



Universidad  
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado  
Magisterio en Educación Infantil

Arte Popular Peruano y Educación Artística en Infantil:  
Una mirada desde la Multiculturalidad y el Feminismo

Peruvian Folk Art and Art Education in Pre-school:  
A Multicultural and Feminist Look

Autora

Mónica Pilar García Rieger

Director

Juan Cruz Resano López

FACULTAD DE EDUCACIÓN

AÑO 2018

## ÍNDICE

1. Resumen.....	1
2. Introducción y justificación.....	2
3. Revisión de la Educación Artística: hacia la comprensión de la Cultura Visual.....	5
4. Educación Artística y Educación en Valores: propuestas didácticas.....	9
4.1. Multiculturalismo y Feminismo.....	9
4.2. Otras culturas, otras miradas: el caso del arte popular peruano.....	15
4.2.1. Cestería.....	17
4.2.2. Textiles.....	18
4.2.3. Imaginería y retablería.....	22
4.2.4. Piedra.....	22
4.2.5. Mate.....	23
4.2.6. Cerámica.....	23
4.2.7. Máscaras.....	24
4.2.8. Hojalatería.....	25
4.2.9. Platería.....	25
4.2.10. Cerería.....	26
4.2.11. Cueros, talabartería y peletería.....	26
4.2.12. Instrumentos musicales.....	27
4.3. Propuestas didácticas.....	28
4.3.1. Notas preliminares.....	28
4.3.2. Propuesta didáctica 1: trabajo cromático.....	40
4.3.3. Propuesta didáctica 2: la textura.....	47
5. Conclusiones.....	51
6. Referencias bibliográficas.....	53
7. Anexos.....	55

## **1. Resumen**

El presente Trabajo Fin de Grado pretende hacer una aproximación didáctica al arte popular peruano en Educación Infantil, partiendo de un enfoque multicultural y feminista. Esto responde a que actualmente los centros educativos se han convertido en lugares de encuentro entre diversas culturas debido a los procesos migratorios, por lo que surge la necesidad de preparar al alumnado para relacionarse con mundos diferentes al propio y de crear un espacio de convivencia en el que predominen la aceptación, la comprensión, el respeto y el reconocimiento. Además, hoy en día resulta imprescindible destacar el valor de la mujer en la sociedad, tratando de educar a los niños y a las niñas desde una perspectiva igualitaria a partir de edades tempranas.

Finalmente, las propuestas didácticas planteadas en el presente trabajo han sido diseñadas teniendo en cuenta una implementación hipotética en un aula del tercer curso de Educación Infantil. Con ellas, se pretenden desarrollar habilidades y conceptos propios de la Educación Artística (atendiendo a su vertiente visual y plástica), así como la concienciación del respeto a todas las culturas y personas.

**Palabras clave:** Educación Infantil, arte popular peruano, multiculturalismo, feminismo, propuestas didácticas.

## **2. Introducción y justificación**

En primer lugar, me gustaría dejar constancia de mi interés hacia la Educación Artística, dado que siempre me he sentido muy atraída por el arte y otras manifestaciones culturales, a lo que se añade que me hubiese gustado profundizar más en ello a lo largo del grado y que, además, hoy en día es incuestionable el peso de la cultura visual.

Dicho esto, de cara a la docencia, considero muy pertinente afrontar la actual situación de pluralidad de nuestra sociedad: si acudimos a cualquier escuela de Educación Infantil y Primaria, seguramente nos encontraremos con que la mitad del alumnado aproximadamente poseerá una nacionalidad distinta a la española y, por lo tanto, también tendrá su propia cultura. Yo misma lo he podido comprobar en las Prácticas Escolares que he realizado a lo largo de la carrera. Debido a esto, debemos tener en cuenta que cada vez resulta más necesario fomentar desde las aulas y a partir de los primeros años de escolarización el acercamiento, la comprensión y el respeto a las distintas culturas que conviven hoy en día en la sociedad. Por consiguiente, las propuestas didácticas que realizo en el presente Trabajo Fin de Grado parten del Multiculturalismo, definido por la RAE como “tendencia o movimiento en favor de la multiculturalidad”.

Del mismo modo, estimo oportuno emplear un enfoque de comprensión de la cultura visual, defendido por diversos autores, como Hernández (1997), quien afirma que “el Arte, como parte de la cultura visual, actúa sobre todo como un mediador cultural” (Hernández, 1997, p. 54). Esto se debe a que el arte permite que los individuos conozcan mucho más de lo que han experimentado personalmente gracias al contacto con dichos objetos mediacionales, que llamamos artísticos. Se trata de acercarse a las producciones de las distintas sociedades y épocas con el deseo de conocer la cultura de la que proceden, lo que favorece la toma de conciencia de los estudiantes sobre sí mismos y el mundo del que forman parte. Es, por tanto, un proceso de comprensión de la realidad y de la cultura visual, cuya finalidad es ayudar a los alumnos y alumnas a examinar los fenómenos que nos rodean de una manera cuestionadora y a construir tanto visiones como versiones alternativas no solamente ante las experiencias

cotidianas, sino también ante otros problemas y realidades alejados en el espacio e, incluso, en el tiempo (Hernández, 1997).

En este caso, he decidido abordar la artesanía peruana como expresión del folclore y del arte popular tradicional de dicho país, para tratar de revalorizarlo y de acercar la cultura peruana al alumnado, al mismo tiempo que generar una sensibilización que promueva actitudes de apertura, aceptación, respeto, reconocimiento y valoración.

Una de las principales razones para elegir centrarme en la artesanía ha sido la importancia que cobra el arte popular de nuevo en la posmodernidad, al apostar por una revisión de las jerarquías y valores establecidos anteriormente por el arte moderno, el cual había generado un abismo entre la denominada alta cultura y la cultura de masas (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). A continuación, me gustaría resaltar la siguiente definición de Arte, ya que pienso que recoge adecuadamente esta visión:

El Arte no es el fenómeno que se configura por lo que hacen los artistas, deciden los críticos y responsables de museos, o como mera colección de objetos bellos, sino que el Arte se presenta como una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura (Zolberg, en Hernández, 1997, p. 54).

Otro motivo fundamental para seleccionar el arte popular peruano ha sido que en este suelen participar mayoritariamente las mujeres y, además, lo realizan de una manera cooperativa. Por consiguiente, me parece idóneo para poder resaltar la labor que desempeña la mujer en la sociedad actual, dado que considero que hoy en día es imprescindible reivindicar el papel de la mujer, enseñando a los niños y a las niñas desde una perspectiva igualitaria a partir de edades tempranas.

Por otro lado, me gustaría aclarar por qué he optado por abordar concretamente el arte popular peruano y no el de cualquier otro lugar. La razón para ello radica fundamentalmente en mi estancia en Perú durante cerca de dos meses de este cuatrimestre (más específicamente, entre los meses de marzo y abril de 2018). El motivo de mi viaje a dicho país ha sido el de realizar la asignatura de Prácticas Escolares III en un colegio rural peruano a través de un programa de cooperación internacional entre la Universidad de Zaragoza y la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, situada en Chiclayo, una ciudad del norte del territorio nacional, que a su

vez destaca por la producción artesanal. Además, estar allí me ha resultado crucial para poder indagar y documentarme más fácilmente sobre el tema del arte popular peruano, empleando para ello la biblioteca de la universidad de Chiclayo, así como para poder conocer de primera mano la cultura de este país e incluso poder conversar con artesanos locales. De hecho, la mayoría de las fotografías incluidas en el presente trabajo han sido tomadas por mí, durante mi estancia en Perú.

Además, también puedo justificar mi elección basándome en el currículo escolar aragonés de la etapa de Educación Infantil, en el que se recalca la importancia de conocer la realidad próxima de manera combinada con otras realidades más lejanas, dado que esto facilita que los alumnos y alumnas contrasten las diversas formas de vida, promoviendo al mismo tiempo la curiosidad y el respeto hacia modelos sociales y culturales distintos del propio (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008).

Por último, cabe resaltar que a la hora de diseñar las propuestas didácticas he tenido en cuenta una hipotética implementación en un aula de 3º de Educación Infantil. No obstante, considero que sería muy enriquecedor poder llevar a la práctica las sesiones planteadas, por lo que espero poder hacerlo en mi futuro profesional. A través de dichas actividades, pretendo desarrollar en los niños y niñas conceptos y habilidades propios de la Educación Visual y Plástica, al mismo tiempo que ciertos valores como la aceptación, la comprensión, el respeto y el reconocimiento a otras culturas, como es la peruana, y a otras formas de expresión artística, como es la artesanía. Por tanto, se trata de abrirnos a la situación multicultural imperante en la actualidad partiendo, además, de una perspectiva feminista y de empoderamiento de la mujer.

### **3. Revisión de la Educación Artística: hacia la comprensión de la Cultura Visual**

De acuerdo con Marín Viadel (2003), las transformaciones que han tenido lugar en el ámbito artístico, educativo y social a lo largo de la historia han ido produciendo cambios considerables en las ideas, así como en la metodología y en las actividades que se han puesto en práctica en los centros educativos. A continuación, voy a centrarme en algunos de los diferentes enfoques que se han venido desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX para finalmente poder llegar a la descripción y comprensión de la situación actual de la Educación Artística.

Hacia mitad del siglo pasado, Lowenfeld y Read desarrollaron una tendencia denominada *Autoexpresión Creativa*, la cual introdujo un cambio significativo: el foco de atención de esta disciplina pasó de ponerse sobre los contenidos de la enseñanza a estar en los alumnos y alumnas. De este modo, los estudiantes ya no eran considerados como simples aprendices de dibujo, sino como seres humanos que tenían que desarrollarse plenamente como personas, por lo que se debía promover sus posibilidades expresivas y comunicativas, su sensibilidad, su equilibrio y su seguridad en sí mismos y en su manera personal de entender el mundo (Marín Viadel, 2003).

Por tanto, la finalidad de la Educación Artística no era que todos los niños y niñas aprendieran a hacer arte, sino que mediante el arte aprendieran a ser personas, potenciando sus emociones y sentimientos, así como su capacidad creativa. De este modo, el dibujo espontáneo y libre se convirtió en la actividad principal de esta disciplina. Sin embargo, en la década de 1970, Eisner revisa esta concepción de la actividad artística como un proceso creativo natural y espontáneo, comprendiéndola más bien como una construcción compleja de conocimientos específicos de cada cultura (Marín Viadel, 2003).

Ya en los años 80, las ideas de Eisner junto con las aportaciones de otros autores como Gardner o Efland dan lugar a un proyecto educativo y curricular denominado *Educación Artística Basada en la Disciplina* (DBAE por sus siglas en inglés *Discipline Based Art Education*). El objetivo primordial de la DBAE consiste en “desarrollar las habilidades y conocimientos del alumnado para comprender y apreciar el arte, para lo cual resulta imprescindible conocer las teorías y conceptos artísticos, así como tener una experiencia creadora” (Marín Viadel, 2003, p. 37).

Según la DBAE, el currículo debe secuenciar e integrar adecuadamente contenidos de cuatro disciplinas: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística en referencia a las diferentes modalidades (como la pintura, la escultura o la cerámica). En la organización del mismo, las obras de arte deben situarse en un lugar central, ofreciendo un amplio repertorio que incluya desde las bellas artes hasta el arte popular y la artesanía de todas las culturas y épocas. No obstante, en los años posteriores se ha criticado dicho énfasis en las obras de arte como parte principal del currículo, ya que se desatienden “otros tipos de imágenes y contextos visuales más cotidianos y próximos a la vida diaria del alumnado” (Marín Viadel, 2003, p. 39). Asimismo, se ha criticado su apoyo en ámbitos e instituciones como los museos o la universidad, por no tener estos la capacidad para responder adecuadamente a los cambios e incorporar nuevos temas que van surgiendo, como el Multiculturalismo o el Feminismo.

De esta manera, a finales del siglo XX aparece una nueva propuesta en Educación Artística a partir del posmodernismo y las nuevas tecnologías: la *Cultura Visual*. Esta defiende centrar la enseñanza artística en cualquier artefacto que sea preferentemente visual y que conlleve valores, actitudes y creencias, por estar impregnado de la cultura de la que procede. Además, dichos artefactos e imágenes deben ser interpretados y comprendidos en sus contextos, ya que su interés educativo radica fundamentalmente en su condición de mediadores de valores culturales.

Hernández (1997) defiende esta postura al afirmar que los objetos artísticos —considerados como mediacionales— facilitan que los alumnos y alumnas puedan conocer mucho más de lo que han experimentado en primera persona. Del mismo modo, se trata de acercarse a ellos desde el deseo de comprender la cultura de la que provienen, lo que ayuda a los estudiantes a tomar conciencia sobre sí mismos y el mundo que les rodea. Por consiguiente, el objetivo principal de la educación para la comprensión de la cultura visual es que los alumnos y alumnas:

sean capaces de transferir lo que aprenden a otras situaciones y problemas, además de ayudarles a desarrollar su propia identidad, en la medida en que cuestionan su visión etnocéntrica y egocéntrica, al introducirse en las experiencias de personas distantes (y diferentes) en el tiempo y en el espacio. Cuando uno se acerca a las experiencias de otras personas, o a otros puntos de vista, las propias experiencias adquieren una mayor

perspectiva y se enriquece la comprensión sobre la realidad (Boix-Mansilla, en Hernández, 1997, p. 58).

A continuación, me gustaría resaltar dos claves en las que radica la importancia de una adecuada educación para la comprensión de la cultura visual. Por un lado, la mayor parte de la cultura mundial se ha hecho visual en la actualidad, yendo desde la comunicación basada en el texto hasta la saturación de imágenes que influyen sobre nosotros decisivamente, muchas veces sin que nos demos cuenta. Por otro lado, a no ser que las personas reciban la conveniente formación, seguramente no podrán alcanzar más que la superficie de las imágenes y de los artefactos presentes en su vida cotidiana, dado que resulta improbable que se produzca sin guía el proceso de aprender a crear arte visual y de responder de manera apropiada a sus complejidades (Freedman, 2006).

Asimismo, destacan dos ventajas que ofrece este enfoque para la Educación Artística: permite tanto concentrarse en las imágenes más atractivas para el alumnado como acompañar lo que sucede en los colegios con lo que ocurre en la sociedad —como los movimientos a favor de la multiculturalidad o de la igualdad de género— (Marín Viadel, 2003).

Por su parte, tanto Efland et al. (2003) como Mirzoeff (2003) sostienen que vivimos en un mundo cada vez más abarrotado de imágenes, en el que las formas culturales visuales son omnipresentes. Debido a ello, una de las características principales del posmodernismo es que las bellas artes ya no constituyen una categoría privilegiada, sino que se deja atrás el elitismo modernista para promover una aproximación a la Educación Artística basada en la cultura visual —comprendida como el conjunto de todas las imágenes que moldean nuestra existencia, incluyendo desde la publicidad o la moda hasta el arte popular—, en la que se fomenta el uso de la imaginaria artística y popular con la finalidad de explorar temas políticos y sociales, como la representación de la mujer o de las minorías en las diversas formas de producción cultural.

En esta misma línea, Hernández (1997) declara que en Educación Artística se deberían llevar al aula diferentes manifestaciones de la cultura visual: no solo los objetos considerados canónicos, sino también los que se producen en el presente y los que forman parte del pasado, los que se vinculan a la propia cultura y los que pertenecen

a las culturas de otros pueblos, los que están en los museos y los que aparecen en las vallas publicitarias, etc.

No obstante, finalmente, cabe resaltar que “la búsqueda de nuevas concepciones del aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales no ha cesado”, como afirma Marín Viadel (2003, p. 45). Esto se debe a que continuamente se están dando nuevos acontecimientos y situaciones que surgen de los retos planteados por las innovaciones tecnológicas y artísticas, por el desarrollo de la sociedad y por los nuevos modos de concebir la educación.

#### 4. Educación Artística y Educación en Valores: propuestas didácticas

##### 4.1. Multiculturalismo y Feminismo

De acuerdo con Juanola y Calbó (2004), la enseñanza de valores como el respeto o la tolerancia resulta determinante en la formación de las personas, por lo que deberían transmitirse desde los propios centros educativos, teniendo en cuenta que los valores no solo se hallan explicitados en el currículo, sino que también se manifiestan implícitamente en una serie de decisiones educativas y didácticas, como es el caso de la selección de contenidos o de la metodología a seguir en el aula. No obstante, no se trata de realizar un adoctrinamiento ni una ideologización, sino más bien de organizar colaborativamente un sistema moral fruto de la reflexión y la comprensión, dado que los valores surgen de la implicación de afectiva y personal, así como de la comunicación. Por lo tanto, como sostiene Novo (en Juanola y Calbó, 2004), los valores deben ser expresados y puestos en práctica, con la finalidad de guiar nuestra relación con el medio que nos rodea y las personas que viven en él.

Asimismo, Juanola y Calbó (2004) manifiestan que la educación artística debería ser una educación para el arte al mismo tiempo que una educación para la vida, partiendo de un enfoque global e inclusivo. De este modo, el arte favorece la aparición y adquisición de valores relevantes para desarrollar una actitud reflexiva y cuestionadora, mientras que la educación para la vida supone llevar a cabo una enseñanza estética y crítica con los objetivos de la educación para la diversidad, la libertad, la inclusión y la solidaridad entre los seres humanos y entre ellos y los entornos en los que viven.

Hoy en día es evidente que vivimos en una sociedad plural, caracterizada por una realidad en la que conviven diariamente diversas culturas en un mismo espacio compartido. Este encuentro puede llevar a la aparición de conflictos y enfrentamientos derivados de las diferentes formas de vida y costumbres de cada cultura, provocando desde la exclusión de las minorías que se perciben como distintas hasta el incremento del racismo y la intolerancia. Para tratar de dar una solución, apareció la llamada *educación multicultural*, la cual está ligada al **Multiculturalismo** —entendido como movimiento a favor de la multiculturalidad— y puede definirse como aquella que sabe reconocer la riqueza que nos puede aportar la diversidad cultural, procurando que todas las culturas puedan expresarse con el objetivo de construir una ciudadanía que

reconozca, respete y se enriquezca de la interacción con la diversidad cultural. Es decir, se trata de instaurar un diálogo entre las diferentes culturas que esté presidido por la igualdad, la tolerancia y la inclusión (Calaf, Fontal y Valle, 2007).

De este modo, debemos considerar la diversidad como un valor positivo y ofrecerles a todas las culturas la posibilidad de estar presentes en las aulas y qué mejor modo de hacerlo que a través de las artes plásticas. Chalmers (en Juanola y Calbó, 2004) señala diferentes consideraciones acerca de la educación artística multicultural, entre las que me gustaría destacar cuatro. En primer lugar, que esta debe ir dirigida a todo el alumnado. En segundo lugar, que debería favorecer la inmersión en los valores y perspectivas de un amplio repertorio de tradiciones culturales. En tercer lugar, que el aprendizaje debería sustentarse en la curiosidad de los niños y las niñas, así como emplear contenidos que les resulten atractivos, con la finalidad de promover la indagación, la involucración y la participación activa por parte de los estudiantes. Y en cuarto y último lugar, que no puede lograrse simplemente añadiendo alguna lección nueva al actual currículo escolar, sino que hay que revisar desde las políticas educativas y los materiales de estudio hasta la evaluación.

En este sentido, Calaf et al. (2007) sostienen que no consiste en incorporar en ciertas áreas del currículo nuevos elementos relacionados con las minorías culturales presentes en los colegios, ni en dedicar momentos puntuales a llevar a cabo actividades relativas a la diversidad cultural, sino que se trata de centrar el problema en la representatividad cultural del currículo común. Por consiguiente, resulta necesario “que todo el currículo esté impregnado y abierto a la diversidad” (Calaf et al., 2007, p. 409) con el objetivo de comprender la realidad desde diferentes puntos de vista a través de la reflexión y el cuestionamiento de la propia cultura y la de los demás. Además, la educación multicultural debería concernir a todos los centros educativos —cuenten o no con alumnado extranjero en sus aulas—, debido a que vivimos en sociedades indiscutiblemente multiculturales y a que conocer que existen otras culturas y otras formas de vida aparte de la nuestra es importante y conveniente para todos los alumnos y alumnas.

Por su parte, Efland et al. (2003) defienden el enfoque de *reconstrucción social* dentro de la educación multicultural como el más adecuado para fomentar las ideas

posmodernas en el ámbito de la educación artística, puesto que este contribuye a la creación de una ciudadanía informada y crítica, que acepta las diferencias y que actúa en defensa de los demás. Este enfoque pretende que todos los grupos socioculturales se encuentren representados en el currículo, de modo que a ningún mundo artístico en particular se le confiera la categoría de ser el único posible o verdadero. Por tanto, parece necesaria la puesta en práctica de una enseñanza artística en la que todas las culturas y formas de expresión artística cobren la misma relevancia sin establecerse jerarquías entre ellas.

En cuanto al **Feminismo**, en primer lugar, me gustaría resaltar la definición que plantea la RAE del mismo como “movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre”. Por consiguiente, podemos afirmar que el Feminismo no consiste en superponer el sexo femenino sobre el masculino como ocurre —pero a la inversa— en el Machismo (el cual es entendido como una forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón), sino que busca la igualdad entre ambos sexos.

Según Alario (2008), la relación entre Arte y Feminismo está muy ligada a la ideología, caracterizada a nivel mundial predominantemente por el androcentrismo y el sexismo —comprendido como una práctica que discrimina a las mujeres— y basada en el sistema patriarcal. De este modo, durante muchos siglos se ha estado negando a las mujeres la capacidad de crear, llegando a considerarse como normal una segmentación del trabajo que las relegaba de poder ser consideradas como artistas para aislarlas en el papel de musa o modelo. Por tanto, en palabras de esta misma autora, podemos manifestar que se trata de “una ideología que ha puesto en el centro del mundo al varón, con la consecuente marginalización de lo femenino” (Alario, 2008, p. 9).

No obstante, pese a las imposiciones ideológicas, la resistencia a dicho orden patriarcal provocó el surgimiento del Feminismo, el cual experimentó un eco social variable entre los siglos XVIII y XX y actualmente ha cobrado gran relevancia en la posmodernidad. De acuerdo con Braidotti (2004), este movimiento surge de la conciencia de una herencia histórica profundamente negativa para el sexo femenino, la cual es compartida por un amplio número de mujeres y está vinculada al deseo de luchar

contra el sexismo, volviéndose necesaria la formulación de nuevos valores aplicables a la comunidad en su conjunto.

Como sostiene la autora francesa Catherine Clément, el Feminismo ejerció un gran impacto sobre la práctica artística: “la crítica feminista del arte ha asumido la necesidad de poner en evidencia y transformar el imaginario patriarcal de los discursos dominantes para, tras la modificación de lo simbólico, llegar al cambio de la realidad misma” (Clément, en Alario, 2008, p. 10). De este modo, el desafío feminista ha ido cobrando fuerza en múltiples ámbitos, pero resulta especialmente evidente en el campo de la práctica artística. Un ejemplo de ello son numerosos grupos feministas, como las *Guerrilla Girls* (“Chicas Guerrilleras”), los cuales constituyen un referente en la lucha por la representación femenina y en la reivindicación de la igualdad. Se caracterizan por un estilo contundente, el cual responde a la hostilidad del entorno y de las fuerzas sociales, a la vez que demuestra una gran confianza en los lazos colectivos (Braidotti, 2004).

Respecto a la situación de la mujer en Perú, McCarthy, Benchwick, Egerton, Tang y Waterson (2016) sostienen que las mujeres pueden votar y tener propiedades, pero su realidad cotidiana sigue siendo delicada y compleja por tratarse de un país extraoficialmente dominado por el machismo. Especialmente en las zonas rurales, la tasa de alfabetización femenina se encuentra muy por detrás de la masculina: los datos que aportan estos autores son del 27% de analfabetismo en el caso de las mujeres frente al 7% en el caso de los hombres. De acuerdo con mi experiencia, puedo decir que en el aula de 5 años (3° de Educación Infantil) en la que he estado cerca de dos meses realizando las Prácticas Escolares III, situada en un colegio rural del norte del país, había 18 estudiantes escolarizados, de los cuales 12 eran varones y únicamente 6, niñas.

Asimismo, McCarthy et al. (2016) señalan que el salario medio de las mujeres peruanas es aproximadamente la mitad del de los hombres. No obstante, recalcan que la situación ha mejorado respecto a años atrás, gracias a la aprobación de leyes que tratan de luchar contra la violencia doméstica y las agresiones sexuales. Personalmente, según mi propia experiencia, considero que el machismo y el consecuente trato diferencial a mujeres y hombres siguen estando aún muy arraigados en la sociedad peruana. Para

ilustrar mi afirmación, puedo contar dos ejemplos que he vivido y he visto en primera persona durante mi estancia allí.

Por un lado, en el centro escolar de prácticas, un día en la sesión de psicomotricidad la maestra pidió a los estudiantes que transportaran unos saquitos en la cabeza manteniendo el equilibrio, por lo que no podían cogerlos con las manos, sino que los alumnos debían llevar las manos agarradas en la espalda y las alumnas, puestas en la cintura. Hubo un niño que colocó sus manos en la cintura y en seguida la profesora lo vio y le reprendió diciéndole en tono burlesco si era una niña porque solamente las mujeres llevan las manos en la cintura, los hombres no pueden hacer eso. Realmente me impactó, puesto que además se lo estaba diciendo la docente que es una mujer.



Figuras 1 y 2. Las niñas llevan las manos en la cintura, mientras que los niños van con las manos agarradas en la espalda.

Por otro lado, en una papelería a la que entré un día pude ver cómo estaba dividido el material escolar con carteles que señalaban “hombre” o “mujer”. Esto me llamó mucho la atención porque los niños y las niñas deberían ser libres para elegir qué comprar, sin tener que decidir únicamente entre aquellos artículos que los dueños de la tienda han establecido que son apropiados para su sexo.



Figura 3. Agendas escolares clasificadas por sexos.

Sin embargo, también he sido testigo de otras acciones positivas respecto al reconocimiento del valor de la mujer y la lucha por la igualdad, es decir, acciones feministas que suponen un llamamiento al despertar de la población y reivindican igualdad y justicia a la vez que buscan empoderar a las mujeres. Un ejemplo de ello son los grafitis que inundaban las calles de ciertas ciudades peruanas, como es el caso de Tarapoto, en la selva amazónica.



Figuras 4, 5 y 6. Grafitis feministas situados en un muro del centro de Tarapoto, en Perú.

Por último, me gustaría resaltar la aportación de Sleeter y Grant (en Calaf et al., 2007), quienes afirman que debemos enseñar a nuestros alumnos y alumnas a entender las desigualdades sociales y capacitarles para que se involucren activamente en el cambio de la sociedad. Para ello, es preciso seguir un enfoque multicultural y feminista que ayude a superar los mensajes predominantemente segregacionistas o sexistas que abundan hoy en día para tratar de crear una sociedad más tolerante e igualitaria.

#### *4.2. Otras culturas, otras miradas: el caso del arte popular peruano*

Resulta evidente que el arte es uno de los universales de la experiencia humana, surgiendo en las distintas épocas y culturas de la necesidad que el ser humano siente de embellecer su propia vida y dejar huella. De acuerdo con Cordero (1975), el arte puede clasificarse en arte puro, es decir, el de los artistas especializados como pintores, escultores, músicos o poetas, y arte aplicado, o sea el producido por el artista popular o artesano. Pero esta se trata de una discriminación injusta, ya que no debería realizarse tal separación que hiciera valorar más un tipo de arte sobre el otro: fundamentalmente en las sociedades modernas se considera superior y de mayor valor el arte puro, pero esta distinción depende más de intereses económicos o de prestigio social que de su capacidad innovadora o el uso de materiales específicos.

Esta visión también es refrendada por López (2002), quien sostiene que las dicotomías creadas por la modernidad han abierto una brecha entre el llamado Arte y la artesanía o arte popular, el cual suele provenir de los grupos más desfavorecidos y en el que, además, participan mujeres en su mayoría de manera colectiva y cooperativa. Debido a ello, la óptica posmoderna apuesta por la revisión de jerarquías y valores en el arte, defendiendo la cultura popular (Efland et al., 2003).

Por otro lado, la artesanía es uno de los rasgos más importantes de la cultura peruana: sus diseños, formas, decorados y colores se corresponden e identifican con una forma de vida, con unas pautas culturales y con una determinada visión y concepción del mundo, que lamentablemente están siendo falsificadas y distorsionadas por ciertos mercaderes en la actualidad. Carpio e Yllia (2017) señalan que ya a finales de la década de 1950 comienzan las preocupaciones por parte de los especialistas que velaban por la autenticidad del arte popular peruano debido a la presencia de nuevos coleccionistas, así como de empresas comercializadoras de artesanías. Además, dichos especialistas temían que la originalidad del arte popular se viera vulnerada por el turismo y la demanda del nuevo mercado.

Es por todos estos motivos que he decidido abordar la artesanía peruana como expresión del arte popular tradicional de dicho país para tratar de revalorizarlo y de acercar la cultura peruana a los alumnos y alumnas de nuestros centros escolares generando una sensibilización que promueva actitudes de apertura, respeto, aceptación,

valoración, disfrute, protección e incluso cuidado, dado que la artesanía no son solamente objetos, sino gente: los y las artistas populares que la elaboran y la emplean como modo de vida. En este sentido, Hernández (1997, p. 56) señala que “mirar una manifestación artística de otro tiempo u otra cultura supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad representada en esos objetos”. Asimismo, este autor establece el reflejar las voces de la comunidad y el referirse a la vida de la gente como dos criterios fundamentales para seleccionar los contenidos que trabajar en el aula, por lo que pienso que es idóneo emplear la artesanía peruana.

Además, hoy en día destaca la importancia de la educación patrimonial, definida por Colom (en Fontal, 2003, p. 86) como “la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo”. En este caso, considero el arte popular peruano como parte del patrimonio intercultural que debe ser difundido. Este término es empleado por Fontal (2003) para señalar la existencia de un patrimonio que conecta culturas al ofrecer puntos de encuentro y de identidad común: si partimos de la memoria individual, alcanzaremos paulatinamente las memorias colectivas o compartidas.

Por tanto, debemos conservar y promover la artesanía, entendiéndola como una forma dinámica que se mueve de acuerdo con la propia cultura. De acuerdo con Repetto (1999), la artesanía, entendida como expresión tanto cultural como artística, es una actividad que se encuentra en continua evolución, ya que está sujeta a las vertiginosas transformaciones de la época actual y a los fenómenos derivados de la industrialización: la industria distribuye en el mercado utensilios que suelen ser más baratos que los elaborados a mano, de modo que los pobladores más jóvenes de las regiones productoras de artesanía buscan otras salidas laborales por ser esta generalmente una actividad mal remunerada pero que requiere una gran inversión de tiempo y creatividad.

Este fenómeno es irreversible, tanto en Perú como en cualquier parte del mundo, pero afortunadamente existe una serie de asociaciones y organizaciones que luchan por proteger y potenciar la artesanía peruana. Además, cabe destacar que muchas de ellas están impulsadas por mujeres desde una perspectiva feminista. Un ejemplo de ello es la

Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú (más conocida por sus siglas como FENMUCARINAP): se trata de una organización sin ánimo de lucro que surgió en 2006 como una iniciativa promovida por un grupo de mujeres que en su mayoría pertenecían a diferentes organizaciones sociales mixtas de las cuales eran lideresas y que en la actualidad reúne a más de 126.000 mujeres de todo el territorio nacional de Perú; además, pertenece a la Marcha Mundial de las Mujeres (MMM).

Asimismo, es remarcable que, a lo largo del tiempo, los peruanos han sabido aprovechar los elementos naturales que han tenido a su disposición, creando de este modo las condiciones precisas para que surgiera la diversidad de expresiones culturales que todavía subsisten, pese a las modificaciones y transformaciones sobre las que he hablado anteriormente. De esta manera, se siguen elaborando en Perú diversos productos de larga tradición cultural, los cuales cuentan con características definidas que reflejan sus valores culturales propios, dando origen a las expresiones populares.

Como señala Repetto (1999), pocos países en todo el mundo presentan una riqueza artesanal tan variada como Perú, gracias a la diversidad de materiales que la naturaleza pone a su disposición. A continuación, expongo la clasificación que realiza dicho autor de las distintas artesanías peruanas:

#### 4.2.1. Cestería

El tejido en fibras vegetales (como la totora, el junco, la palma, la hoja de plátano o el mimbre) fue una de las primeras actividades artesanales realizadas en Perú. Destaca la gran variedad de técnicas y diseños, que difieren en función de las distintas regiones y épocas: se fabrican desde embarcaciones (como los caballitos de totora) hasta juguetes, hamacas, sombreros, bolsos o canastas. Me gustaría resaltar que las canastas de totora teñidas con anilinas de vivos colores son el principal sustento de la población femenina de Chiclayo, la ciudad del norte del país en la que he realizado las Prácticas Escolares III: estas canastas, además de transportar y almacenar alimentos, también cumplen otras funciones, como unidad de medida en la cosecha de frutas, hortalizas, verduras o tubérculos.



Figuras 7, 8 y 9. En la primera imagen se ven varios caballitos de totora, en segundo lugar un pescador haciendo uso de uno de ellos y, por último, canastas de totora elaboradas en Chiclayo.

#### 4.2.2. Textiles

El arte textil en Perú ha sido y continúa siendo fundamental para el desarrollo del país. Cuenta con 5.000 años de antigüedad y, desde entonces, se han empleado materias primas nativas, entre las que destacan el algodón, el agave (también denominado cabuya, se trata de una fibra vegetal) y la lana de camélidos (como la llama o el camello), para elaborar objetos tanto utilitarios como decorativos. Un ejemplo de objeto utilitario cuyo uso está ampliamente extendido en las zonas rurales son los cargadores de bebé que sujetan las madres en sus espaldas mientras realizan sus labores cotidianas.



Figura 10. Madre peruana cargando a su bebé.

En cuanto a los tintes, los hay naturales (como el molle, la tara, la cochinilla o el nogal) y también se han ido introduciendo con el paso del tiempo otros artificiales (como las anilinas). Asimismo, se han ido implantando y utilizando diversas técnicas, como el uso de telares de cintura, de pedal y verticales. Aquí cabe resaltar como ejemplo de hito histórico la aparición de los tejidos a telar en Paracas (ciudad situada al sur de Lima) en torno al año 250 antes de Cristo.



Figura 11. Mujeres tejiendo con telar de cintura.

Por otro lado, creo conveniente hacer una pequeña reflexión. Como señala Callañaupa (2009), hoy en día consideramos las prendas de vestir como algo habitual: desde que nos levantamos, abrimos el armario y nos ponemos una ropa que nos acompañará hasta la noche. Cuando se estropea o se pasa de moda, desechamos la ropa sin ningún remordimiento porque la podemos comprar en cualquier tienda a un precio asequible. Sin embargo, también existe este otro tipo de textiles: se trata de los tejidos y vestimentas hechos a mano (“*ruraq maki*” como se dice en Quechua), confeccionados hilo por hilo, de modo que cada pieza encierra el espíritu, la destreza y la historia personal de cada tejedor o tejedora. Así, podemos afirmar que tejer es un arte vivo que supone una expresión de la cultura, de la geografía y de la historia del pueblo peruano.

Es cierto que en la actualidad la mayoría de los pobladores de las zonas rurales de los Andes visten ropas sencillas en su vida cotidiana. No obstante, los tejedores de diversas comunidades peruanas están intentando recuperar el uso del traje tradicional en el día a día —ya que se había relegado su utilización únicamente a las festividades, bodas y bailes— y extender su aceptación. Por ello, es fácil que veamos a gente vistiendo la indumentaria tradicional si paseamos por las calles de cualquier región andina, aunque veremos diferencias entre cada comunidad, puesto que cada una de ellas cuenta con sus propios diseños, colores, formas, tamaños y decoraciones típicos.

A pesar de dicha variedad, Callañaupa (2009) trata de proporcionar una descripción general común a todas las prendas típicas de la vestimenta tradicional de las distintas regiones: las mujeres llevan la montera, la jobona o juyuna, la aymlilla, la pollera, el chumpi y la lliclla.

- La *montera* es un sombrero cuya forma es confeccionada con una estructura de paja y cuya decoración varía en función de la ocasión: las empleadas de forma cotidiana son más simples, mientras que las usadas en determinados actos festivos cuentan con una decoración más exhaustiva. Las monteras se sujetan con cintas de tejido muy fino, cuyo diseño y decoración también varía.
- La *jobona* o *juyuna* es la chaqueta que emplean las mujeres. Cada una de ellas suele diseñar la suya propia de acuerdo con el color y la decoración típicos de su región.
- La *aymilla* es una camisa confeccionada en lana de ovino, cuyo color y ornamentación también depende de la comunidad.
- La *pollera* es una falda muy amplia, con gran cantidad de pliegues y que lleva decoraciones coloridas bordadas. Su largura depende de la región, variando entre por encima de la rodilla hasta casi por la altura de los tobillos.
- El *chumpi* es un cinturón empleado para sujetar la falda o simplemente como decoración.
- Por último, la *lliclla* es una pieza cuadrada formada por dos secciones cosidas. Se trata de una manta de uso diario que destaca por su versatilidad: se usa para cubrir simplemente la espalda, para abrigarse o incluso para cargar a los niños pequeños o diferentes objetos.



Figuras 12, 13 y 14. Fotografías en las que se pueden observar niños y niñas, así como una mujer adulta, vistiendo los trajes tradicionales.

Por último en referencia a los textiles, quiero resaltar la labor que realiza la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*. Se trata de una organización constituida en 2004 por 25 mujeres artesanas ubicadas en Inkahuasi, una comunidad indígena<sup>1</sup> de Lambayeque (esta es la región peruana en la que se encuentra Chiclayo, donde yo he estado alojada durante casi dos meses de este cuatrimestre). Como ellas mismas narran, haberse organizado facilita el fortalecimiento de sus habilidades con la finalidad de crear nuevos productos y de insertarse en el circuito económico regional para mejorar su calidad de vida.

Desde hace décadas, las mujeres de esta asociación han tejido a mano distintos tipos de bellas vestimentas, seleccionando para ello la mejor lana de las ovejas que ellas mismas crían y tiñéndola con tintes vegetales que obtienen de plantas de la zona: en primer lugar, hilan la lana a mano y, después, escogen los colores y los colocan en el telar de cintura. Finalmente, cabe destacar que los textiles que elaboran en la Asociación Comunal *Inkawasi Awana* cumplen una función que trasciende la protección del cuerpo y la apariencia: como ellas mismas afirman, emplean el color y el diseño para expresar su propia identidad cultural y personal.



Figuras 15, 16 y 17. Mujeres de la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*.

<sup>1</sup> El Ministerio de Cultura Peruano define el término *pueblo indígena* como aquel que “desciende de poblaciones que habitaban en el país antes de la época de la Colonia y que, cualquiera sea su situación jurídica, conserve todas o parte de sus instituciones sociales, económicas y políticas y que, además, se autorreconoce como tal”. (Definición extraída el 10/05/2018 de <http://bdpi.cultura.gob.pe/Glosario#main-content>)

#### 4.2.3. Imaginería y retablería

La imaginería es una expresión popular que surgió de la mezcla de las artes prehispánicas con la técnica y la temática españolas. Se caracteriza sobre todo por la representación de imágenes religiosas y se encuentra fundamentalmente en templos e iglesias. No obstante, esta especialidad artística ha ido evolucionando en su sentido y representatividad. A partir de la presencia del movimiento indigenista (en torno a 1945), se transforma considerablemente: se bautiza como retablería y pasa de reflejar motivos religiosos a portar escenas costumbristas, las fiestas y las actividades típicas de la comunidad, convirtiéndose en un objeto decorativo que a menudo puede encontrarse en las casas peruanas. El retablo cuenta con dos puertas abisagradas; está elaborado con madera de cedro y las figuras, con una pasta de harina, yeso y pegamento. Puede tener uno o varios pisos y ser de cualquier tamaño.



Figuras 18 y 19. Retablero con su obra y ejemplo de retablo de tres pisos con escenas costumbristas.

#### 4.2.4. Piedra

El arte del trabajo en piedra es uno de los más antiguos del país y ha ido evolucionando desde el tallado de puntas de flecha, batanes —piedras planas en las que se muelen diversos tipos de granos o el ají gracias al movimiento oscilatorio de otras piedras de base curva— y otros objetos que datan de 11.000 años antes de Cristo hasta estatuas, edificios o incluso objetos suntuarios creados con piedras semipreciosas durante el desarrollo cultural prehispánico, virreinal y contemporáneo. Finalmente, cabe destacar que en el siglo XIX tuvo lugar un giro en la confección de las tallas: se empezaron a fabricar imágenes costumbristas, así como alegorías a los continentes, a la patria y a otros motivos conmemorativos o de carácter ornamental.



Figura 20. Mujer peruana moliendo grano con un batán.

#### 4.2.5. Mate

El mate o calabaza es el fruto de una planta trepadora al que se le han dado diversos usos, entre los que destacan el de base para la fabricación de instrumentos musicales (como sonajas) y el de recipiente para líquidos (como la chicha) y comidas, siendo su uso anterior al de las vasijas de arcilla. La calabaza es, además, el soporte para la elaboración del arte del mate burilado: el más antiguo data de alrededor de 2.000 años antes de Cristo. En la actualidad, se elaboran generalmente con fines decorativos y en ciertas regiones peruanas, como en Ayacucho (ciudad situada en la parte interior del sur del país), todavía se conserva la tradición del mate burilado con ornamentación barroca.



Figuras 21 y 22. Proceso de creación del mate burilado.

#### 4.2.6. Cerámica

En esta especialidad artística peruana se ha utilizado principalmente la arcilla como material cerámico, ya que esta concede al artesano múltiples posibilidades de representación y de producción de objetos de distinta forma, tamaño y decorado. Antiguamente, las distintas culturas que se asentaron y desarrollaron en el territorio

peruano (como la Sicán, la Chimú o la Inca) impulsaron la producción de cerámica. Por ejemplo, los alfareros Sicán utilizaron la técnica del moldeado: el empleo de moldes permitió una mayor rapidez en el proceso de elaboración de las vasijas, logrando una mayor productividad y estandarización de las formas acabadas. Hoy en día, el arte cerámico sigue estando presente en todo el país, desde la costa hasta la selva, pasando por la sierra.



Figura 23. Reconstrucción del taller donde los alfareros Sicán elaboraban cerámica mediante la técnica del moldeado.

#### 4.2.7. Máscaras

Las máscaras se emplean fundamentalmente en carnaval y en diversas danzas, por lo que su utilización se vincula con la fiesta y la posibilidad de relación social entre grupos de personas. Para su confección se hace uso de diversos materiales, como la piel, el papel encolado o la madera.



Figura 24. Proceso de fabricación de máscaras.

#### 4.2.8. Hojalatería

Se trata de una actividad representativa en la que, mediante el empleo de la hojalata —lámina de acero o hierro que se encuentra estañada por las dos caras—, los orfebres elaboran objetos tanto decorativos como utilitarios que van desde cruces hasta candelabros o faroles.



Figura 25. Candelabro “Paz, Amor y Vida verde” (40x40 cm) elaborado por la familia de artesanos Araujo —en Ayacucho, Perú—.

#### 4.2.9. Platería

Con hilos de plata se llevan a cabo complejas redes que forman mallas con las que se da vida a figuras e imágenes en movimiento, especialmente animales y seres humanos. Además, se practica también el burilado, repujado, martillado y cincelado, dando lugar a grabados de fino acabado.



Figura 26. “Cosechando en el Valle Sagrado”, de Jorge Salas Tejada y José Luis Castilla Páucar, fue la obra ganadora del Premio Presidente de la República en el séptimo Concurso Nacional de Plata del Perú celebrado en 2003.

#### 4.2.10. Cerería

La cerería es considerada un arte efímero, dado que las velas, cirios y demás adornos eran elaborados únicamente para los altares y tronos de las procesiones religiosas coloniales. No obstante, en la actualidad se produce también otro tipo de obras de arte a partir de la cera, las cuales cuentan con un alto nivel de elaboración técnica, aunque en la mayoría de los casos se trate de objetos perecederos.



Figura 27. Taller de cerería de la familia Alarcón —en Ayacucho, Perú—.

#### 4.2.11. Cueros, talabartería y peletería

Por un lado, el trabajo del cuero se ha mantenido desde tiempos coloniales como una tradición en numerosas ciudades peruanas: allí se elaboran a mano sillas de montar y sus arreos, petacas, corrajes con adornos repujados (es decir, con relieve), muebles, etc. Por otro lado, la peletería combina lanas en vellón de una amplia variedad de colores con cueros y badanas (piel de carnero u oveja), dando lugar a tapices, alfombras, chalecos o incluso zapatillas.



Figura 28. Artesano peruano trabajando sobre cuero.

#### 4.2.12. Instrumentos musicales

Se elaboran instrumentos musicales de cuerda (por ejemplo, los charangos), de viento (como las cornetas de cacho de toro, declaradas Patrimonio Cultural de la Nación en 2013), así como de percusión (un ejemplo serían las tinyas). Además, cabe destacar el tratamiento y el acabado con dibujos y decoraciones incrustadas que se les da y que tienen un gran valor artístico.



Figura 29. Corneta de cacho de toro.

Por último, me gustaría finalizar con una reflexión de Repetto (1999), quien sostiene que los artesanos peruanos actuales son herederos de las antiguas tradiciones artesanales y señala que, a través del trabajo manual, son capaces de transformar una serie de materias primas en obras de arte popular que nos transmiten un mensaje de forma y color que contienen sus propias ideas y maneras de ver el mundo.

### 4.3. Propuestas didácticas

#### 4.3.1. Notas preliminares

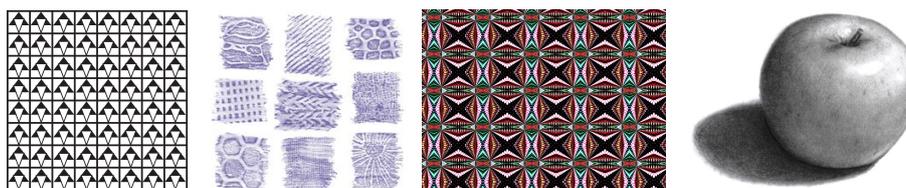
En primer lugar, antes de desarrollar las propuestas didácticas, me gustaría hacer una **breve reseña teórica acerca del color y la textura**, por ser los contenidos propios de la Educación Artística que pretendo abordar principalmente en las actividades diseñadas a continuación. Para ello, cabe resaltar que me he nutrido fundamentalmente de los apuntes de la asignatura *Educación Visual y Plástica*, cursada en tercero de carrera, los cuales me han servido de gran ayuda.

De este modo, considero oportuno comenzar matizando que los elementos básicos del lenguaje visual y plástico son el punto, la línea y el plano, pero algunos autores también reconocen la textura y el color como parte de estos. Por un lado, la textura es la apariencia que presenta una superficie, su calidad, es decir, la sensación que produce su roce al tacto (suavidad, dureza, rugosidad, etc.). Pero además del tacto, conocemos cómo es la textura de los objetos por medio del sentido de la vista debido a la previa experiencia táctil.

La textura táctil suele ser irregular y natural, pero podría ser obtenida artificialmente a través del arrugado o plegado, de la sustracción de material, del corte y la doblez, del “collage” o de la adición de material (por ejemplo, pegando garbanzos o lentejas), mientras que la textura visual sería artificial y regular, pudiendo crearse sensación de textura visual mediante otra serie de técnicas y estrategias como la repetición de un motivo visual, el *frottage*, el estampado o el claroscuro.

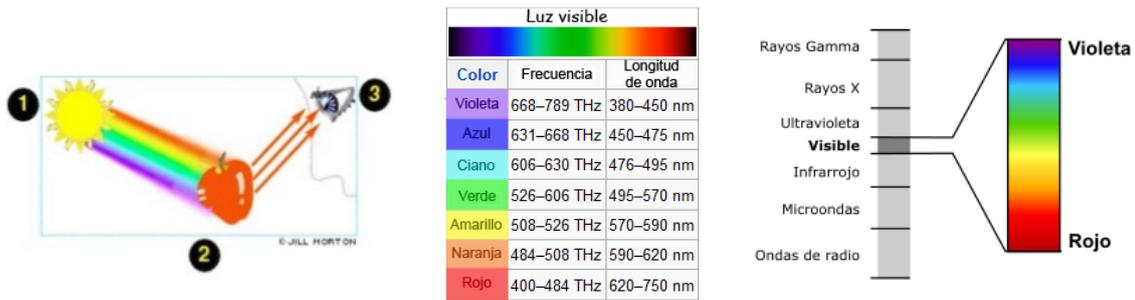


Figuras 30, 31, 32, 33 y 34. Maneras de conseguir textura táctil.



Figuras 35, 36, 37 y 38. Formas de generar sensación de textura visual.

Por otro lado, el color se origina de la luz. Sin embargo, la luz solar, al ser percibida naturalmente, no tiene color. Para que podamos percibir el color, la luz del Sol debe reflejar en un objeto (cuya superficie absorbe todos los rayos excepto los correspondientes al color que vemos) y llegar hasta el ojo, enviándose un mensaje al cerebro. Aquí cabe destacar que el espectro visible por el ojo humano se sitúa entre los 400 y los 700 nanómetros.



Figuras 39, 40 y 41. Explicación de cómo percibimos los colores, así como la frecuencia y longitud de onda visible por el ojo humano.

Asimismo, es conveniente conocer la síntesis aditiva y sustractiva del color. En la síntesis aditiva, hablamos de colores luz y la suma de todos ellos da blanco, lo que se puede ver en pantallas, linternas, focos, etc. Aquí, los colores primarios —definidos como aquellos que no pueden ser creados por la mezcla de otros colores— son el rojo, el verde y el azul, mientras que los secundarios —es decir, aquellos producidos por la mezcla de dos colores primarios— son el magenta (se crea de la mezcla del rojo con el azul), el cian (se origina de la mezcla del azul con el verde) y el amarillo (surge de la mezcla del rojo con el verde).

En la síntesis sustractiva, hablamos de colores pigmento y su suma forma el negro: esto se puede ver empleando ceras, témperas, lápices de colores, rotuladores, etc. En este caso, los colores primarios son el magenta, el cian y el amarillo, mientras que los secundarios son el verde (mezcla de cian y amarillo), el naranja (mezcla de magenta y amarillo) y el violeta (mezcla de cian y magenta). Por tanto, podemos afirmar que los colores primarios de la síntesis aditiva son los secundarios de la síntesis sustractiva y viceversa.

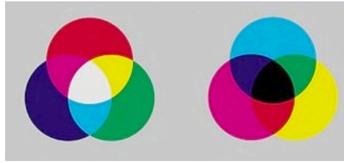


Figura 42. Síntesis aditiva a la izquierda y síntesis sustractiva a la derecha.

Por último respecto al color, considero relevante hacer referencia a sus cualidades o dimensiones. Entre ellas se encuentran el matiz o tono —el cual está determinado por la longitud de onda dominante, dando nombre al color—, el valor, brillo o luminosidad —este se modifica añadiendo blanco, lo que da lugar a tintes, o negro, lo que genera sombras— y la saturación —se trata del grado de pureza del color, pudiendo ser modificado al añadir gris—.

Jugando con dichas dimensiones del color, podemos hablar de esquemas de valores monocromáticos —aquellos que incluyen un único color y sus valores—, de colores fríos —asociados a la nieve y el hielo, como el blanco, azul, verde o violeta, estos matices “retroceden” en una pintura—, de colores cálidos —relacionados con el fuego, como el rojo, naranja, amarillo o rosa, estos dan sensación de cercanía—, de matices complementarios —par de colores literalmente opuestos en el círculo cromático, como el amarillo y el violeta, el magenta y el verde, o el cian y el naranja, de modo que cuando se combinan se crea el máximo contraste— y de matices análogos —el sistema de colores análogos requiere de tres a cinco colores adyacentes en el círculo cromático y produce poco contraste—.

Finalmente, quiero destacar que tanto la textura como el color son empleados en el arte en general y en el arte popular peruano en particular como elementos expresivos. Esto quiere decir que, mediante el uso de determinados colores y ciertas texturas, los artistas y artesanos son capaces de reflejar su modo de sentir, pensar y vivir, expresando su propia identidad cultural y personal.



Figuras 43, 44 y 45. Ejemplos de colores y estampados que crean textura visual en los tejidos peruanos.

A continuación, y en segundo lugar, me gustaría **justificar** las dos propuestas didácticas planteadas para abordar el arte popular peruano en Educación Infantil: por un lado, de acuerdo con el currículo, dado que en los centros educativos no se puede trabajar cualquier contenido, sino que los docentes debemos ceñirnos a los aspectos establecidos en la legislación vigente; y, por otro lado, explicando qué artesanía —entre todas las presentes en el arte popular peruano— he decidido emplear a la hora de diseñar las propuestas didácticas y por qué.

En el currículo escolar aragonés de la etapa de Educación Infantil, dentro del área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* del segundo ciclo, se destaca que “la presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, bien por origen social o cultural, debe ser utilizada por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias” (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4960). Además, se expone que a la hora de desarrollar los contenidos se deberá tener en cuenta no solo la tradición cultural aragonesa, sino también la integración de otras culturas que se encuentran presentes en el contexto educativo.

Por otro lado, en el área de *Conocimiento del entorno* también referente al segundo ciclo de Infantil, se vuelve a enfatizar la importancia de promover que los alumnos y alumnas conozcan los rasgos culturales de la Comunidad de Aragón, al mismo tiempo que sean conscientes de la realidad multicultural en la que vivimos, con la finalidad de comprender y respetar las diversas experiencias, conocimientos e intereses de todos los estudiantes como fuente de enriquecimiento mutuo. Dentro del tercer bloque de este área, denominado “la cultura y la vida en sociedad”, también se recalca el hecho de que conocer la realidad próxima de manera combinada con otras realidades más lejanas facilita que los alumnos y alumnas contrasten las diversas formas de vida, promoviendo la curiosidad, la tolerancia y el respeto hacia modelos sociales y culturales distintos del propio.

Por último, en el área de *Los lenguajes: comunicación y representación* se integran las diferentes formas de representación y comunicación (lenguaje verbal, audiovisual, artístico y corporal) que nos permiten comprender la cultura de nuestra sociedad: su gradual dominio implica el conocimiento, análisis y comprensión de la

realidad, lo que se ve favorecido con el uso de expresiones artísticas de diferentes épocas y culturas. Asimismo, se destaca la exploración de los elementos que forman el lenguaje plástico, como son el color o la textura.

En cuanto a la artesanía, he elegido los textiles peruanos como expresión del arte popular de dicho país debido a fundamentalmente a dos motivos: por un lado, los coloridos que son y los diseños que presentan, lo que me resulta idóneo para trabajar el color y la textura y, por otro lado, porque los tejidos son elaborados principalmente por las mujeres peruanas, de modo que pienso que es una forma apropiada de mostrarles a los alumnos y alumnas la relevancia de la mujer, así como su capacidad artística y creadora, tratando de revalorizar su trabajo. También cabe resaltar que, más concretamente, he seleccionado los tejidos confeccionados a mano por las *awanas* — mujeres de la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*, descrita páginas atrás—.

En tercer lugar, voy a exponer los **objetivos generales**, a cuyo desarrollo pretendo contribuir a través de las dos propuestas didácticas diseñadas, ambas dirigidas al tercer curso de Educación Infantil. Por tanto, los he extraído de cada una de las tres áreas del segundo ciclo establecidas en el currículo escolar aragonés.

Dentro del área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4961):

- “Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.”
- “Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador por razones de sexo, etnias, opinión, etc.”

Dentro del área de *Conocimiento del entorno* (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4964):

- “Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico en el que vive o las de otros lugares y sus respectivas formas de vida.”

- “Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.”

Dentro del área de *Los lenguajes: comunicación y representación* (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4968):

- “Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.”
- “Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, iniciándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.”

En cuarto lugar, cabe resaltar que mediante las propuestas didácticas planteadas a continuación, voy a abordar **contenidos** de las tres áreas del currículo (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008). Dentro del área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, principalmente voy a desarrollar el bloque de contenidos I —el cuerpo y la propia imagen— y III —la actividad y la vida cotidiana— a través de la utilización de los sentidos en la exploración de la realidad exterior y de la identificación y expresión de las percepciones que se obtienen, así como mediante el fomento de la iniciativa personal y de la autonomía en la realización de las actividades, autorregulando los alumnos su propia conducta y sintiendo satisfacción al completar las tareas.

En el área de *Conocimiento del entorno* fundamentalmente voy a centrarme en el bloque de contenidos III —la cultura y la vida en sociedad— a través del interés y la disposición favorable para entablar relaciones respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas. Finalmente, dentro del área de *Los lenguajes: comunicación y representación*, voy a trabajar el bloque III —lenguaje artístico— mediante la observación, el descubrimiento y la exploración del color y la textura como elementos que configuran el lenguaje plástico; la expresión de emociones a través de producciones plásticas elaboradas con diferentes materiales, utensilios y técnicas con finalidad creativa y decorativa; la valoración de distintos tipos de obras plásticas; así como la planificación, el desarrollo y la comunicación de sus propias producciones.

En quinto lugar, voy a enumerar y explicar qué **competencias básicas** para el segundo ciclo de Educación Infantil pretendo alcanzar mediante las actividades recogidas en las propuestas didácticas. De las ocho competencias establecidas en el currículo y definidas como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal” (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4946), voy a tratar de incidir principalmente en la *competencia cultural y artística* y la *competencia social y ciudadana*.

Por un lado, voy a trabajar la *competencia cultural y artística* —definida por Calaf y Fontal (2010) como el conjunto de habilidades para apreciar el arte y otras manifestaciones culturales, mostrando interés por contribuir a la conservación de dicho patrimonio; para hacer uso de diversos recursos de la expresión artística con la finalidad de llevar a cabo creaciones propias; y para mostrar una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad— mediante una aproximación a la artesanía textil peruana como expresión del arte popular de este país, partiendo de un enfoque multicultural y feminista que me permita promover la concienciación del respeto a todas las culturas y personas, así como de la relevancia representativa, expresiva y comunicativa que los tejidos peruanos desempeñan en la vida cotidiana tanto de las artesanas que los crean como de la sociedad en general. Además, esta competencia se va a ver desarrollada gracias a la potenciación de la capacidad creativa del alumnado y la planificación necesaria para alcanzar el resultado deseado.

Por otro lado, la *competencia social y ciudadana* se aborda a través de la comprensión de la realidad multicultural en la que vivimos inmersos, entendiendo la sociedad en su pluralidad y siendo conscientes de la aportación que ofrecen las diferentes culturas. Por tanto, pretendo preparar a los estudiantes para la convivencia, despertando el interés por conocer otras formas de vida y fomentando el respeto para contribuir a la creación de una sociedad mejor. Otra manera de desarrollar dicha competencia va a ser mediante la cooperación y la puesta en práctica de actividades tanto en gran grupo como en equipos más reducidos, favoreciendo la comunicación entre los niños y niñas para que compartan sus opiniones y se enriquezcan mutuamente con dicha interacción e intercambio, al mismo tiempo que desarrollan ciertas habilidades sociales como la expresión de las propias ideas y la escucha activa.

No obstante, a través de ambas propuestas didácticas, aunque sea de una manera menos acentuada, los alumnos y alumnas también van a desarrollar la *competencia en comunicación lingüística* —mediante diferentes situaciones comunicativas llevadas a cabo fundamentalmente en las asambleas, en las que aprenden a dialogar y argumentar, además de expresar pensamientos, emociones, vivencias u opiniones personales—, la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* —a través del acercamiento al arte popular peruano que se realiza mediante la artesanía textil, junto con la percepción de sus texturas y colores característicos, los cuales reflejan su propia identidad cultural— y la *autonomía e iniciativa personal* —mediante la puesta en práctica de habilidades para la presentación de ideas, la toma de decisiones propias, la realización de tareas de manera individual y el control emocional—.

En sexto lugar, me gustaría fijar la **metodología** que deseo emplear en el aula para trabajar con los alumnos y alumnas. Como señala el currículo escolar aragonés de la etapa de Educación Infantil, el lenguaje plástico —considerado parte del lenguaje artístico— “surge en el niño como una forma de conocimiento de la realidad basada en la observación, el descubrimiento, la manipulación y la experimentación, al utilizar diversos materiales e instrumentos” (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4969). Además, el currículo también establece el uso de una metodología basada en la inclusión, en el juego y en el papel activo del alumnado, ya que los niños y niñas aprenden no solo escuchando, sino también hablando, actuando y creando. Por tanto, considero idóneo utilizar dichas bases metodológicas en las propuestas didácticas diseñadas a continuación.

No obstante, aparte de las mencionadas previamente, Acaso (2014) propone una serie de recomendaciones metodológicas que me gustaría tener en cuenta, de las cuales destaco especialmente dos. Por un lado, se trata de compartir el poder, es decir, hacer uso del diálogo con los alumnos, fomentando que hablen, se expresen y reflexionen por sí mismos en lugar de darles todo hecho. De ahí que cobre gran relevancia la realización de la asamblea en Educación Infantil, la que considero que es el momento idóneo para plantearles preguntas a los niños y niñas que estimulen su capacidad de razonamiento y pensamiento crítico. Además, pienso que esto potenciará su autoestima, debido a que sentirán que sus aportaciones son valoradas al mismo tiempo que percibirán que son partícipes del proceso educativo, lo que también fomentará su motivación intrínseca.

Por otro lado, resalta la importancia de crear un clima relajado en el aula, tratando al alumnado como a nosotros nos gustaría que nos trataran: siendo amables, utilizando un lenguaje apropiado, promoviendo su confianza y seguridad en sí mismos y favoreciendo el respeto. De este modo, conseguiremos que los estudiantes se involucren más en el proceso educativo, produciéndose un mayor y mejor aprendizaje.

Asimismo, quiero partir del enfoque de comprensión de la cultura visual —defendido por diversos autores, como Hernández (1997)—. En mi opinión, dicho enfoque se debería tener en cuenta en la escuela y aplicar paulatinamente a lo largo de toda la escolaridad, comenzando para ello desde la Educación Infantil. Esta etapa educativa, que abarca desde los 0 hasta los 6 años, es de especial relevancia porque los alumnos y alumnas de estas edades experimentan un desarrollo integral de todas sus habilidades y capacidades, de manera que considero que se trata del periodo escolar adecuado para empezar a trabajar con los niños y niñas desde un enfoque que acentúe la necesidad de tomar conciencia sobre sí mismos y el mundo que les rodea de un modo crítico, que les lleve a formar visiones y versiones alternativas ante los problemas y la realidad tanto cotidianos como alejados en el espacio y en el tiempo.

Además, establecer una conexión afectiva durante el proceso educativo es señalado por diversos autores —como Marín Viadel (en Calaf et al., 2007) o Fontal, Gómez y Pérez (2015)— como una clave fundamental para orientar la didáctica de la Educación Visual y Plástica, ya que la fuerza del vínculo emocional que se crea con el objeto de aprendizaje es lo que marca la diferencia entre que el aprendizaje sea significativo o simplemente memorístico. De acuerdo con Calaf et al. (2007), si trabajamos a partir de la emoción, se consigue una apropiación emotiva del elemento artístico, lo que provoca que se genere una reacción en nosotros y lo incluyamos en nuestros centros de interés. De esta manera, he podido contrastar que el aprendizaje emocional, la identificación y la implicación afectiva juegan un papel decisivo en el ámbito de la Educación Artística.

En relación con esto, Fontal et al. (2015) también resaltan la relevancia de la enseñanza de contenidos actitudinales, los cuales se encuentran vinculados a los valores —como el respeto, la tolerancia o la empatía— y fomentan que nuestros alumnos se desarrollen como personas sensibles, reflexivas y críticas. Debido a todo ello, considero

oportuno tener también en cuenta la potenciación de la dimensión emocional y actitudinal, así como la transmisión de valores a la hora de diseñar las actividades de las propuestas didácticas.

Por último respecto a la metodología, me gustaría fijar los agrupamientos que voy a emplear para distribuir al alumnado, los cuales serán variados y flexibles y su tamaño dependerá de la finalidad de cada tarea. Por un lado, incluyo actividades en gran grupo como las asambleas, en las que los niños podrán participar libremente, así como de una forma más guiada a través de preguntas que les plantearé para promover la reflexión, de modo que todos los estudiantes se involucrarán activamente en el proceso de aprendizaje, dialogando y enriqueciéndose mutuamente con las aportaciones de cada uno. Por otro lado, hay tareas que se realizarán en grupos reducidos de cuatro a seis niñas y niños para darles a todos la oportunidad de participar y contribuir, así, a la consecución de un resultado final común, aprendiendo a trabajar de manera cooperativa mediante la interacción con los demás compañeros de clase, lo que fomenta el respeto y la ayuda. Asimismo, otras actividades se llevarán a cabo de manera individual para potenciar el trabajo autónomo y el esfuerzo para cumplir sus propias metas.

En séptimo y último lugar, voy a abordar la **evaluación** tanto de la enseñanza como del aprendizaje. En cuanto a la primera de ellas, me gustaría resaltar la importancia de llevar a cabo una autoevaluación de la práctica docente, ya que los maestros y maestras nos encontramos continuamente en un proceso de mejora de nuestra propia labor como profesores y debemos tratar de analizar qué aspectos de nuestra actuación podríamos cambiar con la finalidad de progresar y llegar a ser cada vez mejores docentes. Para ello, considero apropiado rellenar un diario después de cada sesión de clase, de manera que el maestro pueda anotar las observaciones que estime oportunas —como qué actividades han captado más la atención de los alumnos, si ha tenido que interrumpir alguna de ellas y los motivos de dicha suspensión o si el tiempo destinado a cada tarea ha sido el adecuado— para poder tenerlas en consideración la próxima vez que lleve a cabo dicha sesión o tenga que planificar otra, mejorando el proceso de enseñanza y su actuación docente en función de sus experiencias previas.

En referencia a la evaluación del alumnado, resulta evidente que evaluar los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas de Educación Infantil a través de sus

producciones visuales y plásticas es realmente complejo. Además, como afirma García-Bermejo (1978), esta tarea se complica en el caso de tener que evaluar aspectos relativos al color, debido a que entran en juego las emociones y estados de ánimo que despierta cada uno de los matices en nuestros alumnos y alumnas. Por ejemplo, podrían darse sesgos en la evaluación si un niño basa la elección de colores en su estado anímico y no el criterio solicitado en el aula, como podría ser el emplear colores fríos. De este modo, en la evaluación parecería que el alumno no ha alcanzado el objetivo esperado, siendo que realmente quizá sí que sepa diferenciar los colores fríos de los cálidos, pero simplemente sus sentimientos le hayan llevado a seleccionar otros colores.

Sin embargo, la evaluación es una parte necesaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su relevancia radica en el hecho de que nos permite conocer cuál es el progreso de nuestros alumnos, por lo que conviene realizar una evaluación inicial al comienzo de cada proyecto que llevemos a cabo y otra evaluación final al acabarlo, para poder comparar los resultados y ver qué han aprendido y en qué medida lo han hecho. Además, la evaluación debe tener un carácter formativo, es decir, que nos ayude a saber qué debemos mejorar.

Fontal et al. (2015) sostienen que debemos evaluar la consecución de los objetivos específicos planteados para cada sesión, los cuales, a su vez, ayudarán al logro de los objetivos generales que marca el currículo oficial. De este modo, debemos establecer una serie de criterios de evaluación concretos basados en los objetivos específicos y hacer conscientes a los alumnos de dichos criterios, es decir, de lo que esperamos de ellos.

Por tanto, para evaluar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje específicos de cada propuesta didáctica, voy a emplear como técnica de evaluación —es decir, como estrategia para recoger información— la observación a lo largo de toda la sesión, registrando las conductas de los estudiantes y los datos oportunos acerca de sus producciones. Como instrumento de evaluación —es decir, como herramienta para sistematizar la información recogida mediante la observación— he creado dos rúbricas que se encuentra en los anexos: una para evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados específicamente en cada propuesta didáctica. He descartado utilizar una lista de control como instrumento, ya que solamente permite señalar si se ha

conseguido o no cada objetivo. Asimismo, he descartado usar una escala de estimación porque en ella se señala el grado de consecución de los objetivos (adquirido, en proceso de adquisición o no adquirido) de una forma subjetiva al no estar definido cada grado de antemano, mientras que en una rúbrica sí, por lo que la he seleccionado por resultar una evaluación más objetiva.

No obstante, pienso que en Educación Infantil es imprescindible realizar una evaluación cualitativa, ya que permite describir lo observado y redactar un comentario personalizado de cada estudiante. Por este motivo, también incluiría una breve reseña de cada alumno y de cada alumna para completar la evaluación llevada a cabo mediante la rúbrica. En él, recogería no solo si el alumno ha alcanzado los objetivos conceptuales propuestos, sino también otros aspectos como si ha participado de forma activa, si ha ayudado a sus compañeros, si ha respetado el turno o si ha formulado preguntas.

Por último en cuanto a la evaluación, considero que sería interesante que los alumnos pudieran realizar una autoevaluación de su aprendizaje personal. Como afirma Acaso (2014, p. 226), debemos “ayudar a los estudiantes a que aprendan a evaluar su propio trabajo”, lo que contribuye al reparto del poder en el contexto educativo al mismo tiempo que potencia la motivación intrínseca. Para ello, al final de cada propuesta didáctica incluyo la realización de una asamblea en la que trataré de fomentar la reflexión de los niños y niñas acerca de qué, cómo y cuánto han aprendido, guiados a través de determinadas preguntas que les plantearé.

Finalmente, antes de pasar a desarrollar las dos propuestas didácticas, me gustaría aclarar que se trata de dos sesiones —una dirigida a abordar el color y la otra, la textura—, pero las mismas no se pondrían en práctica en el aula de una manera aislada, sino que estarían enmarcadas dentro de un proyecto, en el que se trabajasen otros contenidos (desde elementos básicos del lenguaje visual y plástico, como la línea, hasta una mayor profundización en el desarrollo de actitudes, como el respeto y la valoración de todas las culturas y personas) a través no solo de la artesanía textil, sino también de otras expresiones del arte popular peruano, como las máscaras, la cerámica o los instrumentos musicales. Además, en dicho proyecto se fomentaría la participación de familiares o personas peruanas, quienes podrían contarnos de primera mano cómo es su propia cultura, lo que resultaría una experiencia muy enriquecedora.

#### 4.3.2. Propuesta didáctica 1: trabajo cromático

A modo de breve **contextualización**, cabe resaltar que la presente propuesta didáctica ha sido diseñada teniendo en cuenta una hipotética implementación en un aula de 3º de Educación Infantil de un colegio aragonés. Por tanto, se trata de una sesión de una hora de duración, dirigida a estudiantes de 5 y 6 años, en la que se pretende trabajar el color a través de los tejidos elaborados por las *awanas* —artesanas peruanas de la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*—. Además, mediante el contacto con esta cultura también se va a fomentar el desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto.

Como señalan Fontal et al. (2015, p. 174), “el patrimonio y el arte, como reflejo de la cultura, nos sirven para mostrar el mundo a nuestros alumnos a través de un viaje sin salir del aula” gracias al papel mediador de los objetos artísticos, como los textiles confeccionados por las *awanas*. No obstante, no se trata de aculturación, es decir, “la recepción o asimilación pasiva de elementos culturales” (Fontal et al., 2015, p. 174), sino que mi intención consiste en potenciar el establecimiento de vínculos afectivos que lleven al alumnado a involucrarse activamente en el conocimiento y la comprensión de la cultura y el arte popular peruano. En mi opinión, resulta muy interesante trabajar de esta manera en Educación Infantil, dado que se facilita “la adquisición de respeto mutuo y el establecimiento de relaciones entre *iguales diferentes*, es decir, entre habitantes de un mismo mundo con visiones diferentes del mismo” (Fontal et al., 2015, p. 175), lo que nos llevará paulatinamente a mejorar la convivencia en la sociedad plural actual.

A continuación, expongo los **objetivos específicos** que pretendo alcanzar a lo largo de esta sesión. Cabe resaltar que, a la hora de diseñarlos, he incluido objetivos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Como afirman Calaf y Fontal (2010), aunque estos tres tipos de aprendizajes realmente se producen de una manera conjunta e integrada, conviene dividirlos de este modo para asegurarnos de que tenemos en cuenta todos ellos. Además, yo quiero destacar la especial relevancia de la dimensión actitudinal, que muchas veces queda relegada a un segundo plano, dando mayor importancia a los conceptos o procedimientos. De acuerdo con Calaf y Fontal (2010), las actitudes —muy vinculadas a los valores— resultan un factor determinante, al constituir formas de comportarse que inciden de manera decisiva en los procesos de creación, comunicación y percepción de la cultura visual.

Asimismo, para diseñar los objetivos específicos he tenido en cuenta los criterios de evaluación establecidos en el currículo (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008) —debido a que la evaluación debe llevarse a cabo en función de dichos objetivos específicos, como he señalado en páginas anteriores—, estableciendo los siguientes:

- Aceptar que existen otras culturas distinta a la propia y apreciar esta diversidad.
- Reconocer la artesanía textil peruana como forma de expresión artística.
- Valorar la importancia de la mujer en la elaboración de tejidos peruanos.
- Explorar las posibilidades expresivas del color, experimentando con matices análogos y complementarios para crear un menor o mayor contraste.
- Mostrar interés por relacionarse con los demás compañeros y compañeras, participando en las actividades grupales de forma activa y responsable.
- Desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual.

Seguidamente, voy a realizar una **descripción de las actividades** que constituyen esta primera propuesta didáctica, para cuyo diseño he tenido en cuenta las aportaciones de Berrocal, Caja y González (en Fontal et al., 2015), quienes proponen una secuencia de actividades que parte de aquellas con carácter más perceptivo, para después realizar otras protagonizadas por la experimentación y la creación y, finalmente, tareas de reflexión.

Secuencia	Título y temporalización
Actividad de percepción	Asamblea inicial (20 minutos)
Actividad de experimentación y creación	Jugando con los colores (20 minutos)
Actividades de reflexión	Asamblea final y exposición (20 minutos)

Tabla 1. Secuenciación y temporalización de las actividades propuestas.

Las actividades perceptivas están relacionadas con la observación y percepción, al mismo tiempo que con el establecimiento de relaciones y comparaciones con otras sensaciones, imágenes y vivencias, de modo que el alumnado pone en marcha sus sentidos y diversos procesos mentales que le llevan a integrar lo nuevo en su estructura de conocimientos a través del diálogo y la verbalización. Por ello, he decidido comenzar la sesión con una asamblea para conectar con los conocimientos previos de los

estudiantes, lo que fomenta que se lleve a cabo un aprendizaje significativo, de manera que esto despertará su interés y les servirá de motivación para querer profundizar más en aquello que están percibiendo. Además, considero que la asamblea es el momento idóneo para enseñar a los niños y a las niñas a pensar y reflexionar, partiendo de una implicación emotiva y cognitiva, para lo que resulta de gran ayuda guiar a los estudiantes mediante preguntas.

Por tanto, en esta asamblea inicial, me sentaría con los alumnos formando un círculo en el suelo y les enseñaría diversos tejidos traídos de Perú (ver figuras 43, 44 y 45). Para que pudieran apreciarlos mejor, les pediría que los pasasen, de manera que todos los pudiesen ver de cerca y tocar. En este momento, les preguntaría si alguna vez han visto telas similares y qué es lo que más les llama la atención de ellas, dejando que respondieran libremente pero tratando de llegar a los colores. Realmente, los textiles peruanos destacan por su colorido y es de suponer que esta característica va a resultarles atractiva a los niños, de modo que les preguntaría si les gustan las telas y si quieren descubrir quiénes las han tejido y cómo lo han hecho, lo que fomentará su curiosidad.

A continuación, proyectaría en la pizarra digital una serie de fotografías con la ayuda del ordenador y el proyector, en las que se viera a las *awanas* confeccionando los tejidos (ver figuras 15, 16 y 17). Además, podríamos acceder a la página web de la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*<sup>2</sup> para mostrarles a los niños más imágenes de las mujeres que elaboran los textiles y de las prendas de vestir, que ellas mismas crean y utilizan.



Figura 46. Pantallazo de la página web de la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*.

<sup>2</sup> Disponible en <http://www.inkawana.com/>

A raíz de ello, les explicaría que tiñen la lana con tintes vegetales, la hilan a mano y confeccionan las distintas vestimentas con la única ayuda de un telar de cintura. Después, les preguntaría si ellos creen que la ropa que nosotros llevamos también es hecha a mano, de modo que podríamos ver las diferencias entre las grandes industrias y la artesanía textil. Además, les contaría que yo misma he estado con ellas y que me han dicho que elaboran y visten esa ropa no solo para tapar y proteger su cuerpo, sino porque su colorido les sirve para expresar su propia identidad cultural. Aquí, aprovecharía para hablar acerca del papel de la mujer en la artesanía textil, resaltando su valor, y de la relevancia del color y la vestimenta como forma de expresión cultural. Para ello, les plantearía a los alumnos diferentes preguntas, como si consideran que es importante que estas mujeres trabajen en equipo todas juntas para confeccionar los tejidos o qué emociones les sugieren sus colores.

A continuación, les preguntaría si creen que Perú, el país en el que viven las *awanas*, está lejos o cerca de España. Para comprobarlo, accederíamos a *Google Maps* y ubicaríamos en el mapa no solo Perú, sino también el propio distrito de Incahuasi. De esta forma, aunque sea indirectamente, también introduciría las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas que nos permiten hoy en día obtener información de otras partes del mundo.

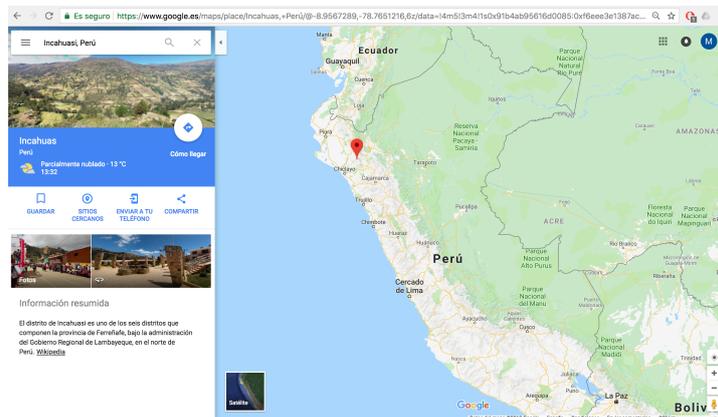


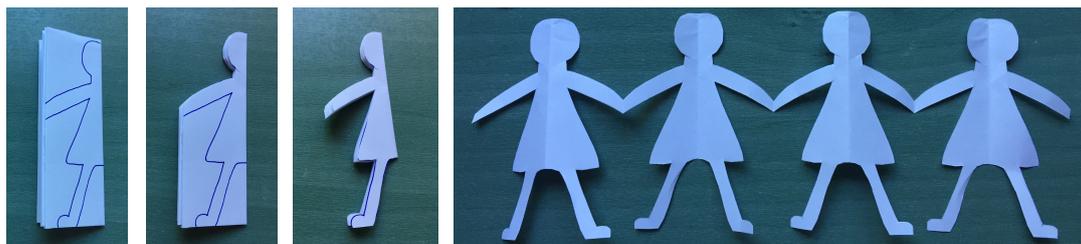
Figura 47. Pantallazo de la ubicación de Incahuasi dentro de Perú a través de *Google Maps*.

Llegados a este punto, me gustaría hablar con los niños de su opinión acerca de estas prendas de vestir que acaban de ver, la manera de elaborarlas y quienes las crean. Para ello y con la finalidad de generar una conversación en la que todos pudieran participar, les lanzaría preguntas como si ven diferencias entre la ropa que llevamos nosotros y la que confeccionan las *awanas* o si piensan que cuesta mucho esfuerzo

elaborar esos tejidos a mano. Ya por último, les preguntaría de nuevo sobre los colores para finalizar la asamblea introduciendo la siguiente actividad. En este caso, las preguntas serían acerca de qué colores ven en los tejidos, cuáles están juntos, si les llama la atención esa combinación de colores, por qué creen que los emplean las *awanas* o qué piensan que pasaría si pusiéramos juntos otros colores más similares. Así, podríamos hablar acerca de los colores análogos —explicados como aquellos que se parecen— y complementarios —entendidos como aquellos que son muy distintos y, por eso, al ponerlos juntos generan mucho contraste, como ocurre en los tejidos peruanos—.

Siguiendo la secuenciación de actividades propuesta por Berrocal, Caja y González (en Fontal et al., 2015), ahora correspondería realizar las actividades de experimentación y creación, es decir, aquellas en las que los niños manipulan los distintos materiales para explorar y producir sus propias creaciones artísticas. En este caso, trabajaríamos en grupos reducidos de cuatro alumnas y alumnos (suponiendo que hubiera veinticuatro estudiantes, obtendría seis equipos). Por tanto, les pediría a los niños que se sentasen por grupos en las mesas y les explicaría en qué consiste la actividad para después dejarles que la llevaran a cabo sin necesidad de mi intervención, mediando únicamente en caso de que algún alumno precisase ayuda o de que yo lo considerase oportuno.

De este modo, una vez sentados por equipos, les repartiría a cada uno de ellos una serie de cuatro siluetas —he decidido crearlas con un ensanchamiento en la parte inferior, imitando los ponchos y vestimentas que utilizan tanto las mujeres como los hombres peruanos— y les pediría que les dibujasen con lápiz, primero, las facciones y, después, que pintasen sus trajes con las ceras de colores. Para ello, cada grupo dispondrá de una caja de ceras y deberán dialogar entre los cuatro miembros del equipo para decidir si desean emplear tonos análogos o complementarios, con la finalidad de generar un menor o un mayor contraste respectivamente.



Figuras 48, 49, 50 y 51. Proceso de creación de las siluetas en serie.



Figura 52. Ejemplo de trajes pintados con colores complementarios.

Por último, aunque la reflexión haya estado presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje como proponen Berrocal, Caja y González (en Fontal et al., 2015), creo que también es conveniente dedicar un tiempo específico al final de la sesión para desarrollar en concreto actividades de análisis y reflexión. Por consiguiente, estimo oportuno realizar otra asamblea antes de terminar la clase, en la que se distinguirían dos partes.

Por un lado, siguiendo las recomendaciones de Fontal et al. (2015), quienes sostienen que la exposición de los trabajos realizados en el aula es una forma idónea de generar un proceso de reflexión conjunta, los niños y niñas de cada grupo enseñarían a los demás compañeros sus producciones, explicando si han decidido emplear colores análogos (como el amarillo, el naranja y el rojo) o complementarios (como el amarillo y el violeta, el magenta y el verde o el cian y el naranja). De esta forma, a través de la exposición, la argumentación y el diálogo, podríamos concluir entre todos qué tonos son análogos y cuáles son complementarios, así como qué consecuencias tiene el uso de unos u otros, como la creación de un menor o mayor contraste. Incluso una vez que cada grupo haya enseñado su creación, podríamos colgarlas todas ellas en una pared del aula, dando lugar a un pequeño rincón de exposición que contribuirá a que los alumnos y alumnas sientan que su esfuerzo es valorado, aumentando así su autoestima y motivación por seguir trabajando con el mismo empeño y dedicación.

Por otro lado, considero que esta asamblea final es el momento idóneo para que los estudiantes realicen una autoevaluación, tomando conciencia de los aprendizajes que han llevado a cabo y facilitando, así, la incorporación de estos en su red de conocimientos. Con la finalidad de guiar dicha autoevaluación, les plantearía las preguntas qué, cómo y cuánto han aprendido. Con ellas, me gustaría reflexionar no solo acerca de los contenidos conceptuales como el aprendizaje que han realizado sobre los

colores análogos, los complementarios o el contraste, sino también acerca de la función del color en la artesanía textil peruana, ya que este es empleado como elemento expresivo: mediante el uso de determinados colores, las *awanas* son capaces de reflejar su modo de sentir, pensar y vivir, expresando su propia identidad cultural y personal. Asimismo, me gustaría acabar la clase reflexionando acerca del papel de la mujer, llegando a la conclusión de que siempre ha habido mujeres artistas y que han luchado por sus derechos, como las *awanas*, quienes decidieron juntarse y crear la Asociación Comunal *Inkawasi Awana* para reivindicar sus derechos y poder trabajar de una manera cooperativa.

Por último, voy a enumerar los **materiales y recursos** necesarios para llevar a cabo esta sesión:

- Tejidos traídos de Perú
- Ordenador del aula
- Proyector
- Pizarra digital
- Cartulinas blancas recortadas creando siluetas en serie
- Lapiceros
- Ceras

#### 4.3.3. Propuesta didáctica 2: la textura

En primer lugar, cabe destacar que se trata de la misma **contextualización** que en la propuesta didáctica 1, dado que la presente propuesta también ha sido diseñada considerando una implementación hipotética y consiste en una sesión de una hora de duración, dirigida al tercer curso de Educación Infantil —es decir, a estudiantes de entre 5 y 6 años—. No obstante, quiero aclarar que esta propuesta didáctica ha sido planeada para ser llevada a cabo a continuación de la primera. Además, en esta se pretende trabajar la textura, aunque para ello también se emplean los textiles confeccionados por las *awanas* —artesanas peruanas de la Asociación Comunal *Inkawasi Awana*—. Del mismo modo, se fomenta el desarrollo de valores como la tolerancia o el respeto.

En cuanto a los **objetivos específicos** que pretendo conseguir en esta sesión, me gustaría volver a remarcar la importancia de tener en cuenta no solo aquellos de carácter conceptual o procedimental, sino también actitudinal, dado que estos últimos influyen de forma determinante en los procesos de creación, comunicación y percepción de la cultura visual (Calaf y Fontal, 2010). Además, a la hora de diseñarlos he tenido en consideración los criterios de evaluación que fija el currículo (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008), ya que la evaluación debe ser realizada partiendo de los objetivos específicos. Por tanto, he establecido los siguientes —algunos de ellos coinciden con los de la primera propuesta didáctica por enmarcarse ambas en el mismo proyecto y compartir el tema del arte textil peruano mediante los tejidos creados por las *awanas*—:

- Aceptar que existen otras culturas distinta a la propia y apreciar esta diversidad.
- Reconocer la artesanía textil peruana como forma de expresión artística.
- Valorar la importancia de la mujer en la elaboración de tejidos peruanos.
- Aplicar las técnicas de la repetición de un motivo visual y del estampado para generar textura visual.
- Planificar las tareas a realizar para conseguir el resultado esperado.
- Desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual.

A continuación, voy a llevar a cabo una **descripción de las actividades** incluidas en esta segunda propuesta didáctica. Para diseñarlas, he tenido en cuenta la secuenciación de actividades propuesta de Berrocal, Caja y González (en Fontal et al., 2015), del mismo modo que en la propuesta didáctica 1.

Secuencia	Título y temporalización
Actividad de percepción	Asamblea inicial (15 minutos)
Actividad de experimentación y creación	Creando mi poncho peruano (30 minutos)
Actividad de reflexión	Asamblea final (15 minutos)

Tabla 2. Secuenciación y temporalización de las actividades propuestas.

En primer lugar, como actividad perceptiva, llevaría a cabo una asamblea. Para comenzar, me sentaría junto con las alumnas y los alumnos en el suelo formando un círculo. En este caso, al tratarse de una sesión posterior a la primera propuesta didáctica, empezariamos repasando lo aprendido en esta. Con dicha finalidad, volvería a mostrarles a los estudiantes los tejidos traídos de Perú y también proyectaría de nuevo en la pizarra digital las fotografías de las *awanas*, a la vez que les plantearía diferentes preguntas como si se acuerdan de quiénes son esas mujeres, cuál es su trabajo, cómo lo realizan o dónde viven, así como otras encaminadas a repasar lo que aprendimos acerca del color, como por ejemplo si piensan que la combinación de tonos presente en los tejidos peruanos crea contraste o no, qué nombre reciben los colores que son similares o cómo se llaman aquellos que generan contraste.

A continuación, pasaría a introducir el tema de la textura. Para ello, pediría a las alumnas y a los alumnos que tocan distintos objetos que podemos encontrar en el aula, como la superficie de las mesas, un abrigo, un peluche, un folio o un cartel plastificado. Después, les preguntaría si todo lo que han tocado les ha parecido igual, produciéndoles la misma sensación, o no. De este modo, llegaríamos todos juntos a la conclusión de que los objetos pueden tener distinta textura táctil. Luego, les mostraría los textiles peruanos y veríamos que, aunque cuenten con su propia textura al tacto, también podemos decir que tienen textura visual, la cual se genera gracias al estampado que presentan. Ahora, proyectaría diferentes imágenes en las que quedasen reflejadas las dos técnicas para producir sensación de textura visual que quiero trabajar: la repetición de un motivo visual y el estampado (ver figuras 35 y 37). Además, les explicaría que la textura es empleada en el arte popular peruano como elemento expresivo. Esto quiere decir que, mediante el uso de determinadas texturas, las *awanas* son capaces de reflejar su modo de sentir, pensar y vivir, expresando su propia identidad cultural y personal.

Una vez finalizada la asamblea, siguiendo la secuencia de tareas que proponen Berrocal, Caja y González (en Fontal et al., 2015), pasaríamos a llevar a cabo una actividad de experimentación y creación, la cual va a ser realizada de manera individual por cada uno de los estudiantes para tratar de fomentar la iniciativa personal, la autonomía y la planificación de su propio trabajo. Esta consiste en crear un poncho<sup>3</sup> a partir de una bolsa de cartón y decorarlo con texturas visuales: les pediría que aplicaran, por delante, la técnica de la repetición de un motivo visual —creando un patrón— y, por detrás, la del estampado. Para ello, pondría a su disposición rotuladores, así como gomets de diferentes formas y colores, y los niños tendrían que decidir con qué patrón y estampado quieren decorar su poncho, seleccionando los materiales que necesitan. Finalmente, les daría las tijeras para que recortasen tiras en la parte inferior del poncho, acabando así su creación.

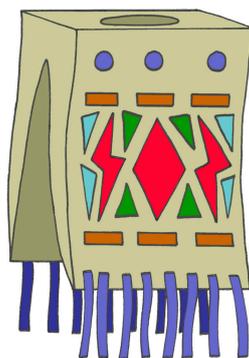


Figura 53. Ejemplo de poncho creado con una bolsa de cartón.

Por último, considero apropiado destinar un tiempo específico al final de la sesión para llevar a cabo una asamblea a modo de actividad de reflexión, aunque esta deba estar presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como señalan Berrocal, Caja y González (en Fontal et al., 2015). Con dicha finalidad, realizaría un seguimiento documental —tanto en fotografía como en vídeo— para recoger cómo han estado trabajando los estudiantes a lo largo de toda la sesión. De este modo, en la asamblea final podríamos ver dicho material gráfico y llevar a cabo una reflexión conjunta, así como una autoevaluación individual de cómo ha trabajado cada uno, si han planificado su creación, seleccionando adecuadamente los materiales necesarios, o si han sabido aplicar las dos técnicas para generar textura visual.

---

<sup>3</sup> Idea extraída de <https://kinderart.com/art-lessons/multic/make-a-poncho/>

Además, cabe resaltar que colgaría todo este material en la página web del centro escolar con la intención de hacérselo llegar a las familias, de manera que se fomentase la relación con las mismas para que se sintieran partícipes del aprendizaje que están desarrollando sus hijos e hijas en la escuela y lo pudiesen potenciar desde casa.

Finalmente, enumero los **materiales y recursos** requeridos para poder poner en práctica esta sesión:

- Tejidos traídos de Perú
- Ordenador del aula
- Proyector
- Pizarra digital
- Diferentes objetos del aula, como mesas, abrigos, peluches, folios o carteles plastificados
- Bolsas de cartón
- Gometes de diferentes formas y colores
- Rotuladores
- Tijeras
- Cámara

## 5. Conclusiones

En primer lugar, el haber profundizado durante la realización del presente Trabajo Fin de Grado en el Multiculturalismo como punto de partida para trabajar la Educación Artística en el aula de Educación Infantil me ha servido para tomar conciencia de que se trata de una situación compleja, pero que debemos aceptar y tener en cuenta. Esto se debe a que hoy en día vivimos en una sociedad plural, por lo que resulta imprescindible enseñar a los niños y a las niñas valores como el respeto y el reconocimiento de las demás culturas con las que convivimos, así como preparar al alumnado para relacionarse con mundos diferentes al propio que le lleven a una comprensión más amplia de la realidad.

No obstante, como señalan Calaf et al. (2007), no es suficiente con realizar actividades aisladas en las que se potencie el multiculturalismo, sino que se trata de llevar a cabo propuestas curriculares que se asienten en la diversidad como centralidad y que tengan repercusión incluso sobre la organización escolar. Para ello, debemos introducir un nuevo elemento de reflexión en el proceso educativo, teniendo en cuenta cómo la diversidad de nuestro alumnado puede enriquecer nuestras posibilidades didácticas y de aprendizaje. Además, este proceso debería ser llevado a cabo en todos los centros educativos, tengan o no alumnado extranjero en sus aulas, ya que vivimos en sociedades multiculturales.

Del mismo modo, y en segundo lugar, desde mi condición de mujer no podía dejar al margen un enfoque que tuviera presente postulados feministas a la hora de trabajar la Educación Artística en la etapa de Educación Infantil. En la sociedad actual, las mujeres ya no debemos quedarnos satisfechas con un papel, un salario, un reconocimiento, etc. inferior al de los hombres, sino que debemos reivindicar nuestros derechos, entre los que se encuentra la igualdad. En este caso, haber empleado la artesanía popular peruana como recurso didáctico me ha permitido destacar la labor que realizan las mujeres dedicadas a la artesanía textil, enseñando a los niños y a las niñas a valorar y respetar su trabajo, el cual, además, tiene un gran valor artístico.

En tercer lugar, tras haber redactado este Trabajo Fin de Grado en el que realizo propuestas didácticas, siento que me ha quedado pendiente poder llevarlas a la práctica

para comprobar su eficacia en un aula real de Educación Infantil. No obstante, estoy segura de que en un futuro no muy lejano tendré la oportunidad de implementarlas.

En cuarto lugar, mediante la realización del presente trabajo he podido constatar la importancia que adquiere el abordar temas que nos gusten y que nos motiven personalmente. He tenido la gran suerte de poder elegir el área e incluso el tema que más me atraían y considero que eso ha sido un aspecto fundamental para haber tenido un gran interés por profundizar, indagar y conocer más sobre el tema, quedando todo ello plasmado en este Trabajo Fin de Grado. Sin embargo, soy consciente de que evidentemente a lo largo de mi futuro laboral también tendré que abordar otros retos.

Por último, y en quinto lugar, considero oportuno concluir reivindicando la necesidad de añadir más créditos de formación en Educación Visual y Plástica a lo largo de la carrera de Magisterio, tanto en Educación Infantil como en Primaria, debido a la exigencia que supone hoy en día el ser competentes y estar preparados para enseñar a los alumnos esta materia dentro de la sociedad de la cultura visual, la imagen y las nuevas tecnologías en la que vivimos. Personalmente, he tenido la oportunidad de realizar mi Trabajo Fin de Grado en este área y he podido investigar y aprender más al respecto, profundizando en nuevos aspectos sobre los que anteriormente no había podido reflexionar con solamente los 6 créditos de la asignatura de Educación Visual y Plástica cursada en tercero de carrera.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Alario, M.T. (2008). *Arte y feminismo*. Donostia-San Sebastián: Nerea.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (2007). *Museos de Arte y Educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones TREA.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Callañaupa, N. (2009). *Tejiendo en los Andes del Perú: soñando diseños, tejiendo recuerdos*. Cuzco: Centro de Textiles Tradicionales del Cuzco.
- Carpio, K. e Yllia, M.E. (2017). Alicia y Celia Bustamante, la Peña Pancho Fierro y el Arte Popular. *Illapa*, 3, p. 45-60. Extraído el 02/02/2018 de <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Illapa/article/view/1152>
- Cordero, J. (1975). *Recopilación de investigaciones sobre artesanía*. Ecuador: Instituto Azuayo de Folklore.
- Efland, A.D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones TREA.
- Fontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- García-Bermejo, S. (1978). *El color en el arte infantil. Psicología de la percepción. Didáctica de la imagen*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla: Kikiriki.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en Educación Artística. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (p. 105-136). Gijón: Ediciones TREA.
- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. En M.H. Belver, M. Sánchez y M. Acaso (Coords.). *Arte, individuo y sociedad: Arte, infancia y creatividad* (p. 145-171). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- McCarthy, C., Benchwick, G., Egerton, A., Tang, P. y Waterson, L. (2016). *Perú*. España: Editorial Planeta.
- Ministerio de Cultura Peruano (s.f.). *Información de FENMUCARINAP*. Extraído el 20/05/2018 de <http://bdpi.cultura.gob.pe/node/100>
- (s.f.). *Definición de pueblo indígena*. Extraído el 10/05/2018 de <http://bdpi.cultura.gob.pe/Glosario#main-content>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, nº43, de 14/04/2008.
- Real Academia Española (RAE) (s.f.). *Definición de Multiculturalismo*. Extraído el 28/05/2018 de <http://dle.rae.es/?id=Q42Z5m7>
- (s.f.). *Definición de Feminismo*. Extraído el 01/06/2018 de <http://dle.rae.es/?id=HjuyHQ5>
- Repetto, L. (1999). *El arte popular peruano*. Lima: Lluvia editores.

## 7. Anexos

A continuación, se encuentra la rúbrica que he creado para evaluar el grado de consecución de los objetivos específicos de la propuesta didáctica 1:

	<b>Adquirido</b>	<b>En proceso</b>	<b>No adquirido</b>
<b>Aceptar que existen otras culturas distinta a la propia y apreciar esta diversidad</b>	Sabe que hay otras culturas, como la peruana, mostrando interés por conocerlas	Reconoce que existen otras culturas, como la peruana, pero no las desea conocer	No comprende que la cultura peruana es diferente, así que tampoco valora la diversidad
<b>Reconocer la artesanía textil peruana como forma de expresión artística</b>	Verbaliza que los tejidos peruanos son manifestaciones artísticas más allá de su uso como ropa	En ocasiones, no asocia los tejidos peruanos con una forma de arte, sino con una simple vestimenta	No entiende que los textiles peruanos sean un medio de expresión de su cultura
<b>Valorar la importancia de la mujer en la elaboración de tejidos peruanos</b>	Afirma que los tejidos peruanos son elaborados por mujeres, mostrando aprecio por ello	Sabe que los textiles peruanos son confeccionados por mujeres, pero no aprecia su valor	No reconoce la relevancia de la mujer en la elaboración de estos textiles
<b>Explorar las posibilidades expresivas del color, experimentando con matices análogos y complementarios para crear un menor o mayor contraste</b>	Muestra interés por probar a poner al lado distintos colores, descubriendo cuáles generan más o menos contraste	En algunas ocasiones se interesa por experimentar, aunque en otras muestra aburrimiento o no es capaz de reconocer la creación de contraste	No le interesa experimentar con los distintos matices, de modo que tampoco reconoce cómo se crea el contraste
<b>Mostrar interés por relacionarse con los demás compañeros y compañeras, participando en las actividades grupales de forma activa y responsable</b>	Levanta la mano para participar, respetando su turno y queriendo dialogar con los demás	A veces se distrae, no escucha a sus compañeros o les interrumpe mientras hablan	La mayor parte del tiempo se distrae y no muestra interés por hablar ni escuchar
<b>Desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual</b>	Agarra adecuadamente tanto el lapicero como las ceras	A veces coge mal el lápiz o las ceras, pero cuando se le corrige, los agarra correctamente	Aunque se le corrija, sigue cogiendo mal tanto el lápiz como las ceras

Por último, adjunto la rúbrica para evaluar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica 2:

	<b>Adquirido</b>	<b>En proceso</b>	<b>No adquirido</b>
<b>Aceptar que existen otras culturas distinta a la propia y apreciar esta diversidad</b>	Sabe que hay otras culturas, como la peruana, mostrando interés por conocerlas	Reconoce que existen otras culturas, como la peruana, pero no las desea conocer	No comprende que la cultura peruana es diferente, así que tampoco valora la diversidad
<b>Reconocer la artesanía textil peruana como forma de expresión artística</b>	Verbaliza que los tejidos peruanos son manifestaciones artísticas más allá de su uso como ropa	En ocasiones, no asocia los tejidos peruanos con una forma de arte, sino con una simple vestimenta	No entiende que los textiles peruanos sean un medio de expresión de su cultura
<b>Valorar la importancia de la mujer en la elaboración de tejidos peruanos</b>	Afirma que los tejidos peruanos son elaborados por mujeres, mostrando aprecio por ello	Sabe que los textiles peruanos son confeccionados por mujeres, pero no aprecia su valor	No reconoce la relevancia de la mujer en la elaboración de estos textiles
<b>Aplicar las técnicas de la repetición de un motivo visual y del estampado para generar textura visual</b>	Decora su poncho atendiendo correctamente a ambas técnicas	Decora su poncho aplicando correctamente solo una de las dos técnicas	Decora su poncho sin atender a ninguna de las dos técnicas requeridas
<b>Planificar las tareas a realizar para conseguir el resultado esperado</b>	Decide con qué patrón y estampado quiere decorar su poncho y selecciona los materiales que necesita	Le cuesta crear un patrón y diseñar un estampado, cogiendo más materiales de los que después usa	Empieza eligiendo un patrón y un estampado, pero los va cambiando, necesitando más materiales de los escogidos inicialmente
<b>Desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual</b>	Sabe despegar y pegar los gomets y agarra adecuadamente los rotuladores así como las tijeras	Presenta dificultad al despegar o pegar los gomets y a veces coge mal los rotuladores o las tijeras, aunque los agarra correctamente cuando se le corrige	Necesita ayuda para despegar y pegar los gomets y, aunque se le corrija, sigue cogiendo mal tanto los rotuladores como las tijeras