámica de movimientos y vibraciones que permite establecer relaciones con el mundo.

4.4.7 Recursos organizativos

El enfoque que fundamenta los recursos organizativos son tres ejes: el primero la organización del aprendizaje como práctica cultural, la relación horizontal docente y estudiante, y el acompañamiento del proceso, ya que el modelo didáctico se fundamenta en la relación horizontal del docente y estudiante ambos participan activamente de la formación del conocimiento (Freire, 1970).

4.4.7.1. Recursos organizativos para el docente.

Los recursos organizativos para el docente cumplen la función estructural, al permitir la implementación situada, ética y en coherencia en el contexto educativo, estos recursos forman parte de los dispositivos pedagógicos que orientan la mediación docente en el acompañamiento procesual del aprendizaje artístico.

A. Guía metodológica del modelo didáctico artístico.

Todo modelo didáctico requiere un documento orientador explícito que sistematice fundamentos, fases, metodologías entre otros criterios de acción docente. Zabalza (2011), señala que las guías metodológicas permiten coherencias pedagógicas, claridad de intención, articulación entre teoría y práctica, se presenta el cuadro a continuación:

I. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	- Titula la actividad para el seguimiento.
II. DIAGNÓSTICO	- Identifica el contexto cultural, relación de saberes, prácticas ancestrales.
III. DESARROLLO DE CAPACIDADES ARTÍSTICAS	- Búsqueda del desarrollo de capacidades técnicas, creativas, interpretativas y comunicativas o socializadoras.
IV. OBJETIVOS	- Define qué es lo que se quiere lograr: habilidades técnicas y plásticas, creatividad, expresión simbólica, sentido comunitario.
V. CONTENIDOS	- Integra contenidos técnicos, procedimentales, conceptuales y aptitudinales.
VI. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	- Aborda metodologías convenientes y contextualizados,
VII. FASES DE LA ACTIVIDAD	- Identifica las fases del desarrollo del aprendizaje del estudiante.
VIII. ARTICULACIÓN DE DIVERSIDAD CULTURAL Y APRENDIZAJE	- El docente atiende a la diversidad cultural y de aprendizaje con respeto.
IX. MATERIALES Y RECURSOS	- Reconoce diferentes materiales y recursos contextualizados y pertinentes.
X. EVALUACIÓN	- Se prepondera la evaluación de proceso.
XI. CIERRE Y SOCIALIZACIÓN	- Reflexión de lo aprendido y cómo se puede mejorar para futuras prácticas.

B. Dispositivos de seguimiento y retroalimentación técnico – simbólico.

La educación artística permite el acompañamiento continuo, sensible de los procesos técnicos, simbólicos y bioculturales, Eisner (2002) indica que la evaluación es continua ya que atiende cualidades emergentes, decisiones durante el proceso y los significados construidos. Sadler (1989) menciona que la retroalimentación formativa es clave para que el estudiante regule su aprendizaje y comprenda los criterios de aprendizaje.

C. Calendario académico – ritual.

Según Walsh (2009) la interculturalidad crítica exige reorganizar tiempos, espacios y lógicas educativas desde el territorio. Mientras que Sousa Santos (2010) manifiesta que existe

la necesidad de una ecología de temporalidad, donde distintos tiempos de conocimiento coexisten. La PRATEC (2006) define el calendario como un binomio de tiempo y espacio en referencia a los tiempos cíclicos de la época que acontece en la comunidad, postula los calendarios agrofestivos y rituales, estos calendarios resumen las actividades cotidianas que son características de cada lugar, los calendarios son materiales para observar y por tanto deben de ser claros de manera resumida y acompañados de dibujos o símbolos.

D. Guía de protocolos comunitarios e interculturales.

El trabajo con comunidades y saberes ancestrales exige de marcos éticos para evitar prácticas extractivistas, folklorizantes del conocimiento, por ello Freire (1997), menciona que el conocimiento debe construirse desde el diálogo horizontal y con respeto entre el investigador y la comunidad.

E. Repositorios pedagógicos de apoyo.

La sistematización de experiencias visuales, orales y materiales fortalece la memoria pedagógica y permite la creación de conocimiento horizontal.

Como mencionan Hernández & Ventura (2008) la documentación pedagógica permite la reflexión sobre los procesos y el resultado.

F. Diagrama de confluencia interdisciplinar para el modelo didáctico.

Este diagrama ayuda a organizar, fundamentar y mostrar la riqueza de las interrelaciones en un proyecto educativo o de investigación,

El diagrama de confluencia interdisciplinar es un recurso organizativo visual que permite al docente articular con otras disciplinas o conocimientos de manera integrada los saberes artísticos, ancestrales, técnicos, simbólicos y comunitarios que confluyen en el proceso formativo evitando la fragmentación del conocimiento.

Este organizador visual apoya a la mediación docente, asegurando las fases del modelo, las metodologías empleadas y los procesos de evaluación (Zabalza, 2011).

A continuación, se presenta una matriz orientadora para el diseño de experiencia formativa basada en la propuesta de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales para lo cual se pasa a explicar cada una de las partes:

I. Nombre de la actividad

Se considera el título con palabras claves para su reconocimiento y clasificación.

II. Motivos de conexión entre la disciplina y el arte ancestral

En el mundo andino el saber se produce en la práctica, en la relación con la naturaleza y la comunidad, no en la abstracción (Rengifo, 2005). Por tanto, al tratarse de una educación contextualizada, debe lograr que dialoguen los conocimientos. El arte ancestral aporta

compresión situada del hacer artístico, vinculada al territorio, la comunidad, la ritualidad y esta confluencia permite un aprendizaje artístico que reconoce múltiples epistemologías.

III. Criterios para la reinterpretación contemporánea de los saberes ancestrales

Este apartado orienta al docente en la selección, adaptación y resignificación de prácticas artísticas ancestrales mediante lenguajes contemporáneos, para el respeto biocultural, la creatividad y la pertinencia contextual.

IV. Descripción de la actividad

Este apartado permite al docente identificar el tipo de experiencia artística que se propone desarrollar, considerando su carácter exploratorio, ritual, proyectual o comunitario, así como el contexto y el rol de los actores involucrados en la actividad, orienta el diseño pedagógico con experiencias coherentes a las fases del modelo didáctico.

V. Objetivos (Finalidad pedagógica y capacidades)

Se define la finalidad formativa de la experiencia artístico – pedagógica y las capacidades generales, debe ser formulado como finalidad y desarrollo de capacidades.

VI. Contenidos

El modelo didáctico propone una organización de contenidos propios, de manera coherente con el pensamiento andino y las prácticas artísticas ancestrales, que integra la técnica simbolismo, comunidad y reflexión epistemológica.

VII. Organizadores previos y modelos de referencia

Activa saberes previos ya sean académicos, culturales y comunitarios reduciendo la brecha entre los estudiantes de diferentes contextos. En este punto el docente recopila información de relatos, experiencias, imágenes, saberes ancestrales, bioculturales y contextualizados. La inclusión de estos organizadores previos y modelos de referencia responden a la necesidad de activar aprendizajes significativos y situados como punto de partida que legitima el proceso formativo.

VIII. Principios de relación comunitaria y cultural

En este apartado se explican los principios que orientan la relación pedagógica con los saberes bioculturales, ancestrales, comunitarios durante el desarrollo de la actividad.

IX. Acciones pedagógicas y prácticas artísticas

Se proponen experiencias artísticas que integran la exploración, creatividad, reflexión y socialización del conocimiento, desarrolladas en los diferentes contextos de aplicación.

X. Reconociendo y articulación de diversidad cultural y formativa

Se considera la diversidad de trayectorias culturales, lingüísticas, materiales, técnicas y formativas de los estudiantes como un componente, para llegar al diseño de la obra desde distintas rutas de aprendizaje.

XI. Criterios y procedimiento de evaluación

En este apartado se explica cómo y cuándo se recoge la información para evaluar, de manera individual o colectiva, debido a que la evaluación es formativa, procesual y situada orientada a valorar el desarrollo técnico, simbólico, reflexivo y comunitario del estudiante.

XII. Secuenciación temporal

Este apartado responde al proceso artístico se articula con los ciclos comunitarios cuando sea posible y orientada a las fases del proceso de formación *Yachay- Munay – Ruway-Kawsay*. Las cuales no se conciben como etapas rígidas, son articulados que permiten la observación, apropiación producción y socialización del aprendizaje artístico.

XIII. Espacios

Debido a que el modelo no contempla solo un espacio de producción del conocimiento, ya que se reconoce el territorio y la comunidad como espacios de aprendizaje donde se articula la práctica artística, memoria y contexto donde se produce el conocimiento y que este articulado con las fases del proceso de formación artística.

XIV. Referencias

El modelo propuesto se sustenta en aportes teóricos provenientes de las pedagogías educativas, considerando especialmente la formación continua e integral del conocimiento, así como los enfoques que reconocen los saberes ancestrales y comunitarios como fuentes que legitiman el conocimiento. Es el respaldo y orientador del diagrama de confluencias interdisciplinarias.

El diagrama de confluencia interdisciplinar se propone como herramienta orientadora, no como un formato rígido ni cerrado, en ese sentido debe ser utilizada de manera crítica, contextual y reflexiva que oriente la planificación pedagógica desde una perspectiva integral.

Se presenta el cuadro a continuación:

I. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	
II. MOTIVOS DE CONEXIÓN ENTRE LA DISCIPLINA Y EL ARTE ANCESTRAL	
III. CRITERIOS PARA LA REINTERPRETACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LOS SABERES ANCESTRALES	
IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
V. OBJETIVOS (FINALIDAD PEDAGÓGICA Y CAPACIDADES)	
VI. CONTENIDOS	
VII. ORGANIZADORES PREVIOS Y MODELOS DE REFERENCIA	
VIII. PRINCIPIOS DE RELACIÓN COMUNITARIA Y CULTURAL	
IX. ACCIONES PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS ARTÍSTICAS	
X. RECONOCIENDO Y ARTICULACIÓN DE DIVERSIDAD CULTURAL Y FORMATIVA	
XI. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN	
XII. SECUENCIACIÓN TEMPORAL	
XIII. ESPACIOS	
XIV. REFERENCIAS	

4.4.7.2. Recursos organizativos para el estudiante.

Los recursos organizativos para el estudiante se conciben como instrumentos pedagógicos que permiten al estudiante ordenar, acompañar y dar continuidad al proceso de formación académica, para brindar autonomía al estudiante en el proceso creativo en articulación con el territorio, la biocultura y la comunidad.

Entre los principales recursos organizativos se considera los siguientes:

A. Portafolio artístico intercultural.

El portafolio ayuda al aprendizaje procesual, al pensamiento artístico (Eisner, 2004).

- Es una carpeta física o digital donde el estudiante recopila obras, bocetos, reflexiones, registros fotográficos y narrativas orales o escritas recogidas de la investigación.
- Funciona como instrumento de autoevaluación y como archivo personal del proceso.

B. Mapa de proceso creativo.

Partiendo de su esencia, Buzan (2004) define a los mapas mentales como un método de análisis que permite organizar los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales del que lo aplica (p.26). Los mapas de proceso creativo tienen el propósito

estratégico, metódico y esquemático visual que ordena las fases del proceso de formación, indicando acciones, técnicas, momentos reflexivos y pasos rituales llevados al ámbito artístico.

C. Sistema de archivador de datos.

McMillan & Schumacher (2005) definen a este sistema como un procedimiento que sirve para identificar y recuperar un grupo de notas, entrevistas, cuaderno de notas, carpetas de documentos digitales, todos estos datos deben estar digitalizados, ordenándolos por fechas, lugar, por personas, contextos entre otros (p.503). Este sistema permite el manejo de datos como el diario que registra observaciones, croquis, entrevistas durante el trabajo en la comunidad o en el territorio que favorece a la reflexión y el análisis posterior y asimismo el resguardo de la información física o manual.

D. Guía de taller y de práctica comunitaria.

Partiendo del concepto de taller como un espacio de producción y para el desarrollo de las habilidades manuales y técnicas. Una guía de taller es el mediador didáctico que define la operacionalización de la interacción del sujeto con el objeto, Pino y Urías (2020), definen a la guía didáctica como aquello que dirige o permite enseñar caminos de aprendizaje, permitiendo organizar, orientar, dirigir y facilitar la enseñanza y aprendizaje.

Se diseñó una estructura guía para un proyecto de investigación para el estudiante, esta estructura se fundamenta en la pedagogía artística intercultural, entendiendo la ilustración digital como un espacio para la expresión identitaria, el diálogo de saberes y la resignificación del territorio. Integra el enfoque de aprendizaje vivencial (Rengifo, 2003), la sociología de la imagen (Rivera, 2015) y el desarrollo de habilidades estéticas y cognitivas desde la experiencia creativa (Eisner, 1998), la guía sugiere las siguientes partes:

- 1. Carátula del proyecto:** El informe debe contener carátula del proyecto de los datos relevantes (título, presentación, introducción del proyecto).
- 2. Organización didáctica:** Pudiendo ser un índice, donde se aprecien todos los objetivos, contenidos, recursos, anexos, entre otros puntos que se desarrolle en el proyecto de investigación.
- 3. Ubicación geográfica:** Ubica una región o lugar con el que te sientas identificado por su cultura, aspectos identitarios (el lugar elegido debe tener algún arraigo o raíces familiares o propias por el cual el artista se sienta identificado y proponga dicho lugar) para realizar tu proyecto de investigación. Identifica con claridad los aspectos importantes de la región que se seleccionó para desarrollar su diseño de

proyecto como: la cultura, la morfología de la región, los materiales de la región, entre otros.

4. Población beneficiada: Reconoce claramente hacia quién va dirigido el proyecto de investigación y define los aspectos culturales, sociales del perfil sociocultural de la población como: las costumbres y tradiciones de los pobladores de la región y aspectos culturales clave para entender los aspectos importantes del comportamiento comunitario.

5. Identifica la obra a plasmar: Es la propuesta de diseño de una obra artística o propuesta estética, se debe reconocer el espacio a intervenir o la idea a realizar en formato libre, considerando los aspectos icónicos, simbólicos y figurativos que aporten a la identificación de aspectos importantes en el lenguaje visual. Se puede esquematizar de la siguiente manera:

a.La idea: reconoce la fuente de inspiración y realiza una composición mental a plasmar en un soporte físico. En base a lo explorado sobre la ubicación geográfica debe considerar la fuente de inspiración icono – simbólica o el uso de los materiales de la región seleccionada.

Relación de los elementos dentro de la composición

ELEMENTOS (ENUMERA TODOS LOS ELEMENTOS QUE COMPONE TU OBRA)	SIGNIFICADO (DESCRIBE EL SIGNIFICADO Y LA RELACIÓN CON TODAS LAS PIEZAS)
1.	1.
2.	2.
3...	3...

b.Socializa la idea: En este punto también es importante socializar (conversar) con las personas para establecer un enfoque o idea a partir de las experiencias de los pobladores del lugar, se explora la existencia de alguna técnica ancestral que podría utilizar para su producción, a continuación, se ve el cuadro.

Guía de entrevista para la socialización comunitaria

PREGUNTA / TEMA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
NIVEL DE CONOCIMIENTO	Explorar conocimiento y referentes culturales simbólicos.
NIVEL DE INTERPRETACIÓN	Reconocer prácticas vivenciales y espirituales y de memoria colectiva.
NIVEL DE APLICACIÓN	Identifica los saberes técnicos y prácticos ancestrales.
NIVEL COMUNICATIVO	Reconoce formas de socialización comunitaria.

- c. **Boceto:** Utiliza diferentes recursos para explorar, probar, componer u organizar las ideas (crear) de la propuesta artística, sin definir bien las formas.
- d. **Interpretación:** Identifica cada elemento dentro de su composición y atribuye un valor real o ideal por el cual está considerada dentro de la composición.

Análisis de la obra

DATOS DE LA OBRA	DESCRIPCIÓN	IMAGEN
TÍTULO		
TÉCNICA		
LOCALIZACIÓN		
DIMENSIÓN		
RESEÑA DEL AUTOR		
AÑO		

Nivel de interpretación

ELEMENTOS	SIGNIFICADO
ICONO	
SÍMBOLO	
SÍNTESIS CONCEPTUAL	
RELACIÓN FORMA CONTENIDO	

- e. **Aspectos a considerar:** El boceto debe mostrar las etapas de la propuesta y estas mostrarse en el anexo. La entrevista realizada por la que se obtuvo el saber ancestral debe ser registrada en una entrevista u otro medio y esta debe estar en el anexo.

6. **Técnica utilizada y recursos:** En este punto se reconocen y establecen los materiales del lugar o zona que se haya elegido para intervenir como fuente de

inspiración y los procedimientos (ancestrales y contemporáneos) que ayudarán a llegar a la obtención de la obra artística o intervención dentro del diseño.

Técnicas y materiales utilizados

FICHA DE ANÁLISIS	TIPO	DESCRIPCIÓN
TÉCNICA		
TÉCNICAS ANCESTRALES		
TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS		
ELEMENTOS COMPOSITIVOS (RELACIÓN CON EL ENTORNO, CONTEXTO Y TERRITORIO)		
ESTILO ARTÍSTICO:		
MATERIALES:		
MATERIALES ANCESTRALES		
MATERIALES CONTEMPORÁNEOS		

7. Acto ritual simbólico: Ritualidad en elaboración de la obra.

8. Procedimiento: Describe todo el procedimiento: En esta etapa de desarrollo se busca que el artista tenga los mecanismos necesarios para ejecutar su labor creadora.

- Primero: Uso del boceto previo de la idea a plasmar.
- Segundo: Ejecuta la técnica con los materiales seleccionados. (fotografía del artista desarrollando el proyecto).
- Tercero: Define y realiza los acabados de la obra propuesta. (fotografía de la culminación del diseño).

Ficha técnica del proceso creativo

PROCESO TÉCNICO	DESCRIPCIÓN	IMAGEN
BOCETO		
EJECUCIÓN		
ACABADOS		

9. Conclusiones: Qué conclusiones tienes del proyecto a nivel funcional, espacial, estético y sostenible (desde el punto de vista económico, tiempo, espacio, materiales, entre otros). En base a los resultados obtenidos se analiza qué aspectos se tomaron en cuenta para realizar el proyecto.

10. Recomendaciones: Qué recomendaciones se brinda en base a la experiencia recogida y si la propuesta se puede replicar en otros espacios o en otros medios y recursos.

11. Diseño de montaje o instalación simulada: El diseño está pensado para que el estudiante pueda planificar, ensayar y validar los equipos, instrumentos, obras y demás elementos como un apartado de la investigación que sirve de manera proyectiva. A continuación, se presenta un esquema:

Diseño de montaje o instalación simulada

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. TÍTULO DE LA OBRA	
2. TIPO DE INSTALACIÓN	
3. ESPACIO SIMULADO	
4. MEDIDAS APROXIMADAS	
5. SOPORTES Y ESTRUCTURAS	
6. DISTRIBUCIÓN ESPACIAL	
7. ILUMINACIÓN	
8. INTERACCIÓN CON EL PÚBLICO	
9. MONTAJE TÉCNICO	
10. PROPUESTA DE REGISTRO FOTOGRÁFICO	
11. TIEMPO ESTIMADO DE MONTAJE	
12. POSIBLES DIFICULTADES	
13. JUSTIFICACIÓN DEL MONTAJE	
14. MEDIDAS DE SEGURIDAD	

12. Anexo: Se considera toda la información adicional pertinente al proyecto de investigación.

E. Calendario ritual y productivo.

El calendario ritual y productivo es un instrumento cultural, que organiza el tiempo, no de forma lineal sino cíclica, se combinan las actividades productivas (son las del quehacer humano) con las actividades rituales (conversación y gratitud con las deidades y la naturaleza).

La PRATEC (2006), menciona que el calendario agro festivo y ritual es local y de una comunidad permite que esta sabiduría quede registrada en un documento en el que se visualiza la vida de la comunidad desde la cosmovisión andina, el cual es útil para desarrollar las actividades pedagógicas con pertinencia cultural (p.75).

4.4.7.3. Recursos complementarios.

Los recursos complementarios son estrategias, medios de apoyo que fortalecen el aprendizaje artístico situado y comunitario, que permitan su adaptación a ámbitos educativos controlados - formales y no formales en coherencia con las fases *yachay-munay-ruway - kawsay*.

A. Recursos materiales ancestrales.

Incorpora recursos como herramientas, materia, territorio y técnica de mediación entre saberes bioculturales y académicos. En el marco del modelo propuesto estos recursos comprenden materiales naturales y tradicionales vinculados a prácticas artísticas locales, uso de fibras naturales, pigmentos naturales, arcilla, maderas, textiles, entre otros, así como los soportes orgánicos, y herramientas de elaboración manual.

Su uso favorece la comprensión de los procesos de transformación de la materia, así como los saberes transmitidos generacionalmente por las comunidades. Fortaleciendo el vínculo con el territorio. Desde el punto de vista pedagógico el uso de estos recursos permite al estudiante desarrollar competencias técnicas y simbólicas de manera situada, el conocimiento es en la práctica y en el contexto cultural, material y social (Lave & Etienne, 1991).

B. Recursos simbólicos y culturales.

Estos recursos actúan como un sistema de significación que permite al estudiante interpretar, comprender y producir sentido a partir de su experiencia, los símbolos organizan la experiencia y el aprendizaje ocurre cuando el sujeto interpreta esos símbolos (Geertz, 1973). Como herramienta se puede utilizar la guía de ritual creativo, este esquema acompaña al estudiante en prácticas rituales o tradicionales ayudando en la fase del Kawsay, formalizando el saber biocultural ancestral y garantizando el diálogo horizontal y crítico de los saberes.

C. Recursos contemporáneos tecnológicos.

Estos recursos deben ser entendidos desde las mediaciones contemporáneas pedagógicas, estas herramientas y materiales refuerzan las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1978), dichas herramientas facilitan la documentación, reflexión, sistematización y difusión del proceso artístico, sin desplazar la experiencia corporal, biocultural, ritual y territorial para la difusión ética y comunitaria. Al no considerar un listado de herramientas tecnológicas y no preestablecer un listado cerrado permite la aplicación de las herramientas necesarias para cada fase de formación artística y del conocimiento.

D. Recursos pedagógicos y documentales.

Estos recursos cumplen la función de puentes epistemológicos entre los saberes ancestrales y los saberes académicos, permitiendo su registro, interpretación y circulación contextualizados, estos recursos deben respetar la oralidad como fuente válida, el reconocimiento de la coautoría comunitaria, para evitar la folklorización del saber (De Sousa Santos, 2010). Este enfoque legitima la experiencia territorial como fuentes válidas del conocimiento para favorecer procesos reflexivos, dialógicos de la formación educativa.

4.4.7. Aplicación del modelo didáctico artístico en la práctica educativa

El modelo didáctico artístico se orienta a la aplicación en contextos educativos interculturales de arte considerando la integración de prácticas ancestrales con procesos creativos contemporáneos. Su implementación reconoce el compromiso docente y la pertinencia de la diversidad cultural y la experiencia del estudiante. En este sentido la aplicación del modelo se desarrolla a través de guías metodológicas, estrategias como el trabajo ritual y manual, portafolios, entre otros, que permiten un aprendizaje experiencial, significativo y contextualizado.

El modelo está diseñado bajo un sistema cíclico que busca el reconocimiento de los saberes en cada fase o etapa, este no es procesual y por ello cualquiera podría ser el orden de las fases, pero para fines medibles se hizo en el siguiente orden, se partió por el yachay, considerando esta fase como el escarbe del conocimiento previo, la asimilación del conocimiento teórico y diálogo de experiencias para después pasar a la fase del Munay, donde el estudiante reflexiona sobre el conocimiento teórico donde también puede tener contacto con algún sabio o sabia de la comunidad que le ayude a fundamentar su propuesta artística y de allí reconocer el simbolismo y la estructura de su propuesta, seguidamente puede pasar a la fase del Ruway, donde el estudiante realiza un acto ritual que le permita conectar con su obra a nivel espiritual para empezar con el proceso de elaboración en la técnica y los materiales que haya considerado para terminar con la fase del Kawsay, esta fase es importante porque el estudiante y futuro artista profesional no realiza la obra para sí mismo, busca comunicar con su obra un mensaje que pueda invitar a la reflexión o a la sensibilización en el tema que haya abordado, es en esta etapa que también la comunidad valida el conocimiento.

Para abordar el tema de la gestión de los espacios, se consideran tres escenarios: el aula – taller, que es el lugar donde se busca la reflexión conceptual, el territorio para la recolección de información sensible y por último la comunidad para la validación del aprendizaje artístico.

Aparte de la comunidad como eje validador del conocimiento, el modelo busca el vínculo con los sabios y sabias de las comunidades, el docente actúa como mediador entre la universidad y la comunidad, el modelo requiere la su validación en algunos casos para que la obra no se vea como una copia o una apropiación cultural.

Otro eje importante para abordar es la hibridación de saberes, para ello la aplicación del modelo debe darse para el diálogo horizontal entre los conocimientos occidentales y los propios o ancestrales, en este punto el docente actúa como mediador epistemológico para que ambos conocimientos interactúen y se validen. El docente no impone una ruta de aprendizaje, sino que permite que el estudiante escoja lo que mejor encaje con su propuesta.

Para abordar la sistematización y ética de aplicación, se prepondera el uso del portafolio intercultural como uno de los instrumentos más destacados donde el estudiante registra todo su proceso y sus desaprendizajes, para mantener la ética se estableció la guía de protocolos comunitarios e interculturales que asegura que la práctica artística respete la oralidad y los saberes de la comunidad evitando la folklorización del saber ancestral.

La evaluación se manifiesta como un proceso continuo y formativo, orientado a valorar el proceso y el resultado, considerando criterios como la creatividad, las habilidades técnicas y plásticas, la expresión simbólica y el sentido biocultural.

Por tanto, se subraya la viabilidad del modelo didáctico artístico, como una herramienta que contribuye al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes, fortaleciendo su identidad, su conocimiento, su expresión y su sentido biocultural.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La presente investigación tiene como principal objetivo determinar la contribución del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. Durante la indagación surgieron diferentes retos que influyeron en la experiencia y los resultados de la indagación.

PRIMERO.- El análisis de datos permitió determinar que, luego de la implementación del diseño de modelo didáctico con prácticas ancestrales, los estudiantes del grupo experimental mostraron mejoras de manera significativa en sus habilidades del cual se concluyó que la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, los resultados evidencian un incremento de puntaje total de 313 en el pre test y 525 en el post test lo que representa una diferencia de 212 puntos lo que significa un 25.2% de mejora, así también en el cuadro veinticuatro se observa una diferencia de medias entre la primera y segunda evaluación, confirmando la efectividad del modelo didáctico.

SEGUNDO. - Se comprobó que la aplicación del diseño del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales influyó significativamente en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes del grupo experimental, verificando la hipótesis planteada mediante las diferencias estadísticas significativas del pre test y el post test demostradas en la tabla veinte mostrando un incremento de 53 puntos que representa un 25.2% de diferencia en mejora al trabajar con el modelo didáctico.

TERCERO. - Luego de la aplicación de los talleres los estudiantes del grupo experimental evidenciaron mejoría significativa en el desarrollo de las habilidades técnicas y plásticas confirmando el impacto positivo de la intervención, se puede observar en la tabla veinte donde se ve el incremento de 42 puntos lo que significa el 20.0 % de incremento significativo, a esto se suma en el cuadro veintidós, donde se aprecia la diferencia de las medias del pre test y del post test.

CUARTO. - El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales influye positivamente en la capacidad de expresión simbólica de las producciones artísticas de los estudiantes del grupo experimental, esto respaldado por lo estimado en la tabla veinte, donde se aprecia el incremento de 59 puntos los que significa el 28.0% de mejora al trabajar con el diseño, confirmando el efecto positivo de la intervención.

QUINTO. - Se aprecia que los estudiantes presentan una propuesta donde representan identidad estética territorial, integran elementos bioculturales y proyectan a la comunidad por lo que esta mejora significativa se da en el fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas del grupo experimental tras la implementación del modelo didáctico con prácticas ancestrales. Esto con el respaldo de la tabla veinte donde se distingue un incremento de 58 puntos que representa un 27,6% de incremento significativo al trabajar con el modelo didáctico artístico.

RECOMENDACIONES

En la actualidad existe un diálogo relevante entre el avance tecnológico y las prácticas ancestrales presentes en los contextos culturales de cada estudiante, este escenario evidencia la tensión entre lo moderno y lo tradicional, así como preservar los saberes de los pueblos que en muchos casos son olvidados o reducidos a expresiones folklorizadas sin conocer el legado histórico y simbólico que mantienen, es en este marco que los resultados y las conclusiones de la presente investigación constituyen un aporte a la educación artística, ya que articula la pedagogía que integra prácticas ancestrales, sin dejar de lado lo contemporáneo y abre líneas de reflexión para futuras investigaciones.

- Se sugiere la implementación del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales propuesto en cursos de formación artística de nivel superior, dado que los resultados evidenciaron la mejora significativa en el desarrollo de las habilidades artísticas. Su aplicación podría fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos semejantes, especialmente en instituciones de formación artística.
- Se recomienda a las direcciones académicas de la Universidad de Arte del Cusco, diseñar e implementar programas de capacitaciones docentes enfocados en la aplicación de técnicas, estrategias y recursos innovadores, teniendo en cuenta que los resultados evidenciaron que existe una influencia significativa en el desarrollo de habilidades artísticas y el fortalecimiento del sentido biocultural en los estudiantes.
- Se recomienda a los docentes y estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, asumir un rol activo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el taller, por parte de los docentes una participación reflexiva, crítica y facilitar el diálogo con los sabios de la comunidad y los procesos rituales, mientras que los estudiantes hacer llegar sus motivaciones, sugerencias y proponer una articulación semiótica profunda sobre la implementación de nuevos diseños y metodologías educativas para mejorar su desempeño profesional.
- Se sugiere a la comunidad y los gestores culturales involucrarse activamente en la valoración y difusión de prácticas artísticas, generando espacios de proyección pública y mediación comunitaria para el desarrollo de producciones artísticas universitarias y reconociendo la importancia del arte en la formación integral de los estudiantes, principalmente en contextos donde se integran saberes ancestrales

y prácticas artísticas, esto fortalece al desarrollo de sus habilidades artísticas, la identidad biocultural y la memoria colectiva de la región.

- Se recomienda a los gobiernos locales y municipalidades de la región establecer convenios, lazos de cooperación interinstitucional con entidades dedicadas al arte con el fin de institucionalizar canales de diálogo y co-creación cultural. Para ello, se sugiere la incorporación de las producciones artísticas estudiantiles en las agendas culturales, facilitando el uso de espacios públicos para exposiciones itinerantes y ferias de arte tradicionales. Así también, se exhorta a las municipalidades a destinar recursos o fondos concursables que promuevan proyectos artísticos situados, orientados a la salvaguarda de la memoria colectiva y a la revalorización del patrimonio biocultural de cada jurisdicción territorial.
- Se sugiere a las futuras investigaciones profundizar en el estudio del modelo didáctico mediante su aplicación en diversos contextos educativos y poblaciones, incorporando enfoques metodológicos que integren análisis de los procesos pedagógicos y artísticos con prácticas ancestrales con impacto de la espiritualidad y el rito para el desarrollo de habilidades artísticas.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2001). *Teorías y prácticas en educación artística*. (U. P. Navarra, Ed.) España: OCTAEDRO- EUB.
- Alberti, G., & Mayer, E. (1974). *Reciprocidad e intercambio en los andes peruanos*. Perú: Instituto de estudios peruanos. Obtenido de <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/52c53a05-1cd7-4c3b-bcef-0fc9302158fd/content>
- Altamirano, A., & Bueno, A. (2011). El ayni y la minka: dos formas colectivas de trabajo de las sociedades pre-Chavín. *Investigaciones sociales - Arqueología*, 33. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/332199719_El_ayni_y_la_minka_dos_formas_colectivas_de_trabajo_de_las_sociedades_pre-Chavin
- Altamirano, S. (2022). Propuesta didáctica de quechua Chanka para fortalecer el enfoque intercultural de los estudiantes de educación de la universidad católica los Ángeles de Chimbote, filial Satipo -2021. *Para optar el grado de doctor en ciencias de la Educación*. Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, filial Satipo, Chimbote.
- Archer, B. (July de 1979). Design as a Discipline. *IPC Business Press*, 1(1), 17 - 20.
- Artística, E., Victoria, A., Mensaje, N., & Ministro, D. (1997). *serie lineamientos curriculares*. Colombia: Ministerio de educación Colombia. Obtenido de Gov.co: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ausubel, D. (05 de 05 de 1968/2022). *¿Qué es el Aprendizaje Significativo? Importancia y Beneficios*. Obtenido de Desafío | Aprendizaje por Retos: <https://blog.bechallenge.io/que-es-el-aprendizaje-significativo/>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 3). Madrid: La Muralla S.A. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/820476876/Libro-Metodologia-Investigacion-Educativa-Bisquerra>
- Blas Solis, J. (2020). tesis para optar el grado académico de maestro, en educación con mención en docencia, currículo e investigación. *Técnicas gráfico plásticas para mejorar la creatividad en las artes visuales de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de UGEL Asunción - 2019*. Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Educación,, Chimbote.

- Bolaños, J. I. (04 de 01 de 2020). Hacia una didáctica artística decolonial. Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Universidad de los Llanos, Colombia*.
doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.10903>
- Bowers, C. (2002). *Detrás de la apariencia Hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC.
- Breen, M. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 2(7–8), 7–32.
doi:<https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820940>
- Brooks, H., Parrado, O., & García, M. (2025). Modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico. (A. Espindola, & G. Jimenez, Edits.) *Transformación*, 21(420).
- Bullon, A. (2005). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la expresión artística*. Lima: Programa nacional de formación y capacitación permanente, Ministerio de educación del Perú. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/9069322/Estrategias-didacticas-para-el-desarrollo-de-la-expresion-artistica>
- Buzan, T. (2004). *Cómo crear Mapas Mentales*. Barcelona: Ediciones Urano, S.A. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/buzan-tony-como-crear-mapas-mentales1.pdf>
- Calderón, A. (2018). Análisis, diseño e incorporación de currículo intercultural para la educación superior indígena. . *para optar el título de Maestría en Educación*. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
- Calderón, J., & López, D. (2013). I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. (P. F. Pablo Imen, Ed.) *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*. Obtenido de <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas- estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo S.A.
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. (A. Paredes, Ed.) Lima, Perú: San Marcos.
- Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial. Obtenido de https://www.academia.edu/37269145/psicolog%C3%8Da_y_educaci%C3%93n_aproximaci%C3%93n_a_los_objetivos_y_contenidos_de_la_psicolog%C3%8Da_de_la_educaci%C3%93n_cesar_coll
- Cravino, A. (Mayo de 2021). Pensamiento Proyectual. *Cuaderno 94 Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 55- 72.

- Crespo, J., & Vila, D. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, Tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto buen conocer – FLOK SOCIETY1. (J. Crespo, Ed.) *Stream 5*., 2.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. Obtenido de <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>
- Depaz, Z. (2002). Horizontes de sentido en la cultura andina: El mito y los límites del discurso racional. En Comunidad. Recuperado el 01 de 06 de 2026, de <https://nomadas.ourproject.org/wp-content/uploads/2010/08/20521087-Horizontes-de-Sentido-Zenon-Depaz.pdf>
- Dewey, J. (1910/2007). *Cómo pensamos, la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: PAIDÓS. Obtenido de <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.-Jhon-Dewey.pdf>
- Dewey, J. (1920). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Obtenido de https://www.academia.edu/97306640/Dewey_John_Democracia_y_Educacion
- Dixon, G. (2021). *Modelo Comunicativo-Interactivo*. Obtenido de Blogspot.com: <https://griceldadixon.blogspot.com/p/modelo-comunicativo-interactivo.html>
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición, la integración de las artes visuales en el currículum*. España: OCTAEBRO S.L.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. (D. Cifuentes, Trad.) Ecuador: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente, el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paídos.
- Errázuriz, L. (2002). *Cómo evaluar el arte, evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías*. Chile: Gráfica andes. Obtenido de <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/02/2002-libro-Como-Evaluar-el-Arte.-Evaluacion-de-la-Ensenanza-de-las-Artes-Visuales-a-Nivel-Escolar.pdf>
- Escobar, T. (2008). *El mito del arte y el mito del pueblo, cuestiones sobre arte popular*. Chile: Salesianos Impresores S.A. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/423709114/El-mito-del-arte-y-el-mito-de-pueblo>
- Estermann, J. (2009). *Filosofía Andina*. (I. S. (ISEAT), Ed.) Bolivia: Teología y filosofía andina.
- Estrategias didácticas para aplicar en el aula de clases - GUÍA DE APRENDIZAJE*. (05 de 03 de 2025). Obtenido de GUÍA DE APRENDIZAJE - Descubre una completa guía

de aprendizaje con estrategias, recursos y consejos prácticos para mejorar tu estudio y alcanzar tus metas académicas: <https://tuguiadeaprendizaje.co/las-estrategias-didacticas/>

- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-61. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135003.pdf>
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Chile: Universidad de Concepción. Obtenido de <https://es.slideshare.net/slideshow/estrategias-didacticas-220399911/220399911>
- Florez, R. (2025). Valores andinos, Yachay, Munay, Llink'ay y Ayni como paradigmas de formación académica en la Universidad Andina del Cusco. *YACHAY*(14), 52 -61. doi:DOI: 10.36881/yachay.v14i1.1026
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de La Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa* (Vol. 1). España: Siglo XXI. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/130064356/Freire-P-Pedagogia-de-la-autonomia-1996-pdf>
- Freire, P. (21 de 08 de 2022). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(151).
- García Canclini, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América latina*. México: Grijaldo S.A.
- García, J. (2018). Tesis doctoral en ciencias de la comunicación. *Propuesta de un modelo didáctico para el mejoramiento de la creatividad poética de los estudiantes de la especialidad de lenguaje y literatura de la Universidad Nacional de Cajamarca - 2018*. Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, Lambayeque.
- Gardner, H. (1994). *La educación artística y desarrollo humano*. España: PAIDOS. Obtenido de https://www.academia.edu/44980729/Educaci%C3%B3n_Art%C3%ADstica_y_Desarrollo_Humano_Howard_Gardner
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Gedisa. Obtenido de https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf
- González, I. (2012). *Estilos de enseñanza*. Obtenido de Blogspot.com: <https://loglec-estilosdeenseanza.blogspot.com/p/modelo-espontaneista.html>

- Green, A., Sabine, S., & Rojas, A. L. (2013). Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. una apuesta política, cultural y academica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. *Relaciones interculturales en la diversidad*, 85-94. Recuperado el 17 de 04 de 2026, de https://www.academia.edu/96564973/Licenciatura_en_pedagog%C3%ADa_de_la_madre_tierra_Una_apuesta_pol%C3%ADtica_cultural_y_acad%C3%A9mica_desde_la_educaci%C3%B3n_superior_y_las_comunidades_ancestrales
- Grillo, E., & Rengifo, G. (1990). *Agricultura y cultura en los andes*. Bolivia: Hisbol. Obtenido de <https://www.pratec.org/wppress/pdfs-pratec/agricultura-y-cultura-andina-final.pdf>
- Hernández Hernández, F. (01 de 3 de 2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. (U. d. Barcelona, Ed.) *Educatio Siglo XXI*, 85-118. Obtenido de https://www.academia.edu/76351115/La_investigaci%C3%B3n_basada_en_las_arte_Propuestas_para_repensar_la_investigaci%C3%B3n_en_educaci%C3%B3n
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, C., & Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos*. España: Narcea s.a.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Hernández, F., & Onsés, J. (2020). Capítulo 13 – La investigación basada en las artes: hacer visibles aspectos de la vida del aula y de la escuela que de otra forma se mantendrían invisibles. *Scielo Books*. doi:<https://doi.org/10.7476/9786556308821.0016>.
- Howard, J. (2024). *Investigación-acción participativa*. Recuperado el 15 de 01 de 2026, de Métodos participativos: https://www.participatorymethods.org/methodology/participatory-action-research/?utm_source=chatgpt.com
- Huanca, R. (23 de 03 de 2026). Fortalecimiento del modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales. (E. Tturo, Entrevistador) Google Meet. Cusco.
- Huapaya, J. (2016). La educación virtual como modelo didáctico para mejorar la formación profesional de los estudiantes de ingeniería de sistemas de las universidades de la región norte del Perú. (*Tesis Doctoral*). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo. Obtenido de https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/3681/1/RE_DOCT_EDU_JORGE.HUAPAYA_EDUCACION.VIRTUAL.MODELO.DIDACTICO_DATOS.pdf

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI de España editores S.A.
Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/145027313/Jelin-Elizabeth-Los-trabajos-de-la-memoria-pdf>
- Jima Chamiquit, C. (2021). Educación intercultural para la calidad educativa de los estudiantes en la Escuela Profesional de Enfermería, Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza - Chachapoyas. *Tesis para obtener el grado Doctora en Educación*. Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Kusch, R. (1976/2020). *Geocultura de un hombre americano*. Chile: La serena. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/381653355_Rodolfo_Kusch_Geocultura_de_un_hombre_americano
- Lajo, J. (2010). Sumaq Kawsay - ninchik o nuestro vivir Bien. *Integración de la Comunidad Andina (CAN)*, 5. Obtenido de (http://www.comunidadandina.org/public/revista_integracion_5.pdf)
- Lasso, C., & Trujillo, A. (2016). Laboratorio de prácticas decoloniales en educación artística para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de Colombia en Uniminuto. licenciatura en educación básica. . *Licenciatura en educación básica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, Colombia.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado, Participación periférica legítima. *Cambridge University Press*(16). Obtenido de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- Llanquiche, P. (2015). Modelo didáctico co-sujeto en las competencias investigativas. *Doctorado en Ciencias de la comunicación*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque. Obtenido de https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/1010/Llanquiche_Jara_Pilar_Dansi.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- López, L. (2005). *De resquicios a boquerrones*. Bolivia: PROEIB ANDES.
- López, L., & Wolfgang, K. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Ibero Americana*, 70.

- Mamani, L., Franco, C. V., Concha Diaz, L. S., & Carpio Rosado, K. M. (2022). Cultura y artes ancestrales del Perú. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, vol. 26(113), 40 - 48. doi:<https://doi.org/10.47460/uct.v26i113.568>
- Martinez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. México: Conaculta.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 849 - 875.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A. Obtenido de https://www.academia.edu/27018427/Investigacion_Educativa
- Medina Rivilla, A. (1982). Elaboración de un modelo didáctico: base para la realización eficiente de la tarea docente. *Revista española de pedagogía*, XI(155).
- Milla, C. (2004). *Ayni*. Lima: Amaru Wayra.
- Milla, Z. (2008). *Introducción a la semiótica del diseño andino precolombino* (Vol. 11). Asociación de investigaciones y comunicación cultural Amaru Wayra.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia. (2024). *Análisis del enfoque biocultural y de la acción climática en el marco de la política cultural [Informe institucional]*. Gobierno de Colombia. Colombia. Obtenido de https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-de-cultura/Documents/AnalisisEnfoqueBiocultural_DG.pdf
- Ministerio Educación. (2018). *modelo de servicio educativo intercultural bilingue (MSEIB)*. Perú. Recuperado el 04 de 07 de 2025, de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%c3%bce%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mollá, J. (1994). Modelo didáctico de investigación para la educación artística. (D. d. plástica, Ed.) *Arte, Individuo y Sociedad*(6).
- Morales, J. J. (2001). Tesis Doctoral. *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Nieves, A., & Llerena, F. (2025). Consideraciones para una educación artística intercultural. *Sinergia Académica*, 8(1), 23. Recuperado el 31/05/2025
- Noce, P. (2025). *Investigación-Acción Participativa: una metodología para comprender y transformar diferentes realidades*. (H. U. Elche, Editor, & H. C. LINK, Productor)

- Recuperado el 15 de 01 de 2026, de MetodologiasParticipativas.com:
https://hacto.umh.es/2025/06/02/investigacion-accion-participativa-una-metodologia-para-comprender-y-transformar-diferentes-realidades/?utm_source=chatgpt.com
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 93-110. doi:DOI: 10.17163/soph.n19.2015.04
- Pacheco, A. C. (25 de 11 de 2024). *Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. Obtenido de Lenguaje, pensamiento y educación: el impacto de Vygotsky:
<https://observatorio.tec.mx/lev-vygotsky/>
- Peña, A. (1992). Racionalidad occidental y racionalidad andina. (C. PUNO, Ed.) *Cuadernos de investigación en Cultura y tecnología andina*. Obtenido de <https://iecta.cl/wp-content/uploads/2020/03/Iecta-Cuaderno-de-Investigacio%CC%81n-en-Cultura-y-Tecnologi%CC%81a-Andina-N%C2%BA-2.pdf>
- Piaget, J. (1947/1972). *Psicología de la inteligencia*. (J. Foix, Trad.) Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1985). *Psicología y epistemología*. (F. J. Buey, Trad.) Barcelona: Proyectos Editoriales, S. A. Obtenido de <https://rioja.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/psicologia-y-epistemologia-piaget.pdf>
- Pino, R. E., & Urías Arbolaez, G. d. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.*, 5(18), 371-392.
doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Ponce, E., & Marcillo, C. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias de la educación*, 6(2), 246 - 260. doi:
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (2006). *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela*. Lima: Bellido Ediciones EIRL. Obtenido de https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/calendario_agrofestivo.pdf
- PRATEC. (1993). *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* Lima: PRATEC. Obtenido de <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Desarrollo-descolonizacion.pdf>
- PRATEC. (2016). *Guía metodológica para la planificación y ejecución de iniciativas para el buen vivir*. Perú: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado el 10 de 04 de 2026, de <https://pratec.org/wpress/pdfs-pratec/choba-choba/gestion-iniciativas-afirmacion-cultural.pdf?x54324>
- PRATEC, P. a. (1991). *Cultura andina agrocéntrica*. Lima: PRATEC.

- PRATEC, P. A. (1998). *La Regeneración de Saberes en los Andes. Aprendizaje Campesino Andino*. Lima: Gráfica Bellido SRL.
- PRATEC, P. A. (2008). *Educación y diversidad cultural*. Lima: Bellido Ediciones EIRL.
Obtenido de
<https://drive.google.com/file/d/1oDZAZxjOIVxOmrQ9NKeplW3oA4f53C-3/view>
- Proyecto andino de tecnologías campesinas. (1993). *¿Desarrollo o descolonización en los andes?* Lima: PRATEC. Obtenido de <https://www.pratec.org/wppress/pdfs-pratec/Desarrollo-descolonizacion.pdf>
- Puente de la Vega, E. (2011). *Los Saberes locales andinos, y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en el primer grado de educación primaria en la institución educativa 56039 de Tinta (Canchis, Cuzco)*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Quijano, O. (2016). La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’ Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle14*, 11(20), 34-53.
doi:<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.3.a03>
- Quintanilla, C. (2020). La cuaternidad de los estilos de aprendizaje y el código Phisca-tawa en el sistema educativo inca. *Universidad Peruana Los Andes – Perú*, 187 - 207.
doi:<https://doi.org/10.18800/educacion.202002.009>
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento- educación y afirmación cultural andina*. (G. Faiffer, Ed.) LIMA: PRATEC.
- Rengifo, G. (2008). *El iskay yachay y paya yatiwi en las comunidades andinas. Orígenes*. Lima: PRATEC.
- Revista. (13 de 02 de 2020). *Enrique Dussel y la transformación educativa*. Obtenido de Revista La U: <https://revista.unsj.edu.ar/enrique-dussel-y-la-transformacion-educativa/>
- Reyes, W. (24 de 03 de 2019). *Modelo Espontaneista*. Obtenido de Modelos Pedagógicos: <https://losmodelospedagogicos.wordpress.com/2019/03/24/modelo-espontaneista/>
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen andina, miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/456942066/PENSAMIENTO-2SOCIOLOGA-DE-LA-IMAGEN-Silvia-Rivera-Cusicanqui>
- Romero Gonzales, I. (2018). Propuesta de un modelo didáctico para el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de Comunicación en estudiantes de segundo año de educación secundaria, en una institución educativa privada de San Martín de Porres –(Lima). *Para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación*

- Secundaria Especialidad, Lengua y Literatura*. Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú. Obtenido de <https://repositorio.umch.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/8b6c34cc-4cf4-4b0e-8f65-7eda8c66238a/content>
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Assessment and Evaluation Research Unit*, 119 - 144. Obtenido de https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/media/iktvv/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_BFormative_Assessment_and_the_design_of_instructional_systems.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Salazar, H. (2023). Aplicación del juego libre para mejorar el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del II ciclo de la institución educativa inicial N° 19 “Niño Jesús” del distrito de Talavera 2022. *Para optar el grado de Magister*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Cusco. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12918/8666>
- Santana, Y. (2023). Epistemologías e interculturalidad en educación, de Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa (coords.). *Perfiles educativos*, 45(181), 198-202. doi:10.22201/iisue.24486167e.2023.181.61356
- Silverman, G. (1994). *El tejido andino: un libro de sabiduría*. Mexico: Fondo de cultura económica. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/672140580/Gail-Silverman-Tejido-Andino>
- Stivelman, A. (2016). *Introducción a la cosmovisión andina*. Ediciones Humano. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/463203220/PDF-Introduccion-a-la-Cosmovision-Andina-Ediciones-Humano-compress>
- Sumida, E. (2017). Indigenous Rights Education (IRE): Indigenous Knowledge Systems and Transformative Human Rights in the Peruvian Andes. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1). Obtenido de <http://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/5>
- Taylor, S., & Borgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Mexico: Ediciones PAIDOS. Obtenido de <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-4. doi:<https://doi.org/10.35362/rie4352298>

- Thomas, J. (2000). *Una revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos*. California. Obtenido de http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29
- Tipos de didáctica*. (16 de 02 de 2015). Obtenido de Tipos - Todas las clasificaciones en un sólo lugar: <https://www.tipos.co/tipos-de-didactica/>
- Toledo, V., Barrera, B., & Narcizo. (2009). *La memoria biocultural - La Importancia Ecológica de las Sabidurías Tradicionales*. Barcelona: Icaria. Obtenido de https://www.academia.edu/43013138/La_Memoria_Biocultural_La_Importancia_Ecol%C3%B3gica_de_las_Sabidur%C3%ADas_Tradicionales
- Touriñán, J. (2010). *Artes y educación fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. España: Gesbiblo, S. L.
- Touriñán, J. (2022). *Construyendo educación de calidad desde la pedagogía*. Ecuador, Cuenca: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. doi:DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.01>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2024). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística*. Abu Dhabi: CLT-ED/WCCAE2024/5. Obtenido de https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/03/WCCAE_Background%20document_ES.pdf
- UNESCO.org. (02 de 06 de 2025). *UNESCO*. Obtenido de Lo que hay que saber sobre la cultura y educación artística: <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>
- Uribe, M. (2019). *Concepciones y prácticas de profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias de la Educación Doctorado Interinstitucional en Educación DIE - UDÉnfasis: Educación en Ciencias.
- Valido, T., Enebral, R., & Gonzalés, O. (2017). Estrategia didáctica para el desarrollo de la orientación profesional con enfoque artístico. *Pedagogía y Sociedad*, 20(50), 172 - 196. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5817/581777956010.pdf>
- van Echtelt, R. (2024). *¿Qué son las habilidades? Explicaciones y ejemplos*. (A. S. Software, Editor) Recuperado el 06 de 05 de 2025, de AG5: <https://www.ag5.com/es/que-son-las-habilidades-explicaciones-y-ejemplos/>

- Vento, T., Rodríguez, H., & León, A. (2018). Diseño del modelo pedagógico propio ajustado al pensamiento indígena Ticuna. para optar el título de maestría en educación. . *para optar el título de Maestría en Educación*. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
- Verdeja, M. (2017). *La pedagogía de Paulo Freire: Una fuente de inspiración para una propuesta de educación intercultural*. España: Revista de Pedagogía Crítica. Obtenido de file:///C:/Users/HP/Downloads/PAULO%20FREIRE.pdf
- Vive. (02 de 07 de 2022). *¿Qué es un modelo educativo y qué tipos existen?* Obtenido de UNIR: <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/modelo-educativo/>
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Cole, Ed.) Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. England: Harvard University Press. Obtenido de <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo. *Revista On-line de la Universidad Bolivariana de Chile*, 1(4).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Obtenido de <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wildcat, M. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I - XV. Obtenido de <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22248/18062>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave- Cómo aprender y enseñar competencias* (Vol. 1). Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente, Teaching Methodology. *Revista de Docencia Universitaria*, 75-98.
- Zuidema, T. (1995). *El sistema de ceques del Cuzco, la organización social de la capital de los incas con un ensayo preliminar*. (E. Salazar, Trad.) Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS

ANEXO N°. 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	VARIABLES DE ESTUDIO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS
PROBLEMA GENERAL: ¿De qué manera el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, 2025? PROBLEMAS ESPECÍFICOS - ¿De qué manera el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco? - ¿Cómo aporta el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales al desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco? - ¿Cómo fortalece el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales la capacidad de expresión simbólica de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco? - ¿Cómo contribuye el diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales al fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco?	OBJETIVO GENERAL. Determinar la contribución del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Analizar la influencia del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de la creatividad de estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. - Determinar el impacto del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. - Evaluar el efecto del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales en el desarrollo de la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. - Analizar el fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco mediante la aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales.	HIPÓTESIS GENERAL La aplicación del diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS - H 1: El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. - H 2: El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales mejora el desarrollo de habilidades técnicas y plásticas en los estudiantes de la Universidad de arte del Cusco. - H 3: El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales influye positivamente en la capacidad de expresión simbólica en las producciones artísticas de los estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco. - H 4: El diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido biocultural en las producciones artísticas de los estudiantes de la universidad de arte del Cusco.	V. INDEPENDIENTE Diseño de modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales DIMENSIONES: - Reconocimiento biocultural - Reflexión simbólica - Producción artística contextualizada - Vinculación comunitaria DEPENDIENTE Desarrollo de habilidades artísticas. DIMENSIONES: - Creatividad - Habilidades Técnicas y plásticas - Expresión simbólica - Sentido Biocultural	ÁMBITO DE ESTUDIO: Localización política geográfica distrito, provincia y departamento del Cusco. TIPO DE INVESTIGACIÓN: Aplicada NIVEL DE INVESTIGACIÓN: Cuasi Experimental DISEÑO GE: 01 X 02 GC: 03 - 04 POBLACIÓN Grupo Control y Experimental MUESTRA Intensional	• Rúbrica • Pre y Post Test • Guía de Observación • Ficha de análisis de proyecto artístico.

ANEXO N° 02 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Técnica: Observación sistemática

Instrumento: Rúbrica de evaluación

La presente prueba de evaluación se concibió con el propósito de medir el desarrollo de las habilidades de los estudiantes universitarios, partiendo de los criterios establecidos en el modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales, el instrumento empleado fue una rúbrica de evaluación estructurada la cual permitió valorar el desempeño de los estudiantes en la dimensión de la creatividad, habilidades técnicas - plásticas, expresión simbólica y sentido biocultural.

Dicha rúbrica fue aplicada en los momentos del proceso formativo, al inicio como pre test, con la finalidad de identificar los saberes previos o iniciales de las habilidades artísticas. Y como post test al finalizar la intervención, con el objetivo de determinar los cambios producidos tras la aplicación del modelo didáctico.

La aplicación del instrumento se realizó tanto al grupo de control como al grupo experimental, permitiendo la comparación de los resultados entre ambos grupos.

ANEXO N° 03 MEDIOS DE VERIFICACIÓN - RÚBRICA PARA EVALUACIÓN

RÚBRICA DE EVALUACIÓN – PRE TEST Y POST TEST									
Modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales para el desarrollo de habilidades artísticas de la universidad nacional de arte del cusco, 2025									
Variable dependiente: Desarrollo de habilidades artísticas									
DIMENSIÓN	CRITERIOS	INDICADORES	ÍTEMES /ASPECTOS A EVALUAR	NIVELES DE LOGRO Y PUNTAJE					EVIDENCIAS OBSERVABLES
				MUY BAJO (1)	BAJO (2)	INTERMEDIO (3)	ALTO (4)	MUY ALTO (5)	
01: CREATIVIDAD	C1. Originalidad y producción de ideas	Genera ideas propias inspiradas en referentes ancestrales.	1.1 Generación de ideas originales	Reproduce referentes sin aportar ideas propias	Introduce pocas variaciones a los referentes	Presenta algunas adaptaciones con ideas propias.	Integra ideas propias con referentes de manera coherente.	Logra una resignificación profunda de los referentes ancestrales y trasciende la relación entre naturaleza y cultura.	Bocetos, apuntes, propuestas creativas
	C2. Flexibilidad y pensamiento divergente	Explora diferentes posibilidades y enfoques en sus creaciones	1.2 Exploración y apertura de posibilidades	Explora una única opción o perspectiva	Explora pocas alternativas y con apoyo	Explora varias alternativas de forma pertinente	Explora diversas alternativas de manera autónoma.	Explora múltiples alternativas originales y pertinentes.	Bocetos, procesos creativos
	C3. Elaboración y desarrollo creativo	Desarrolla y organiza sus ideas con coherencia en la propuesta visual.	1.3 Desarrollo coherente de la propuesta	No desarrolla la idea o no es coherente	Desarrolla la idea con poca coherencia.	Desarrolla la idea con coherencia básica	Desarrolla la idea con coherencia y buen nivel de detalle.	desarrollo de la idea con alto nivel de coherencia.	Obra final, proceso de creación
02. HABILIDADES TÉCNICAS Y PLÁSTICAS	H1. Manejo de materiales y ritualidad.	Integra la ritualidad y exploración de materiales.	2.1 Aplicación de práctica ritual y vínculo con materiales.	No hace uso adecuado de los materiales y no incorpora ritualidad a su proceso.	Utiliza materiales con apoyo constante, mostrando ritualidad superficial.	Utiliza materiales con algunas dificultades e incorpora la ritualidad de manera protocolar.	Utiliza los materiales de forma adecuada e integra el acto ritual como parte de la planificación creativa.	Domina los materiales con seguridad y logrando una práctica ritual integral.	Registro fotográfico.
	H2. Elaboración técnica.	Muestra precisión y detalle en la realización de su obra.	2.2. Precisión y cuidado en la técnica y la elaboración	Presenta falta de precisión y uso inadecuado de la técnica.	Presenta imprecisiones y detalles poco trabajados a nivel técnico.	Presenta precisión básica en detalles y en el uso de la técnica.	Presenta buena precisión en la técnica y detalles trabajados.	Presenta alta precisión técnica y cuidado en los detalles finales.	Obra final, detalles y acabados visibles

	H3. Uso del lenguaje visual	Emplea elementos del lenguaje visual (color, forma, líneas, textura, entre otros) de forma adecuada.	2.3 Aplicación del lenguaje visual	No aplica o lo hace de manera incorrecta los elementos visuales.	Aplica pocos elementos visuales sin intención clara.	Aplica elementos visuales con intención básica.	Aplica elementos visuales de manera creativa y expresiva.	Aplica elementos visuales de manera clara y coherente.	Análisis de la obra, composición, recursos visuales.
03. EXPRESIÓN SIMBÓLICA	E1. Comunicación de ideas y emociones	Expresa ideas, emociones o mensajes en su obra.	3.1. Expresión de ideas y emociones	No expresa ideas o emociones en su obra	Expresa ideas o emociones de forma poco clara	Expresa ideas o emociones de forma comprensible.	Expresa ideas o emociones de forma clara.	Expresa ideas o emociones de forma profunda y significativa.	Obra final, explicación oral o escrita.
	E2. Uso de símbolos culturales y ancestrales	Incorpora símbolos, motivos, o elementos ancestrales con significado.	3.2. Incorporación de símbolos y motivos ancestrales	No incorpora símbolos y los usa sin significado	Incorpora pocos símbolos con significado limitado.	Incorpora símbolos con significado adecuado.	Incorpora símbolos con significado coherente y pertinente.	Incorpora símbolos con significado profundo y contextualizado.	Símbolos, motivos, iconografía, justificación
	E3. Coherencia narrativa y simbólica	Organiza los elementos visuales y simbólicos con coherencia en su mensaje.	3.3. Coherencia del mensaje visual	El mensaje visual es incoherente y no se entiende	El mensaje visual tiene poca coherencia y claridad.	El mensaje visual tiene coherencia básica.	El mensaje visual es coherente y claro.	El mensaje visual tiene profundidad simbólica.	Obra final, interpretación del mensaje.
04. SENTIDO BIOCULTURAL	S1. Conexión con la cultura local y territorio	Relaciona su obra con la naturaleza, territorio y cultura local	4.1. Relación con la naturaleza, territorio y cultura local.	No muestra relación con su territorio o cultura	Muestra relación de manera limitada	Muestra relación adecuada con la cultura y territorio.	Muestra una relación clara y pertinente con la cultura y territorio.	Muestra una relación profunda, significativa y contextualizada con validación de la comunidad.	Obra final, explicación, referencias culturales.
	S2. Valoración y reconocimiento biocultural	Demuestra valoración de la tradiciones, saberes y prácticas ancestrales.	4.2. Valoración de prácticas y saberes ancestrales	No demuestra valoración de las tradiciones	Demuestra poca valoración o lo refleja de manera superficial.	Demuestra valoración básica de las tradiciones.	Demuestra valoración adecuada y respetuosa de las tradiciones.	Demuestra una valoración profunda y comprometida de las tradiciones.	Obra final, explicación, actitudes.
	S3. Proyección y compromiso biocultural	Reflexiona sobre el rol del arte en su comunidad y en la preservación cultural.	4.3. Reflexión y proyección comunitaria	No reflexiona sobre el rol del arte en su comunidad.	Reflexiona de forma limitada y poco profunda.	Reflexiona de forma adecuada sobre su rol y compromiso.	Reflexiona de forma clara sobre su rol y compromiso.	Reflexiona de forma profunda y propone acciones en la comunidad.	Reflexión escrita, exposición oral, propuestas.
PUNTAJE TOTAL POR ÍTEM				1	2	3	4	5	TOTAL

ANEXO N° 04 GUÍA MÓDULO – SESIONES DE CLASE

SESIÓN N° 01	YACHAY		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Diagnóstico de capacidades simbólicas y conciencia biocultural inicial.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Identificar el nivel inicial de desarrollo de la competencia artística simbólica con enfoque biocultural, mediante una producción gráfica libre argumentada y registrada en portafolio.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Diagnosticar las cuatro dimensiones de la variable dependiente: • Creatividad simbólica • Habilidades técnicas y plásticas • Expresión simbólica • Sentido biocultural		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Producción artística diagnóstica libre. • Diálogo reflexivo docente–estudiante (entrevista estructurada). • Observación sistemática con rúbrica analítica. • Evaluación procesual. • Registro en portafolio y bitácora personal.		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Recolección de Saberes previos y experiencias culturales. • Representación simbólica inicial. • Evaluación de entrada Rúbrica Pre test • Relación arte–territorio–comunidad. • Introducción al portafolio como instrumento investigativo.	• Explicación breve del modelo didáctico. • • Explicación del portafolio del taller. • • Representación diagnóstica. • Aplicación del pre test – evaluación de entrada • Socialización general voluntaria.	• 5 h.	• Rúbrica analítica completa • Ficha de entrevista estructurada. • Registro en portafolio. • Bitácora reflexiva. RECURSOS: • Papel, materiales básicos de dibujo, pizarra electrónica.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Respeto por la diversidad de expresiones • Identidad cultural y valoración de saberes ancestrales		

SESIÓN N° 02	YACHAY		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Problematización biocultural y configuración conceptual de la propuesta artística.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Analizar y estructurar una problemática mediante herramientas de organización conceptual, orientando la propuesta artística hacia una fundamentación biocultural coherente.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Selecciona relación técnica – simbolismo–territorio–comunidad. • Identificar una problemática biocultural. • Estructurar conceptualmente la propuesta artística.		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Aprendizaje basado en proyectos (ABP). • Investigación basada en las artes (IBA).		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Método heurístico para la exploración de ideas. • Diálogo crítico guiado. • Formulación de propuestas artísticas.		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Problemática comunitaria, técnica – simbolismo–territorio–comunidad. • Saber ancestral contextualizado. • Herramientas de organización conceptual: • Mapa de intereses • Constelación de ideas • Árbol del problema • Moodboard argumentado.	• Dinámica guiada: • Mapa de intereses personales y sociales. • Constelación de ideas • Árbol del problema • Para identificar: Problema central • Elaboración de Moodboard de técnica – simbolismo–territorio–comunidad. argumentado (ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIO)	5 h.	• Lista de cotejo formativa RECURSOS: • Papelotes • Marcadores • Pizarra electrónica • Referentes visuales • Plantillas para árbol del problema.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Identidad biocultural. • Pensamiento crítico y reflexivo.		

SESIÓN N° 03	YACHAY		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Diálogo con el sabio en prácticas ancestrales y profundización del centro simbólico de la propuesta.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Profundizar y esclarecer el centro simbólico de la propuesta artística mediante el diálogo reflexivo con un artista referente, fortaleciendo su intencionalidad biocultural.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Comprender el proceso creativo de un artista con enfoque territorial. • Analizar el rol social del arte en la comunidad. • Identificar con mayor claridad el núcleo inspirador propio. • Consolidar una intención artística consciente.		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes (IBA). • Aprendizaje dialógico		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Diálogo reflexivo con mediación experta. • Entrevista guiada • Registro reflexivo en portafolio. • Socialización colectiva		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Rol del artista en la comunidad. • Arte como retribución social. • Centro simbólico y coherencia conceptual. • Profundización del sentido biocultural en la propuesta.	• Preparación para el diálogo con el sabio. • Encuentro con el artista invitado Diálogo guiado. • Registro reflexivo profundo. • Elaboración del Boceto N°1 para el primer proyecto profundizado conceptualmente con simbolismo e intención biocultural. • Socialización y diálogo crítico.	5 h.	• Entrevista estructurada RECURSOS: • Pizarra electrónica • Referentes visuales • Papel, materiales básicos de dibujo
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Interculturalidad • Valoración de saberes ancestrales		

SESIÓN N° 04	MUNAY – RUWAY (Transición)		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Consolidación de idea e inicio ritual de la producción artística.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Estructurar técnica y simbólicamente la propuesta artística a partir de la profundización investigativa y dar inicio al proceso de producción mediante un acto ritual personal.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Organizar la propuesta mediante ficha estructurada de investigación. • Consolidar coherencia visual, técnica y simbólica. • Dialogar con otros referentes culturales pertinentes. • Iniciar producción desde un acto ritual consciente y significativo. • Fortalecer el co-aprendizaje entre pares.		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes (IBA). • Aprendizaje experiencial		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Diálogo reflexivo con referentes y docente • Escritura reflexiva. • Planificación técnica de la propuesta. • Registro del proceso en el portafolio. • Trabajo ritual y manual		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Profundización del sentido biocultural en la propuesta. • Acto ritual de fortalecimiento de saberes ancestrales.	• Revisión estructurada de la propuesta. • Diálogo con sabios complementarios • Co-aprendizaje entre estudiantes. • Ritual de inicio de producción, Se realiza un acto simbólico. • Inicio de producción.	5 h.	• Portafolio artístico RECURSOS: • Pizarra electrónica • Referentes visuales • Papel, materiales básicos de dibujo • Materiales de la técnica artística seleccionada por cada estudiante. • Materiales para expresar su ritualidad.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Identidad cultural. • Espiritualidad en el proceso creativo.		

SESIÓN N° 05	RUWAY (Ejecución consciente)		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Producción artística contextualizada y diálogo comunitario.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Materializar la propuesta artística mediante la aplicación consciente de técnicas, simbolismo, territorialidad y sentido comunitario, fortaleciendo la coherencia biocultural del proyecto.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Ejecutar técnicamente la obra. • Resolver problemas materiales y compositivos. • Integrar materiales del territorio con sentido simbólico. • Dialogar con la comunidad como validación cultural. • Reflexionar en el proceso sobre la coherencia del mensaje.		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes (IBA). • Aprendizaje experiencial • Aprendizaje basado en proyectos. • Aprendizaje dialógico		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Producción artística • Evaluación formativa en proceso creativo. • Retroalimentación grupal. • Vinculación comunitaria contextualizada en el desarrollo.		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Producción artística contextualizada. • Uso simbólico de materiales territoriales. • Evaluación formativa en proceso.	• Organización del espacio y planificación de la jornada. • Producción artística guiada. • Co-aprendizaje técnico entre pares. • Cierre reflexivo breve	5 h.	• Rúbrica (como seguimiento formativo). • Portafolio artístico RECURSOS: • Pizarra electrónica • Materiales de la técnica artística seleccionada por cada estudiante.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Interculturalidad • Identidad biocultural		

SESIÓN N° 06	RUWAY (Ejecución consciente)		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Culminación y perfeccionamiento técnico–simbólico de la obra artística.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Consolidar la obra artística mediante la resolución técnica final y el fortalecimiento de su coherencia simbólica y biocultural.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Finalizar la obra con calidad técnica. • Ajustar detalles formales y compositivos. • Verificar coherencia entre intención y resultado visual. • Preparar la obra para su presentación. • Reflexionar críticamente sobre el proceso desarrollado.		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes (IBA). • Aprendizaje experiencial • Aprendizaje basado en proyectos. • Evaluación formativa		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Evaluación formativa para procesos creativos • Coevaluación crítica. • Metacognición artística. • Registro del proceso en el portafolio.		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Acabados finales. • Resolución técnica avanzada. • Evaluación crítica de la obra artística. • Preparación para exhibición.	• Autoevaluación diagnóstica antes de finalizar. • Perfeccionamiento técnico, el docente orienta con enfoque crítico. • Coevaluación entre pares. • Ajustes finales y preparación para presentación. • Cierre reflexivo	5 h.	• Rúbrica (nivel de obra). • Portafolio artístico RECURSOS: • Pizarra electrónica • Materiales de la técnica artística seleccionada por cada estudiante.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Identidad cultural • Responsabilidad artística		

SESIÓN N° 07	RUWAY – KAWSAY (Transición)		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Proyección pública y diseño del dispositivo de mediación comunitaria.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Consolidar técnicamente la obra artística y redactar el informe crítico–teórico que fundamenta su propuesta simbólica y comunitaria, proyectando su mediación pública.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Finalizar técnicamente la obra asegurando coherencia formal. • Sistematizar el proceso creativo en un informe crítico. • Fundamentar teóricamente la propuesta con base comunitaria. • Diseñar una estrategia preliminar de mediación pública. • Reflexionar sobre la proyección social de la obra (inicio de Kawsay).		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes (IBA). • Aprendizaje experiencial • Aprendizaje basado en proyectos. • Evaluación formativa		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Escritura académica guiada. • Coevaluación estructurada con rúbrica. • Retroalimentación formativa. • Metacognición artística. • Evaluación integral de la obra		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Ruway como consolidación material. • Escritura académica del proceso artístico. • Fundamentación simbólica y biocultural. • Diseño de mediación comunitaria. • Relación obra–territorio–público.	• Momento 1 – Consolidación técnica. • Redacción del informe crítico • Diseño de mediación. • Coevaluación crítica. • Reflexión metacognitiva	• 5 h.	• Rúbrica (nivel de obra). • Portafolio artístico RECURSOS: • Pizarra electrónica • Materiales de trabajo de la técnica ejecutante.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Comunidad • Identidad biocultural		

SESIÓN N° 08	KAWSAY (Vida comunitaria de la obra)		
NOMBRE DE LA SESIÓN	Exposición crítica y socialización del proyecto artístico.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Sustentar críticamente el proceso y resultado de la propuesta artística, presentación del portafolio y defensa oral ante jurado académico, evidenciando la integración de las dimensiones conceptual, simbólica y biocultural desarrolladas durante el proceso.		
COMPETENCIA	Diseña y ejecuta proyectos artísticos simbólicos que integran saberes ancestrales y contexto contemporáneo con sentido comunitario.		
PROPÓSITOS INTEGRADOS	• Socializar comunitariamente la obra. • Sostener argumentativamente la propuesta. • Generar diálogo con la comunidad. • Recoger retroalimentación significativa. • Reflexionar sobre el impacto del proceso.		
ENFOQUE METODOLÓGICO	• Enfoque constructivista • Investigación basada en las artes (IBA). • Aprendizaje dialógico • Aprendizaje basado en proyectos.		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	• Presentación del portafolio. • Sustentación oral. • Evaluación reflexiva del proceso creativo. • Coevaluación crítica entre pares y jurado.		
CONTENIDO PRINCIPAL	ACTIVIDADES POR MOMENTOS	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN / RECURSOS
• Exposición del proceso • Defensa crítica • Evaluación final (post test) • Evaluación reflexiva y metacognición artística.	• Montaje simulado en sala • Presentación del portafolio. • Defensa oral ante jurado y compañeros. • Autoevaluación reflexiva	• 5 h.	• Rúbrica (post test). • Portafolio artístico RECURSOS: • Pizarra electrónica • Referentes visuales • Portafolio artístico.
CONTENIDO TRANSVERSAL	• Identidad cultural • Pensamiento crítico		

ANEXO N° 05 CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ARTE
DIEGO QUISPE TITO DEL CUSCO

VICEPRESIDENCIA
ACADÉMICA

DEPARTAMENTO
ACADÉMICO

"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

FACULTAD DE ARTE

Cusco, 17 de octubre de 2025.

CARTA N° 106-2025-UNADQTC/PCO/VPA-JFA

Señor (a) : ELIZABETH TTURO CHAISA
ASUNTO : SE AUTORIZA APLICAR INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION
REF. : EXP. N° 4504-2025

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente en nombre de la Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco y de la Jefatura de la Facultad de Arte.

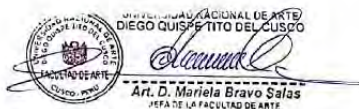
La presente tiene como finalidad informarle que su solicitud ha sido **AUTORIZADA** para aplicar los instrumentos de investigación (rúbrica de evaluación artística) correspondientes a su tesis de maestría, con el objetivo de evaluar el desarrollo de habilidades artísticas en estudiantes de la Carrera Profesional de Artes Visuales, especialidad de Dibujo, Grabado y Diseño Gráfico, del **VIII semestre**. Por lo que podrá llevar a cabo su trabajo de Investigación titulado:

"Modelo didáctico artístico con prácticas ancestrales para el desarrollo de habilidades artísticas en estudiantes de la Universidad de Arte del Cusco, 2025."

Le recordamos que la información que obtenga deberá ser tratada con estricta confidencialidad y conforme a los principios éticos que rigen la investigación científica.

Sin otro particular, le reitero mi saludo cordial y los mejores deseos para el éxito de su investigación.

Atentamente,


Art. D. Mariela Bravo Salas
JEFA DE LA FACULTAD DE ARTE

DMBS/JFA
SFA/SCJ
CC.
ARCH.

Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco, Ley N° 30597, Ley N° 30851, Ley N° 31645, Ley N° 30220.

Sede Central Cusco Calle Marqués 271 Teléfono (084) 262 062

Sede Desconcentrada Checachupe Calle Túpac Amaru s/n Celular 981 243 549 • 974 312 338

Sede Desconcentrada Calca Jirón Ucayali s/n Teléfono - Celular (084) 202 156 • 962 215 410

www.unadqtc.edu.pe

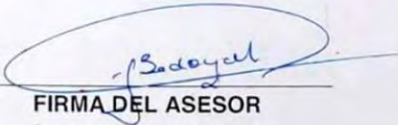
ANEXO N° 06 RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

ANEXO 3

HOJA DE RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS

N°	CRITERIO DE EVALUACIÓN	SI/NO
1	El problema objeto de estudio se encuentra claramente formulado	/
2	Originalidad en la formulación del problema objeto de estudio	/
3	El problema objeto de estudio es relevante para el desarrollo de la ciencia y/o tecnología del área de conocimiento estudiado en la maestría o doctorado	/
4	El marco teórico aborda las teorías más relevantes existentes en torno al problema objeto de estudio	/
5	El marco teórico describe y analiza los avances empíricos (estado del arte) en el estudio del problema objeto de estudio a nivel local, nacional o internacional.	/
6	Existe coherencia lógica entre los problemas, objetivos e hipótesis planteadas	/
7	La unidad de análisis y las técnicas de recolección de información se encuentran claramente declaradas	/
8	La metodología planteada conduce nitidamente a la demostración de la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas o a alcanzar los objetivos declarados	/
9	La bibliografía concuerda con las citas efectuadas en el marco teórico conceptual	/
10	La matriz de consistencia muestra la coherencia interna del proyecto de investigación	/

Sugerencias: _____

Fecha de evaluación: 06 de Junio del 2025Nombres y apellidos del Asesor: Dr. Juan de la Cruz Bedoya Mendoza


FIRMA DEL ASESOR

ANEXO N° 07 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: León Maristany, Enrique Alonso

CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Universidad Nacional Diego Quispe Tito

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: RUBRICA DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS ANCESTRALES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ARTÍSTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE DEL CUSCO, 2025

AUTORES DEL INSTRUMENTO: Br. ELIZABETH TTURO CHAISA

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0-20%				Regular 21-40%				Bueno 41-60%				Muy bueno 61-80%				Excelente 81-100%			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
01. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.																			X	
02. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.																		X		
03. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número.																		X		
04. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento.																		X		
05. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema.																			X	
06. intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos relacionados con el tema.																			X	
07. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema.																			X	
08. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.																			X	
09. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación.																			X	

Opinión de aplicabilidad
Promedio de valoración

92%

DNI: 29210213 TELEFONO 936074765

UNIVERSIDAD NACIONAL
DIEGO QUISPE TITO - CUSCO

Dr. Enrique A. León Maristany
NOMBRE Y FIRMA

Mgt. o Dr.:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: Ramiro Reinaldo Huanca Soto

CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Docente investigador Universidad Mayor de San Andrés

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: RUBRICA DE DISEÑO DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS
 ANCESTRALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES ARTÍSTICAS EN
 ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE DEL CUSCO, 2025

AUTOR DEL INSTRUMENTO: Br.ELIZABETH TTURO CHAISA

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0-20%				Regular 21-40%				Bueno 41-60%				Muy bueno 61-80%				Excelente 81-100%			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
01. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.																	X			
02. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.																	X			
03. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número.																			X	
04. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento.																	X			
05. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema.																	X			
06. intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos relacionados con el tema.																	X			
07. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema.																X				
08. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.																X				
09. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																	X			
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación.																X				

Opinión de aplicabilidad
 Promedio de valoración:

88

Dr.: Ramiro Rainaldo Huanca Soto



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: Casafranca Vásquez, Oscar

CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Docente - UNAD ATC

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: RUBRICA DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS ANCESTRALES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ARTÍSTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE DEL CUSCO, 2025

AUTORES DEL INSTRUMENTO: Br. ELIZABETH TTURO CHAISA

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0-20%				Regular 21-40%				Bueno 41-60%				Muy bueno 61-80%				Excelente 81-100%			
		0	5	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
01. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.																		X		
02. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.																X				
03. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número.																		X		
04. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento.																	X			
05. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema.																		X		
06. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos relacionados con el tema.																		✓		
07. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema.																		X		
08. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.																		X		
09. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																		✓		
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación.																			X	

Opinión de aplicabilidad
Promedio de valoración

87 %

Oscar Casafranca V. - 
NOMBRE Y FIRMA

DNI: 23868373 TELEFONO 996150640

Mgt. o Dr.:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: Núñez Trujillo Yuri Samuel
 CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Dir. RSU Universidad Nacional de Arte DQTC.
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO: RUBRICA DE MODELO DIDÁCTICO ARTÍSTICO CON PRÁCTICAS ANCESTRALES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ARTÍSTICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ARTE DEL CUSCO, 2025
 AUTORES DEL INSTRUMENTO: Br. ELIZABETH TTURO CHAISA

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0-20%				Regular 21-40%				Bueno 41-60%				Muy bueno 61-80%				Excelente 81-100%			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
01. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				96
02. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.																			95	
03. Actualidad	Adecuado como estrategia para la noción de número.																			95	
04. Organización	Existe una organización lógica en la construcción del instrumento.																		90		
05. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema.																				96
06. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos relacionados con el tema.																				96
07. Consistencia	Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema.																			95	
08. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.																			95	
09. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				96
10. Pertinencia	Instrumento adecuado al problema de investigación.																				96

Opinión de aplicabilidad
 Promedio de valoración

95 %

DNI: 23930057 TELEFONO 983138104

NOMBRE Y FIRMA
 Mgt. Yuri Samuel Núñez Trujillo
 Mgt. o Dr.:

ANEXO N° 08 BASE DE DATOS PRE Y POST TEST DE LOS GRUPOS DE CONTROL Y EXPERIMENTAL

GRUPO CONTROL PRE TEST

N°	PRE TEST																
	Creatividad			SUBTOTAL	Habilidades Técnicas y Plásticas			SUBTOTAL	Expresión Simbólica			SUBTOTAL	Sentido biocultural			SUBTOTAL	Total
	C1	C2	C3		T1	T2	T3		E1	E2	E3		S1	S2	S3		
1	1	1	2	4	2	2	1	5	1	1	1	3	1	1	1	3	15
2	2	2	1	5	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	3	7	24
3	2	2	1	5	2	2	2	6	2	3	2	7	2	2	3	7	25
4	2	2	3	7	3	2	3	8	2	2	2	6	3	3	2	8	29
5	2	3	3	8	2	2	2	6	3	2	3	8	2	2	2	6	28
6	2	3	2	7	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	27
7	3	3	2	8	3	3	2	8	2	3	2	7	2	3	3	8	31
8	2	1	1	4	3	2	2	7	2	1	1	4	1	1	1	3	18
9	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	1	1	1	3	21
10	1	1	1	3	2	2	2	6	1	2	2	5	1	1	1	3	17
11	2	2	2	6	1	1	2	4	1	2	2	5	1	1	1	3	18
12	1	1	1	3	2	2	1	5	1	2	1	4	2	2	2	6	18
13	2	2	3	7	2	3	2	7	2	2	2	6	2	2	2	6	26
14	2	2	1	5	2	1	2	5	2	2	2	6	2	1	2	5	21

GRUPO CONTROL POST TEST

N. º	POST TEST																
	Creativida d			SUBTO TAL	Habilidade s Técnicas y Plásticas			SUBTO TAL	Expresión Simbólica			SUBTO TAL	Sentido biocultural			SUBTO TAL	To tal
	C 1	C 2	C 3		T 1	T 2	T 3		E 1	E 2	E 3		S 1	S 2	S 3		
1	2	1	2	5	3	3	2	8	2	2	1	5	2	2	2	6	24
2	3	2	2	7	3	3	2	8	2	3	2	7	3	3	3	9	31
3	2	2	1	5	3	3	2	8	2	3	2	7	2	2	3	7	27
4	2	2	3	7	3	2	3	8	3	2	3	8	3	3	3	9	32
5	3	3	3	9	2	2	3	7	3	3	3	9	3	3	3	9	34
6	2	3	2	7	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	27
7	3	3	2	8	3	3	2	8	3	3	2	8	2	3	3	8	32
8	2	2	1	5	3	2	2	7	2	2	1	5	1	2	1	4	21
9	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	24
10	1	1	1	3	2	2	2	6	1	2	2	5	1	1	1	3	17
11	2	2	2	6	2	3	3	8	2	2	2	6	2	2	1	5	25
12	2	2	1	5	3	3	2	8	2	3	1	6	2	2	2	6	25
13	2	3	3	8	2	3	3	8	2	2	2	6	2	2	2	6	28
14	2	2	1	5	2	1	1	4	2	3	2	7	2	1	2	5	21

GRUPO EXPERIMENTAL PRE TEST

N°	PRE TEST																
	Creativida d			SUBTO TAL	Habilidad es Técnicas y Plásticas			SUBTO TAL	Expresión Simbólica			SUBTO TAL	Sentido biocultural			SUBTO TAL	Tot al
	C 1	C 2	C 3		T 1	T 2	T 3		E 1	E 2	E 3		S 1	S 2	S 3		
1	2	1	3	6	2	2	1	5	2	2	1	5	2	1	2	5	21
2	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	1	2	3	6	24
3	2	2	1	5	2	2	2	6	2	2	2	6	2	3	3	8	25
4	2	2	1	5	2	1	2	5	1	1	1	3	1	2	1	4	17
5	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	2	6	2	1	2	5	21
6	2	2	2	6	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	26
7	3	1	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	24
8	1	1	2	4	2	1	1	4	2	2	1	5	2	1	2	5	18
9	2	2	1	5	1	2	2	5	2	2	2	6	1	2	2	5	21
10	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	3	2	7	25
11	2	2	2	6	2	1	2	5	1	2	2	5	2	2	1	5	21
12	2	2	1	5	2	2	2	6	1	2	2	5	2	2	2	6	22
13	2	2	2	6	3	2	2	7	2	2	2	6	2	2	2	6	25
14	2	1	2	5	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	23

GRUPO EXPERIMENTAL POST TEST

N°	POST TEST																
	Creativida d			SUBTO TAL	Habilidad e s Técnicas y Plásticas			SUBTO TAL	Expresión Simbólica			SUBTO TAL	Sentido biocultural			SUBTO TAL	To tal
	C 1	C 2	C 3		T 1	T 2	T 3		E 1	E 2	E 3		S 1	S 2	S 3		
1	3	3	4	10	3	3	4	10	3	3	4	10	3	4	3	10	40
2	3	2	2	7	2	2	2	6	3	3	4	10	3	2	2	7	30
3	3	3	3	9	3	4	3	10	4	4	4	12	5	4	4	13	44
4	2	2	3	7	2	2	3	7	3	2	2	7	3	2	2	7	28
5	3	4	3	10	2	2	3	7	2	3	3	8	4	3	3	10	35
6	4	3	4	11	3	3	4	10	3	4	3	10	4	3	4	11	42
7	4	3	3	10	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	2	8	36
8	3	3	4	10	3	3	4	10	4	3	4	11	3	4	3	10	41
9	3	3	2	8	3	2	3	8	3	3	4	10	3	3	2	8	34
10	3	3	3	9	3	4	3	10	4	4	4	12	5	4	4	13	44
11	2	3	3	8	3	2	3	8	3	3	3	9	3	3	3	9	34
12	3	4	3	10	2	2	3	7	2	3	3	8	4	3	3	10	35
13	4	3	4	11	3	4	4	11	3	4	4	11	5	4	4	13	46
14	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	36

ANEXO N° 09 ALFA DE CRONBACH

ALFA DE CROMBACH

Creatividad

Variable	Media Desv.Est.		total		Alfa de
	total	total	por	múltiple	
omitida	ajustada	ajustada	elemento	cuadrada	Cronbach
Item1	15.357	2.925	0.9671	1.0000	0.8247
Item2	15.429	3.005	0.9228	1.0000	0.8485
Item3	15.286	2.894	0.9394	1.0000	0.8209
TOTAL1	9.214	1.762	1.0000	1.0000	0.9558

Alfa de Cronbach

Alfa
0.8791

Habilidades técnicas y plásticas

Variable	Media Desv.Est.		total		Alfa de
	total	total	por	múltiple	
omitida	ajustada	ajustada	elemento	cuadrada	Cronbach
Item4	14.714	2.920	0.7224	1.0000	0.8563
Item5	14.643	2.530	0.9074	1.0000	0.7416
Item6	14.214	2.778	0.8300	1.0000	0.8114
TOTAL2	8.714	1.637	1.0000	1.0000	0.8299

Alfa de Cronbach

Alfa
0.8511

Expresión simbólica

Variable omitida	Media Desv.Est.		total		Alfa de Cronbach
	total	total	ajustada	Correlación por múltiple	
	ajustada	ajustada	elemento	cuadrada	
Item7	16.357	2.818	0.8709	1.0000	0.8221
Item8	16.214	2.833	0.9078	1.0000	0.8214
Item9	16.000	2.801	0.8499	1.0000	0.8214
TOTAL3	9.714	1.684	1.0000	1.0000	0.9012

Alfa de Cronbach

Alfa
0.8669

Sentido biocultural

Variable omitida	Media Desv.Est.		total		Alfa de Cronbach
	total	total	ajustada	Correlación por múltiple	
	ajustada	ajustada	elemento	cuadrada	
Item10	16.071	3.583	0.9015	1.0000	0.8164
Item11	16.500	3.716	0.9029	1.0000	0.8404
Item12	16.714	3.625	0.9196	1.0000	0.8215
TOTAL4	9.857	2.179	1.0000	1.0000	0.9271

Alfa de Cronbach

Alfa
0.8727

ANEXO N° 10 EVIDENCIA PRE TEST: EVIDENCIA DEL DIAGNÓSTICO (ELECCIÓN DE 5 MUESTRAS)

Muestra N° 01

Categoría	Descripción del estudiante
Título tentativo de la obra	Una salida de mucho
Concepto central / Idea	Acerca de como amistades con distintas personalidades pueden formar lazos y recuerdos profundos
Motivación personal	Lo elegi porque tengo un grupo de amigas muy diversas
Técnica gráfica a utilizar	serigrafia con collage sobre mdf
Materiales y soportes	Papeles de colores y mdf
Formato / Dimensiones	15cm / 2 copias
Proceso de elaboración	Realizacion del boceto / Digitalizacion en programa ya listo para quemar en malla / emulsionar / cortar el papel de acuerdo a las formar e imprimir
Referencia visual / inspiración	Heygiugi y Joana Fraga
Público o destinatario	Para todas las chicas que han tenido una salida con amigas y han generado recuerdos a pesar de sus distintas personalidades y motivos
Objetivo de la prueba	Como podria fucionar el collage con la serigrafia tratando de romper el formato
Conclusiones / ajustes necesarios	---



Muestra N° 02

Categoría	Descripción del estudiante	Imagen o boceto del prototipo [Espacio para insertar una imagen escaneada, dibujo a mano o digital]
Título tentativo de la obra	"Quebrado"	
Concepto central / Idea	El vacío de una persona	
Motivación personal	Para mostrar q las personas por dentro estan vacias.	
Técnica gráfica a utilizar	Xilografía, alternativa (mdf)	
Materiales y soportes	Tinta, cartulina opalina	
Formato / Dimensiones	20x15cm- 04 copias	
Proceso de elaboración	Transferir el dibujo a la matriz, incisar luces y luego entintar para imprimir.	
Referencia visual / inspiración	La forma en como se perciben las personas día a día	
Público o destinatario	Para todo tipo de publico	
Objetivo de la prueba	El tipo de matriz	
Conclusiones / ajustes necesarios	No usar ese material debido a las capas de material que posee, pero si uno parecido a ese.	

Muestra N° 03

Categoría	Descripción del estudiante	Imagen o boceto del prototipo [Espacio para insertar una imagen escaneada, dibujo a mano o digital]
Título tentativo de la obra	Pensamiento desbordante	
Concepto central / Idea	La obra representa un estado de introspección profunda donde la mente aparece abierta y en movimiento.	
Motivación personal	Elegí este tema porque me interesa explorar visualmente los procesos mentales: cómo pensamos, cómo nos abrimos, cómo nos fragmentamos y recomponemos.	
Técnica gráfica a utilizar	Xilografía intervenida con bordado	
Materiales y soportes	MDF, tinta, papel, hilo de bordar, aguja.	
Formato / Dimensiones	A5	
Proceso de elaboración	- Boceto inicial del rostro abierto y líneas interiores. - Transferencia del diseño a la matriz. - Tallado de luces y sombras mediante líneas paralelas y cruzadas. - Entintado manual y estampación sobre papel. - Selección de hilos y planificación de zonas a intervenir. - Bordado superior y borde inferior para generar contraste cromático y reforzar la forma.	
Referencia visual / inspiración	Julietta Warman	
Público o destinatario	Está pensada para un público joven y adulto interesado en el arte contemporáneo.	
Objetivo de la prueba	Técnica	
Conclusiones / ajustes necesarios	El bordado funciona bien para romper la monocromía del grabado.	

Muestra N° 04

Categoría	Descripción del estudiante	Imagen o boceto del prototipo [Espacio para insertar una imagen escaneada, dibujo a mano o digital]
Título tentativo de la obra	Aysiwarmi	
Concepto central / Idea	Representa la ansiedad silenciosa de la mujer andina, simbolizada por una trenza que aprieta y limita su cuerpo.	
Motivación personal	Forma parte de mi bestiario de ansiedades andinas, inspirado en cargas emocionales no habladas.	
Técnica gráfica a utilizar	Monotipia sustractiva (transferencia manual con tinta offset).	
Materiales y soportes	Tinta offset, papel bond/duplex, hoja entintada + hoja limpia, presión manual.	
Formato / Dimensiones	A5, vertical, pieza única.	
Proceso de elaboración	Hoja entintada → hoja limpia encima → presión y dibujo → transferencia de tinta → secado.	
Referencia visual / inspiración	Kubin y Beksinski por su atmósfera psicológica y corporalidad tensa.	
Público o destinatario	Exposiciones educativas, muestras temáticas y público interesado en arte y salud mental.	
Objetivo de la prueba	Ver si la monotipia transmite tensión emocional y textura irregular acorde al concepto.	
Conclusiones / ajustes necesarios	Funciona el clima expresivo; ajustar presión y cantidad de tinta para mayor definición.	

Muestra N° 05

Título tentativo de la obra

"Sombra del Pistaco"

Concepto central / Idea

El proyecto aborda la figura del Pistaco como símbolo del miedo al otro y de la violencia que acecha a lo cotidiano.

¿Qué quiere comunicar? ¿Qué tema aborda?

Desea comunicar terror y tensión a través de la representación de un ser andino que acecha a la humanidad. El tema central es la dualidad entre lo humano y lo monstruoso, y cómo el miedo colectivo se refleja en los mitos.

Motivación personal

Elegí este tema por mi interés en el terror andino y las criaturas míticas del Perú. Me inspira la tradición oral y cómo estas historias reflejan la cultura y el imaginario de mi región.

Técnica gráfica a utilizar

Punta seca

Materiales y soportes

- Papel de alto gramaje
- Tintas para serigrafía y grabado
- Gubias
- Posible uso de materiales reciclados para texturas experimentales

Formato / Dimensiones

- Tamaño aproximado: 20 x 18 cm
- Orientación vertical
- Número de copias: 3-6 pruebas iniciales



ANEXO N° 11 EVALUACIÓN POST TEST: EVIDENCIA DE LA APLICACIÓN (ELECCIÓN DE 5 MUESTRAS)

Muestra N° 01

TABLA DE ANÁLISIS FINAL DE OBRA				
N°	Aspecto	Preguntas guía / Descripción esperada	Análisis del estudiante	IMAGEN / MUESTRA
1	Título definitivo de la obra	¿Cambió el título? ¿Por qué ese nombre?	La Virgen del Silencio — se mantiene porque representa la idea central: el silencio emocional impuesto.	
2	Síntesis conceptual	¿Qué quiere comunicar tu obra? ¿Qué conceptos aborda?	La obra comunica la ansiedad callada en contextos andinos a través de una figura devocional cargada de tensión y vulnerabilidad.	
3	Relación con la propuesta inicial	¿En qué se mantiene y en qué evolucionó respecto a tu propuesta inicial?	Conserve el tema del silencio y la ansiedad, evolucionó con mayor simbolismo andino y fuerza expresiva.	
4	Técnica(s) utilizada(s)	¿Qué técnicas aplicaste finalmente? ¿Por qué las elegiste?	Xilografía en MDF	
5	Materiales y soportes	¿Qué materiales utilizaste y cómo respondieron durante la producción?	MDF, gubios, tinta negra. El material permitió líneas finas y contrastes intensos.	
6	Proceso técnico	Describe las etapas clave de producción y decisiones tomadas.	Traslado del dibujo, talla de claros, definición del rostro y pliegues, ajuste de contraste.	
7	Logros alcanzados	¿Qué aspectos destacas como aciertos o fortalezas?	Expresividad en manos y rostro, buen uso de texturas y simbolismo andino integrado.	
8	Dificultades y cómo las resolviste	¿Qué problemas tuviste y qué soluciones encontraste?	Pliegues planos a más líneas orgánicas. Contraste débil en rostro a sombras externas.	
9	Retroalimentación recibida	¿Qué observaciones te hicieron? ¿Qué cambios incorporaste a partir de ello?	Mejorar identidad andina sin saturar — integraste patrones con equilibrio.	
10	Relación forma - contenido	¿Cómo se vinculan los elementos gráficos con el concepto que quieres comunicar?	Las líneas nerviosas reflejan ansiedad, la figura devocional simboliza silencio y carga emocional.	
11	Reflexión personal	¿Qué aprendiste de este proceso como artista y como investigador gráfico?	Aprendí a unir técnica, simbolismo y emoción en una sola pieza.	
12	Proyección	¿Qué ideas o caminos de producción se abren para el futuro a partir de esta obra?	Continuar el bestiario de ansiedades y explorar más variaciones en matrices y soportes.	
13	Registro visual de la obra	[Espacio para incluir una foto o imagen de la obra terminada]		

Muestra N° 02

TABLA DE ANÁLISIS FINAL DE OBRA

	Aspecto	Preguntas guía / Descripción esperada	Análisis del estudiante	IMAGEN / MUESTRA
1	Título definitivo de la obra	¿Cambió el título? ¿Por qué ese nombre?	No, el nombre de la obra es una muestra de que podemos pedir ayuda en algo que creemos en nuestros momentos difíciles	
2	Síntesis conceptual	¿Qué quiere comunicar tu obra? ¿Qué conceptos aborda?	Junta nuestras manos para pedir ayuda es una señal de fe, una esperanza, un rayo de luz en la oscuridad mas tremenda	
3	Relación con la propuesta inicial	¿En qué se mantiene y en qué evolucionó respecto a tu propuesta inicial?	Se ha mantenido en su mayoría pero la opción de las vendas y la estrella de las manos cuando se armaba el proyecto	
4	Técnica(s) utilizada(s)	¿Qué técnicas aplicaste finalmente? ¿Por qué las elegiste?	Serigrafía por sus colores y texturas, también la técnica del collage	—
5	Materiales y soportes	¿Qué materiales utilizaste y cómo respondieron durante la producción?	Utilice todos algunos materiales de serigrafía, algunos salieron bien y otros mal	—
6	Proceso técnico	Describe las etapas clave de producción y decisiones tomadas.	Las etapas claves la organización de los elementos en el proceso del boceto, el revelado, la impresión y por último el collage	—
7	Logros alcanzados	¿Qué aspectos destacas como aciertos o fortalezas?	Pienso que se destacó el cómo genera texturas para que la pieza más resalte al igual que el dominio en el revelado y el método de plantillas	—

8	Dificultades y cómo las resolviste	¿Qué problemas tuviste y qué soluciones encontraste?	Encajar cada color	—
9	Retroalimentación recibida	¿Qué observaciones te hicieron? ¿Qué cambios incorporaste a partir de ello?	Añadí unas líneas guía al boceto	—
10	Relación forma - contenido	¿Cómo se vinculan los elementos gráficos con el concepto que quieres comunicar?	Tanto la posición de las manos lastimadas cubiertas con vendas, la lágrima y la posición de las manos nos indica que hemos sufrido muchas cosas pero pediremos ayuda en quien más confiamos	—
11	Reflexión personal	¿Qué aprendiste de este proceso como artista y como investigador gráfico?	Que nuestras creencias también rigen el proceso creativo del artista	—
12	Proyección	¿Qué ideas o caminos de producción se abren para el futuro a partir de esta obra?	Que podría incluir las creencias que tenemos como recuerdos resilientes en nuestra vida	—
13	Registro visual de la obra	[Espacio para incluir una foto o imagen de la obra terminada]		

Muestra N° 03

TABLA DE ANÁLISIS FINAL DE OBRA

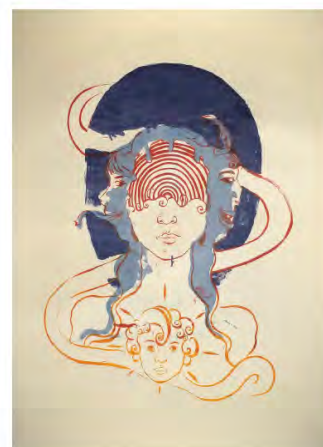
N°	Aspecto	Preguntas guía / Descripción esperada	Análisis del estudiante
1	Título definitivo de la obra	¿Cambié el título? ¿Por qué ese nombre?	"Aquello que voy creando" Ese fue el título dado desde el inicio
2	Síntesis conceptual	¿Qué quiere comunicar tu obra? ¿Qué conceptos aborda?	Aborda la parte de la creación que nacemos y a medida que crecemos vamos creando versiones a mostrar ante la sociedad.
3	Relación con la propuesta inicial	¿En qué se mantiene y en qué evolucionó respecto a tu propuesta inicial?	Si bien se sigue usando el tema de las mascararas, no son iguales, pero es una idea mejor plantea a ala primera.
4	Técnica(s) utilizada(s)	¿Qué técnicas aplicaste finalmente? ¿Por qué las elegiste?	La serigrafía, por el tema de los colores y las líneas que se puede lograr a través de ellas.
5	Materiales y soportes	¿Qué materiales utilizaste y cómo respondieron durante la producción?	El bastidor y la malla organza, si funcionaron bien.
6	Proceso técnico	Describe las etapas clave de producción y decisiones tomadas.	Desde el boceto ya tenía la idea echa, luego al revelado fue el tiempo para secar, pero al final si salió el revelado
7	Logros alcanzados	¿Qué aspectos destacas como aciertos o fortalezas?	Que pude realizar el quemado(revelado) de malla de manera adecuada.
8	Dificultades y cómo las resolviste	¿Qué problemas tuviste y qué soluciones encontraste?	que quería mas colores y lo que hice fue fusionar las tintas a la hora de pasar la rasqueta y salió interesante el resultado.
9	Retroalimentación recibida	¿Qué observaciones te hicieron? ¿Qué cambios incorporaste a partir de ello?	Que tenía que tener cuidado con la limpieza, no manchar y el tema del contraste
10	Relación forma - contenido	¿Cómo se vinculan los elementos gráficos con el concepto que quieres comunicar?	Desde la forma de los personajes y las mascararas distribuidas en ambos lados de la mujer sin rostro, dando a entender que esas son mascararas que ella usa, pero que cuando nació era ella misma con su ser.
11	Reflexión personal	¿Qué aprendiste de este proceso como artista y como investigador gráfico?	Que para realizar una obra de gran tamaño hay que tener mucha organización y limpieza, paciencia por si las cosas fallan, y el saber solucionar los obstáculos.
12	Proyección	¿Qué ideas o caminos de producción se abren para el futuro a partir de esta obra?	Me gusta la idea de hacer mascararas, así que la seguiré usando mas en próximos proyectos.

Justificación

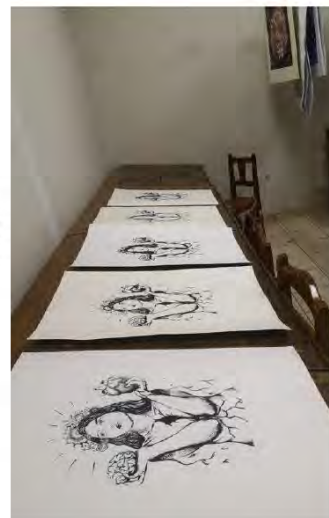
Interpretación simbólica de la obra:

La figura central: la identidad en transición el rostro frontal, suave y sereno, "yo" esta en un estado interno que intenta mantenerse en equilibrio mientras otras fuerzas lo rodean y lo influyen. La expresión neutral sugiere introspección, un momento de pausa o conciencia. Las dos caras laterales: dualidad moral y emocional representan los aspectos ocultos o contradictorios de la persona. El rostro con lengua serpentina simboliza: la crítica, las palabras dañinas, la envidia. El rostro sonriente con cuernos representa: la máscara social que oculta verdaderas intenciones. Juntas, estas caras funcionan como una especie de trinidad psicológica: lo que uno muestra, lo que oculta y lo que lucha por controlar. El listón envolvente: son la que aprisionan las formas en un solo ser. El rostro pequeño en la parte inferior: el niño interior con rasgos suaves, casi angelicales simboliza la inocencia perdida, el niño interior que observa en silencio, la parte de nosotros que se formó antes del conflicto, el verdadero yo del que nacen todas las demás máscaras. Su posición abajo sugiere fundamento, origen, o algo que aún no ha sido corrompido por las tensiones representadas arriba.

Un retrato psicológico complejo la obra, que representa la fragmentación de la identidad, la convivencia de lo suave y lo oscuro, la lucha entre lo aprendido, lo oculto y lo esencial, o cómo los aspectos negativos (mezquindad, engaño, palabra venenosa) rodean a la persona pero no la definen completamente. Podría ser un estudio de la moralidad, la dupla bien-mal dentro del ser humano, o incluso un comentario sobre dinámicas sociales.



Muestra N° 04



Relación de los elementos dentro de la composición

Elementos Enumera todos los elementos que compone tu obra:	Significado Describe el significado y la relación con todas las piezas.
1.Figura femenina inclinada hacia atrás	1.Significado: Representa el cuerpo y mente cansada, el peso emocional de la distimia y el intento de mantenerse a flote. Su postura transmite vulnerabilidad, introspección y un estado emocional prolongado.
2.Cabello largo fluyendo en ondas	2.Significado: Simboliza el fluir de los pensamientos, muchas veces caóticos o pesados. También representa el vínculo con la naturaleza y la feminidad como fuerza sensible, pero resistente.
3.Rostro con expresión melancólica y mirada perdida	3.Significado: Expresa la sensación interna de aislamiento emocional, desconexión y búsqueda de alivio. Refuerza la idea de la distimia como una tristeza que persiste sin explotar.
4. Fondo texturado lleno de pequeñas hojas de algarrobo	4.Significado: Las hojas de algarrobo, propias de la costa norte (Piura), simbolizan sanación, arraigo y herencia cultural Tallán. Funcionan como un "cobijo" espiritual que rodea mentalmente a la figura, recordando que incluso en la tristeza existe sostén ancestral.
5.Líneas verticales en el cuerpo	5.Significado: Representan el desgaste emocional que "corta" el interior. Son una metáfora visual de la distimia como una afección persistente que deja huella. Además, marcan contraste entre sombra y luz dentro del mismo cuerpo.
6.Recorte curvo en el borde superior	6.Significado: Genera sensación de encierro o refugio. Puede interpretarse como un "espacio interno", un mundo mental donde ocurre la experiencia emocional. También remite a un cielo nocturno simbólico, enfatizando introspección.

Muestra N° 05

I. Ubicación geográfica



- La región del Cusco es el lugar donde me es fácil identificarme. Debido a que es el espacio donde pase la mayor parte de mi vida.
- El lugar en específico que planteo en la obra es la ciudad de Cusco y calles aledañas y distritos como Santiago.
- El espacio urbano hace posible la interacción del personaje principal con su entorno y como afecta en las decisiones que tome, por ello no solo destaca el lado positivo de la población, es también el lado de los vicios y como el pueda elegir lo correcto y que no atente contra el mismo.

II. Población beneficiada

- La población beneficiada son los habitantes de General Ollanta en Santiago Cusco
- El proyecto va dirigido a las entidades encargadas de controlar y salvaguardar a niños en situación vulnerable o de calle (MIMP).
- Pero también toca temas de adicciones y violencia, así que sería oportuno hacer un llamado a el Minsa o al servicio de Habla Franco, para que apoyen y orienten a personas con adicciones.
- En última instancia a la alcaldía de Santiago para que tome acción y sin olvidar buscar un mensaje reflexivo para todas las personas que observen la obra.

III: Identifica la obra a plasmar

- **1: La idea:** La obra recae en el personaje principal y los espacios donde habita. En la primer propuesta el personaje se encuentra en un bus de transporte, donde trabaja después de la escuela para ayudar a su familia. La primera obra esta altamente influenciada por el urbanismo.
- **2: Socializa la idea:** En este paso tambien es importante socializar (conversar) con las personas para establecer un enfoque o idea a partir de las experiencias de los pobladores del lugar, explora si existe alguna técnica ancestral que podrias utilizar para tu producción.
- **3: Boceto:** Utiliza diferentes recursos para componer (crear) una propuesta artística,
- **4: Interpretación:** identifica cada elemento dentro de su composición y atribuye un valor real o ideal por el cual esta dentro de la composición.
- **Aspectos a considerar**
- *El boceto debe mostrar las etapas de la propuesta.(anexo)*
- *La entrevista de donde obtuvo el saber ancestral debe ser registrado en una entrevista y esta debe estar dentro del informe.(anexo)*

III: Identifica la obra a plasmar



Bitácora con escritos y entradas visuales:

Técnica: Punta Seca en Tetrapak

Tema: Narrativa visual sobre la pérdida de valores humanos frente a la orfandad

BITACORA CON ESCRITOS Y ENTRADAS VISUALES



- la primera obra se relaciona con el contexto urbano y el entorno en donde el personaje se construye.
- "la calle es su lugar seguro", "los monstruos viven mas cerca de lo que imaginas", "la esperanza es una estrella fugaz en este cielo tan inmenso".

Bocetos

Técnica: Punta Seca en Tetrapak

Tema: Narrativa visual sobre la pérdida de valores humanos frente a la orfandad



Muestrario de pruebas de factibilidad

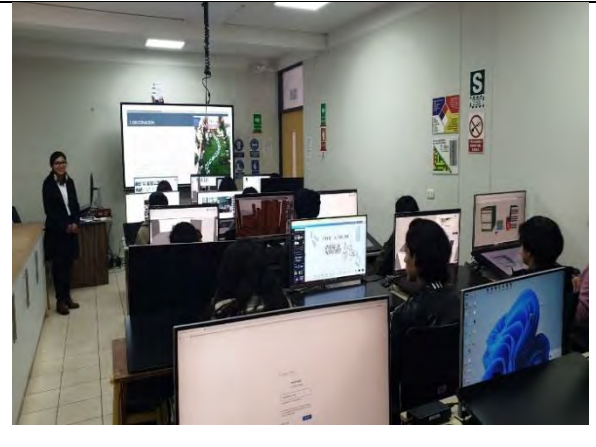
Tema: Narrativa visual sobre la pérdida de valores humanos frente a la orfandad

Ficha técnica	
Título del trabajo:	"Cuando sea grande 1"
Autor:	Lucero Mescco Sarmiento
Técnica:	Punta seca en Tetrapak
Formato (tamaño y soporte)	10x14 cm/ papel
Descripción conceptual o formal (Breve)	La obra es la primera parte de la historia, en ella se muestra a el personaje principal vendiendo dulces en el bus, con ello se presenta a el personaje y los intereses que tiene en la narrativa. Se pretende mostrar ese lado expresionista (OPTIMISTA) frente a la sobriedad de la sociedad.
Fecha/ año:	nov 2025

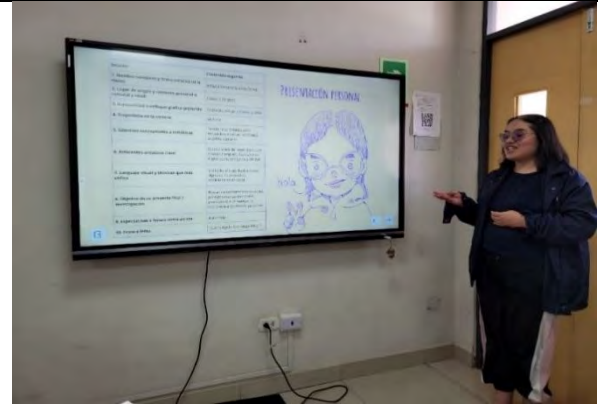


ANEXO N°12. FOTOGRAFÍAS DE LAS SESIONES DE CLASES

Sesiones de producciones artísticas grupo de control

	
Desarrollo de sesiones de clases con equipos tecnológicos en el grupo de control.	Desarrollo de sesiones de clases con equipos tecnológicos en el grupo de control.
	
Desarrollo de sesiones en talleres prácticos en el grupo de control.	Desarrollo de sesiones en talleres prácticos en el grupo de control.
	
Desarrollo de sesiones en talleres prácticos en el grupo de control.	Desarrollo de sesiones en talleres prácticos en el grupo de control.

Sesiones de producciones artísticas grupo experimental

	
Desarrollo de sesiones en talleres prácticos.	Exposición de los estudiantes de sus portafolios de trabajo.
	
Presentación de la artista y tallerista, quien nos explicó su proceso de trabajo y sus obras bajo la temática de conocimientos ancestrales.	Conversatorio con la artista y tallerista, quien nos explicó su proceso de trabajo y sus obras bajo la temática de conocimientos ancestrales.
	
Demostración de la artista de su proceso de trabajo y sus obras bajo la temática de conocimientos ancestrales.	Demostración de la artista de su proceso de trabajo y sus obras bajo la temática de conocimientos ancestrales.