

TALLER DE DISEÑO
SHIPIBO-KONIBO

PARA DESARROLLAR LA NOCIÓN ESPACIAL
EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

WENDY NELLY BADA LAURA

Taller de diseño Shipibo-
Konibo para desarrollar la
noción espacial en niños de
educación inicial

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Wendy Nelly Bada Laura

[badawendy.157@gmail.com]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-0038-4601>]

Directora de la Escuela Profesional de Educación Inicial Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, docente ordinaria en la categoría Asociado a Dedicación Exclusiva, magíster en Psicología Educativa, licenciada en Educación Especial, especialista en Educación Inicial y Educación Intercultural Bilingüe Rural. Ponente en congresos a nivel nacional e internacional, responsable principal de proyectos de investigación en la línea de interculturalidad, currículo y revitalización de la cultura andino-amazónica.

Taller de diseño Shipibo-
Konibo para desarrollar la
noción espacial en niños de
educación inicial

Wendy Nelly Bada Laura

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-53724-8-1

© Wendy Nelly Bada Laura, 2021
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2021

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia
pbx: (571) 703-6396, fax (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Jesús Alberto Chaparro Tibaduiza
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
<hr/>	
CAPÍTULO PRIMERO	
Bases teóricas de talleres artísticos de diseño para desarrollar la noción espacial en niños de educación inicial	17
I. Sistemas de diseño como estrategia cultural	17
II. Arte como estrategia pedagógica	19
III. Teorías de la noción espacial	21
A. Organización espacial	21
B. Estructuración espacial	22
C. Desarrollo evolutivo	22
D. Organización temporal	22
E. Estructuración temporal	22
IV. Dimensiones del espacio	23
V. Etapas del desarrollo de relaciones espaciales	24
<hr/>	
CAPÍTULO SEGUNDO	
Principios conceptuales del diseño Shipibo-konibo	27
I. Historia del pueblo shipibo-konibo	27
II. Arte shipibo-konibo	31
III. Identidad cultural shipibo-konibo	32
IV. Tipos de diseño shipibo-konibo	34
<hr/>	
CAPÍTULO TERCERO	
Desarrollo de la noción espacial en niños de educación inicial	37
I. Noción espacio-tiempo	37
II. Tipos de relaciones espaciales	40
III. Preescolares	42
IV. Noción espacial en preescolares	44
<hr/>	
CAPÍTULO CUARTO	
Talleres artísticos de diseño Shipibo-konibo para el desarrollo de la noción espacial en preescolares: estudio de caso en el Distrito de Yarinacocha - Perú	47
I. Objetivo general	48
II. Objetivos específicos	48
III. Hipótesis	49
IV. Hipótesis específicas	49
V. Sistema de variables	49
VI. Tipo y diseño de investigación	51
VII. Población	51

VIII. Muestra	52
IX. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	52
X. Validación y confiabilidad del instrumento	53
XI. Características de los sujetos de la investigación de las unidades	55
XII. Resultados	55
A. Resultados de la pre-prueba	55
B. Resultados de la post-prueba	71
XIII. Prueba de hipótesis	90
A. Prueba de hipótesis general (post-prueba)	90
B. Prueba de hipótesis específica 1	91
C. Prueba de hipótesis específica 2	93
D. Prueba de hipótesis específica 3	94
E. Prueba de hipótesis específica 4	95
F. Prueba de hipótesis específica 5	97
XIII. Discusión de resultados	99
CONCLUSIONES	103
RECOMENDACIONES	104

CAPÍTULO QUINTO

Reflexiones en torno a los talleres artísticos de diseño Shipibo-konibo y el desarrollo de la noción espacial en niños	105
---	-----

BIBLIOGRAFÍA	111
---------------------	-----

Índice de tablas

TABLA 1.	Operacionalización de variables	50
TABLA 2.	Población de las instituciones educativas del nivel inicial: grupo de control y experimental, distrito de Yarinacocha, 2014	52
TABLA 3.	Muestra de las instituciones educativas del nivel inicial: grupo de control y experimental, distrito de Yarinacocha, 2014	52
TABLA 4.	Prueba piloto de confiabilidad del instrumento	53
TABLA 5.	Dimensiones	54
TABLA 6.	Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo control I. E. N.º 377-B Bena Jema del distrito de Yarinacocha, 2014	56
TABLA 7.	Resultados de la pre-prueba GC de la I. E. N.º 377-B Bena Jema del distrito de Yarinacocha, 2014	56
TABLA 8.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión esquema corporal	57
TABLA 9.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión coordinación	58
TABLA 10.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación temporal	59
TABLA 11.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación espacial	60
TABLA 12.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión percepción	61
TABLA 13.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión lateralidad	62
TABLA 14.	Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo experimental I. E. I. N.º 470 - B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014.	64
TABLA 15.	Resultados de la pre-prueba GE	65
TABLA 16.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión esquema corporal	65
TABLA 17.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión coordinación	66
TABLA 18.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación temporal	67
TABLA 19.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación espacial	68
TABLA 20.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión percepción	69
TABLA 21.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión lateralidad	70
TABLA 22.	Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo control I. E. N.º 377-B Bena Jema del distrito de Yarinacocha, 2014	72
TABLA 23.	Resultados de la post-prueba GC	73
TABLA 24.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión esquema corporal	74
TABLA 25.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión coordinación	75

TABLA 26.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación temporal	76
TABLA 27.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación espacial	77
TABLA 28.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión percepción	78
TABLA 29.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión lateralidad	79
TABLA 30.	Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo experimental I. E. I. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014	80
TABLA 31.	Resultados de la post-prueba GE	81
TABLA 32.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión esquema corporal	82
TABLA 33.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión coordinación	83
TABLA 34.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación temporal	84
TABLA 35.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación espacial	85
TABLA 36.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión percepción	86
TABLA 37.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión lateralidad	87
TABLA 38.	Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la pre-prueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014	88
TABLA 39.	Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la post-prueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014	89
TABLA 40.	Cálculo del estadígrafo de la prueba de hipótesis general	91
TABLA 41.	Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 1	92
TABLA 42.	Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 2	94
TABLA 43.	Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 3	95
TABLA 44.	Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 4	96
TABLA 45.	Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 5	98
TABLA 46.	Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 6	99

Índice de figuras

FIGURA 1.	Resultados de la pre-prueba GC	57
FIGURA 2.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión esquema corporal	58
FIGURA 3.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión coordinación	59
FIGURA 4.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación temporal	60
FIGURA 5.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación espacial	61
FIGURA 6.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión percepción	62
FIGURA 7.	Resultados de la pre-prueba GC, dimensión lateralidad	63
FIGURA 8.	Resultados de la pre-prueba GE	65
FIGURA 9.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión esquema corporal	66
FIGURA 10.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión coordinación	67
FIGURA 11.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación temporal	68
FIGURA 12.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación espacial	69
FIGURA 13.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión percepción	70
FIGURA 14.	Resultados de la pre-prueba GE, dimensión lateralidad	71
FIGURA 15.	Resultados de la post-prueba GC	73
FIGURA 16.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión esquema corporal	74
FIGURA 17.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión coordinación	75
FIGURA 18.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación temporal	76
FIGURA 19.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación espacial	77
FIGURA 20.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión percepción	78
FIGURA 21.	Resultados de la post-prueba GC, dimensión lateralidad	79
FIGURA 22.	Resultados de la post-prueba GE	81
FIGURA 23.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión esquema corporal	82
FIGURA 24.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión coordinación	83
FIGURA 25.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación temporal	84
FIGURA 26.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación espacial	85
FIGURA 27.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión percepción	86
FIGURA 28.	Resultados de la post-prueba GE, dimensión lateralidad	87
FIGURA 29.	Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la preprueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014	88

FIGURA 30. Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la post-prueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014

Introducción

El arte ha sido una de las herramientas usadas para representar la cultura de una determinada comunidad desde tiempos inmemorables, partiendo de las pinturas rupestres hasta las expresiones vanguardistas de las últimas décadas. Sin embargo, los accesos a la cultura han afrontado múltiples barreras respecto al campo artístico, donde se atraviesa un impedimento al acceso de infraestructura, falta de formación artística, entre otros factores; todo ello implica que se vea afectada la representación y perpetuidad de las manifestaciones artísticas y culturales de una determinada sociedad, socavando a su vez el establecimiento de una identidad cultural para las comunidades.

La identidad cultural de una comunidad está definida por los rasgos intangibles que determinan su representación como: la lengua, los comportamientos colectivos, tradiciones, creencias, sistemas de valores, localización, entre otros, todos estos rasgos son elementos que permiten el desenvolvimiento de la comunidad; en este sentido, es importante reflexionar sobre el valor que tienen las diferentes representaciones culturales comunitarias dentro de la construcción de la identidad propia y el patrimonio. De esta manera, MARIO FERNANDO NEYRA BAZÁN¹ indica que la identidad cultural está referida a la marca que distingue a un pueblo y su cultura trazada por diversos factores que caracterizan a dicha comunidad y la identifican del resto. Por tanto, existe una autopercepción individual de pertenencia a un grupo y a la vez una identidad colectiva que los hace reconocerse como culturalmente iguales.

Bajo la premisa anterior, se comprende que para desarrollar la identidad cultural de un individuo es necesario que este participe dentro de la comunidad, por lo que se deben considerar los rasgos inherentes al sujeto como su autopercepción, además de los rasgos generados por la comunidad en la que se inserta, es por ello que se resalta la interacción del individuo con su entorno.

En este sentido, se desarrolla una contribución, ya sea de manera consciente o inconsciente, entre el individuo y su comunidad, lo que permite la construcción, aporte y refuerzo de los

1 MARIO FERNANDO NEYRA BAZÁN. “Migración e identidad cultural en el A.A. HH. Pedro Zurita - Huacho 2017”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Repositorio Institucional UNJFSC, 2018, disponible en [<https://bit.ly/31MFB8a>].

rasgos culturales, al establecer y afianzar así la identidad cultural individual y colectiva. Es aquí donde resalta la importancia de las representaciones artísticas como parte de los rasgos inherentes de una comunidad para establecer su identidad, partiendo de la distribución que se da a través de la pedagogía, dado que es fundamental afianzar la identidad cultural durante las primeras etapas del aprendizaje, aplicando un proceso educativo eficaz.

Así mismo, la representación artística como parte del proceso de aprendizaje en los niños permite el desarrollo de sus capacidades y habilidades lógicas y psicomotoras, así como el reconocimiento e identificación con el entorno en el que se desenvuelven. En ese sentido, SONIA CHAMBI CHURA resalta la importancia el desarrollo de la idea de espacio en los niños, ya que esta determinará la concepción que tengan sobre su entorno, indicando que:

En un principio el niño tiene un concepto muy limitado del espacio: su casa, su calle, pero, por ejemplo, no tiene idea de la localidad en que vive. Se puede afirmar que las nociones espaciales reflejan sensaciones corporales y estados emocionales. Las elecciones representadas replican una forma de sentir y de vincularse con las personas, los elementos y con el propio cuerpo².

De este modo, se destaca la envergadura de las representaciones artísticas para desarrollar las capacidades, habilidades y conceptos referentes al espacio y el tiempo que perciben los niños y con ello su vinculación con la comunidad al reconocer la localidad donde crecen y su identificación cultural a través del arte como parte de la pedagogía.

Es así que la educación a través del arte es crucial para que el individuo desde temprana edad pueda involucrarse con su comunidad y de esa forma asiente las bases de su identidad cultural, a través de las diferentes expresiones artísticas que puede

2 SONIA CHAMBI CHURA. "La capoeira como estrategia para fortalecer nociones de espacialidad-temporalidad en niños y niñas de 4-5 años en la Unidad Educativa Privada Betania de la ciudad de El Alto, gestión 2017", tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés, Repositorio Institucional UMSA, 2018, disponible en [<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/17801>], p. 26.

mantener un determinado lugar. Se resalta a su vez la importancia de que la educación mediante el arte sea impartida desde la infancia. Desde esta perspectiva, EFRAÍN CRISTINO YOVERA SANDOVAL³ indica que la educación es un punto clave para conservar la cultura y para formar la identidad de los individuos; en ese sentido, cada persona manifestará su cultura y, al mismo tiempo, mediante la interacción con los otros, reconstruirá su identidad.

Partiendo del argumento precedente, se alude que la educación es una pieza clave que permite al ser humano la formación de su identidad cultural, por ello, la educación artística puede contribuir de manera amplia con la construcción de la identidad de los niños, además de incentivar el desarrollo de las capacidades que se desarrollan durante los primeros años de la infancia.

Por lo tanto, se concluye que es fundamental el desarrollo de talleres artísticos como parte de los procesos de aprendizaje de los menores en etapa escolar, pues, de esta manera, se puede fijar la identidad cultural e identificación con la comunidad en la que el niño se desenvuelve, así como acrecentar su perspectiva individual.

3 EFRAÍN CRISTINO YOVERA SANDOVAL. “Los materiales didácticos y su influencia en la formación de la identidad cultural regional de los alumnos de tercer año de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial “Santa Ana”, Huarmaca – 2018”, tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Repositorio Institucional ULADECH, 2018, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/5941>].

CAPÍTULO PRIMERO

Bases teóricas de talleres artísticos de diseño para desarrollar la noción espacial en niños de educación inicial

El arte ha tenido diversas formas de representación a través del tiempo, este ha sido útil como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la transmisión de información e identificación de los niños con la cultura de su comunidad, del mismo modo, es relevante considerar el rol que cumple la educación artística para el desarrollo de la noción espacial que presentan los niños durante las primeras etapas, pues este proceso determinará la identificación del niño respecto a su entorno y con ello se afianzará la identidad que tendrá con su comunidad.

I. SISTEMAS DE DISEÑO COMO ESTRATEGIA CULTURAL

Para desarrollar la identificación cultural hacia una determinada comunidad, es necesario que se transmita a través de diversos elementos o factores, como el arte, la lengua, las tradiciones, ritos, entre otros. De este modo, la rama del arte implica una multiplicidad de formas que

sirven para expresar la cultura de la comunidad, entre ellas figuran los sistemas de diseño, ya sea en cerámicos, telares, pinturas u otros.

Es así que la identidad cultural constituye una fuente de conocimiento que adquieren las personas a través de la historia, la cual abarca experiencias personales y estrategias didácticas, como la pintura, manualidades, entre otros. En el caso de la educación de nivel elemental o primario, esta es una etapa imprescindible donde se refuerza la identidad cultural de la comunidad a través de los conocimientos impartidos a los menores.

La importancia del diseño como expresión artística para representar la cultura radica en la interacción que se tiene a partir de las modificaciones que se producen en una sociedad, dado que todo lo que resulta significativo para una sociedad se verá reflejado a través de las expresiones artísticas tradicionales. Así, CAROL VANESA HUAMANÍ BALDEÓN⁴ afirma que la cultura y el arte están entrelazados, pues ambos hacen referencia a rasgos representativos de una comunidad, como la manera de vivir y de presentarse frente a otras comunidades.

En este sentido, le corresponde a la cultura abrir el campo para que un individuo interactúe en un determinado territorio; sin embargo, es función del arte transmitir de qué manera el individuo interactuará dentro de una comunidad, y ello se realiza a través de las expresiones artísticas que son dadas a conocer a las otras sociedades.

Por otra parte, se puede manifestar que el arte ayuda a moldear los diferentes rasgos que se desenvuelven en una cultura, gracias a la diversidad que existe en ella, contribuyendo, de esta forma, con el desarrollo creativo y estético de los artistas de la comunidad.

En consecuencia, el diseño como expresión artística sobre la cultura es relevante aun cuando se tratan de conceptos distintos (aunque no opuestos), pues ambos se desarrollan en un mismo espacio que es la comunidad, al generar un lazo donde la cultura es la forma de vivir que tiene el individuo y el arte es el medio por el cual se transmite y representa aquella manera de existir.

4 CAROL VANESA HUAMANÍ BALDEÓN. "Fundamentos teóricos y didácticos del área de arte y cultura", tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Repositorio Institucional UNE, 2018, disponible en [<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2265>].

II. ARTE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

El arte forma parte de las expresiones culturales de una comunidad, en este sentido, es importante que en todo sistema educativo pueda formarse la identidad cultural de los educandos a través de la enseñanza artística, de tal manera que estos puedan interiorizar los conocimientos de forma adecuada e interactiva respecto a su entorno.

De este modo, MARÍA TERESA GONZÁLEZ MARTÍNEZ y CATALINA ALEJANDRA ELENA PÉREZ distinguen que la expresión artística corresponde a una forma de comunicación que permite a los estudiantes potenciar su capacidad creativa y expresiva, donde a través de ella pueden tener la posibilidad de plasmar el mundo interior y exterior. De igual manera, expone lo siguiente:

Quando en el ámbito de la educación se une la cultura y el arte, se abre una vía donde los alumnos/as pueden desarrollar todo su potencial; asimismo, se emplea una educación artística incrementada en enseñanzas didácticas, que motivará a los niños/as a que desarrollen un potencial creativo con los recursos que los rodean, además de desarrollar propuestas que beneficien su desarrollo integral⁵.

Entonces, se comprende que el arte debe vincularse a la educación, pues permite el desenvolvimiento de las capacidades y habilidades de los estudiantes, al contribuir con el enriquecimiento cultural y artístico, y generando un aporte significativo a su comunidad.

A su vez, se puede afirmar que el arte relacionado a la educación es un elemento esencial para la formación de los futuros ciudadanos, dado que desarrolla el pensamiento creativo y la productividad, lo que permitirá a los estudiantes expresar sus ideas, sentimientos y habilidades de la manera más adecuada y en favor del crecimiento del entorno al que pertenecen.

Por su parte, JAIDER JIMÉNEZ YACELLY plantea que el arte es un elemento social que permite generar obras capaces de marcar épocas,

5 MARÍA TERESA GONZÁLEZ MARTÍNEZ y CATALINA ALEJANDRA ELENA PÉREZ. "Alfarería en greda como metodología para propiciar la identidad cultural en niños y niñas Pehuenche", tesis de licenciatura, Universidad de Concepción, Repositorio Institucional UDEC, 2020, disponible en [<https://bit.ly/2Tqjcl>], p. 25.

personalidades e identidades individuales y colectivas, de tal manera que transforma la experiencia en una forma de aprendizaje autónomo, contribuyendo así con la construcción de la identidad cultural en los estudiantes.

Además, el arte junto a la educación adquiere matices críticos que son elementos esenciales para la mejora de las técnicas educativas y productivas, dado que contribuyen con el conocimiento, análisis e interpretación de producciones estéticas que mantienen un mensaje a través de los diferentes lenguajes simbólicos como los corporales, sonoros, visuales, entre otros; además, argumenta que:

La educación es importante para conocer que el arte genera tacto sobre el tema y no deja que se cometan abusos o atropellos a la hora de analizar o valorar una producción artística como tal. El arte, por estar basado primordialmente en el campo sensorial, es un agente activo de prácticas personales y comunes, por ello, la educación se convierte en el canal mediante el cual se genera opinión, valoración, apreciación y crítica frente a la realidad⁶.

Por lo tanto, se considera relevante la relación que se establece entre el arte y la educación, debido a la capacidad que tiene el arte para producir los medios ideales de expresión, denuncia, mejora, entre otros; los cuales, adheridos a un sistema educativo pertinente, permiten el uso de herramientas efectivas para llevar a cabo el desarrollo de rasgos críticos y reflexivos sobre la sociedad, contribuyendo también con la interacción dentro de la comunidad, de tal manera que los estudiantes puedan desarrollar las capacidades analíticas y creativas que poseen y a su vez establezcan su identidad personal y colectiva arraigadas a su entorno.

6 JAIDER JIMÉNEZ YACELLY. "Arte, filosofía, educación, interdisciplinariedad y pensamiento crítico", tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás, Repositorio Institucional USTA, 2018, disponible en [<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14773>], p. 24.

III. TEORÍAS DE LA NOCIÓN ESPACIAL

En los primeros años de vida del individuo se deben llevar a cabo los procesos de aprendizaje de la primera etapa educativa, en este sentido, es importante resaltar que el tipo de conocimiento transmitido al estudiante estará formado en base a la concepción que tendrán los niños sobre su individualidad y el entorno inmediato en el que se desenvuelven.

En este sentido, LOURDES TAIPE CCANTO⁷ se basa en la teoría del desarrollo cognitivo de PIAGET para distinguir que la noción espacial se desarrolla a partir del desarrollo del pensamiento del niño y se encamina en base a las necesidades que va presentando durante su desarrollo; a todo ello se le denomina espacio funcional. Además, el autor plantea cinco áreas: organización espacial, estructuración espacial, desarrollo evolutivo, organización temporal y estructuración temporal. Estas se desarrollan a continuación.

A. Organización espacial

Se da como resultado del establecimiento de relaciones espaciales, donde se organizan los movimientos en el espacio. Las experiencias motrices se hacen teniendo en cuenta la referencia de sí mismo y luego pasan a desarrollarse en función al entorno inmediato del individuo. Además, esta presenta dos etapas:

– *Plano sensomotriz*: corresponde al ordenamiento directo del espacio respecto al individuo, donde se dan referencias basadas en el sentido de lateralidad y eje corporal. Así mismo, se presenta en perspectiva con otras personas y objetos, además de la apreciación de longitudes y desplazamientos.

– *Plano de representación mental*: en esta etapa se da una referencia con el cuerpo y con la capacidad de la noción direccional (derecha e izquierda) sobre los objetos y el entorno inmediato.

7 LOURDES TAIPE CCANTO. “Nivel de nociones espaciales en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 414 ‘Pedro Ruiz Gallo’ - Llochegua - Huanta - Ayacucho”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica, Repositorio Institucional UNH, 2018, disponible en [<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2190>].

B. Estructuración espacial

La noción espacial atraviesa un proceso hasta el punto de llegar a una estructuración espacial, esta se produce de manera progresiva, primero con una diversificación del yo corporal sobre el entorno; a partir del movimiento se da una segmentación donde se desarrolla la identidad y el espacio corporal, esta percepción es propioceptiva y exteroceptiva, dado que el cuerpo puede ser visto y sentido.

C. Desarrollo evolutivo

Antes de los tres años, el espacio es un elemento inherente del tiempo relacionado con la actividad motora, siendo subjetiva, esta se encuentra asociada a las necesidades biológicas y emotivas del niño, por lo que no tiene una determinada duración u orden. A partir de los tres años se pierde el sentido de subjetividad y a la par se desarrolla el juicio de la duración sobre otra, donde se relaciona el espacio con la velocidad y el tiempo; ya en los años siguientes se desarrolla el reconocimiento del día y la noche, así como los días de la semana, alcanzando una representación más compleja sobre el tiempo, su estructura y duración.

D. Organización temporal

En el área de organización temporal se considera el nivel de percepción inmediata como una estructura natural de los procesos motrices; por otra parte, se toma en cuenta el nivel de representación mental, donde se adquiere la capacidad que posibilita la ubicación de la persona en el pasado y futuro, logrando tener un horizonte temporal.

E. Estructuración temporal

El área de la estructuración temporal está determinada a su vez por tres sub-etapas:

- Obtención de elementos base: se desarrollan las nociones de velocidad, continuidad, entre otras; todas ligadas a los procesos de acción. Además, se tiene una conciencia de las relaciones en el tiempo, por ejemplo: continuidad, presente, pasado y otros.
- Liberación de movimiento a través del espacio y tiempo: corresponde a un nivel simbólico de la persona, donde se determina el seguimiento de un ritmo.

– Obtención de una representación mental: al igual que el nivel de estructuración, implica tomar conciencia de los movimientos sobre el tiempo y el espacio sin necesidad de que estos sean ejecutados.

IV. DIMENSIONES DEL ESPACIO

Desarrollar la noción del espacio implica a su vez tener noción de cuáles son las dimensiones del espacio, cabe resaltar que hasta el momento se ha determinado la existencia de tres dimensiones existentes.

Respecto a la noción del espacio para la educación infantil, esta se encuentra relacionada con los conceptos de lateralidad (izquierda o derecha), profundidad (delante y detrás) y anterioridad (antes y después).

De esta manera, STEFANY MARISOL ALANYA QUESADA⁸ señala, sobre dichas dimensiones, que la lateralidad se define como el sentido de preferencia de la persona sobre un lado del cuerpo, el cual está relacionado con el desarrollo y predominio del cuerpo; la profundidad corresponde a la adquisición de experiencia y maduración, donde el niño desarrolla la capacidad de orientarse representando su cuerpo como brújula o punto referencial para proyectarse al mundo externo y donde se desenvuelven los conceptos de alto, cima, bajo, sobre, entre otros; por último, la anterioridad se define como el sistema donde el niño puede ubicar elementos anversos, reverso, detrás, delante de, entre otros.

Para MARÍA JESÚS TIMBILA HUMAQUINGA y ERIKA MARGARITA PAZMIÑO CÁRDENAS⁹, en relación con las tres dimensiones espaciales, añade que la lateralidad es un factor determinante para la lectura y escritura, la cual debe ser desarrollada de manera ideal con la finalidad

8 STEFANY MARISOL ALANYA QUESADA. “Noción espacial en niños de 5 años de una institución educativa pública y una institución educativa privada, Lima - 2019”, tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo, Repositorio Institucional UCV, 2019, disponible en [<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43532>].

9 MARÍA JESÚS TIMBILA HUMAQUINGA y ERIKA MARGARITA PAZMIÑO CÁRDENAS. “Orientación espacial en el proceso de lecto-escritura en los niños y niñas de primer año de básica en el jardín de infantes Mundo de Sueños, Pedro Moncayo, período 2015-2016”, tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador, Repositorio Institucional UCE, 2017, disponible en [<https://bit.ly/3kC1fUm>].

de obtener los mejores resultados, dado que a este elemento le corresponde la fijación en el espacio y la ubicación de lado a lado. A su vez, plantea que las tres dimensiones corresponden a una relación de orientación, situación y distancia, argumentando que para el primer caso se dan las relaciones de orientación como, por ejemplo, arriba-abajo. En cuanto a las relaciones de situación, está como ejemplo: interior-exterior, y para el tercer caso, se dan relaciones de distancia como cerca-lejos, por mencionar alguna.

Entonces, se comprende que las dimensiones conocidas que se basan en lo alto, ancho y profundo, referente a las nociones que se desarrollan para la educación de los niños, tienen una significación relacionada con su sentir de ubicación, orientación y preferencia, de tal manera que los niños puedan establecer la relación entre ambos lados de su cuerpo como del entorno, entre derecha, izquierda, delante y detrás. De igual manera, se establece la relación de situación considerada con conceptos como dentro-fuera, encima-debajo y, por último, se da la identificación en relación con las distancias, aludiendo conceptos de cercanía, lejanía y agrupaciones.

Por lo tanto, se concluye que el conocimiento y proyección de las dimensiones del espacio se deben tener en cuenta para comprender como es debido el desarrollo en la primera infancia, pues estas contribuyen con el desenvolvimiento de la noción espacial de los niños sobre su propio cuerpo, así como con la comprensión del entorno inmediato en el que se desenvuelven; además, les permitirá el establecimiento de los espacios y una futura ubicación autónoma sobre un determinado lugar.

V. ETAPAS DEL DESARROLLO DE RELACIONES ESPACIALES

Se distingue que el espacio está constituido por la extensión que se proyecta desde el cuerpo en distintas direcciones hasta el infinito, de tal manera que el cuerpo y los objetos ocupan un determinado lugar en el espacio; sin embargo, es notable resaltar que el desarrollo de dichas relaciones espaciales se presenta a través de diferentes etapas.

En este sentido, OLINDA ACUÑA CAPANI y MÓNICA NURI GUTIÉRREZ HINOZTROZA¹⁰ argumenta que estas etapas son el espacio topológico, el espacio euclidiano y el espacio racional o proyectivo.

– Espacio topológico: se desarrolla durante los tres primeros años de vida, tiempo en el que se determina el campo motriz y visual del niño. Luego de ello, el campo se amplía de tal manera que el niño es capaz de percibir las distancias en relación a su cuerpo, mediante las sensaciones táctiles y visuales.

– Espacio euclidiano: durante la etapa de tres a siete años, el niño consolida su esquema corporal, este desarrollo permite favorecer la relación con el espacio de tal manera que se adquieren las nociones de situación, tamaño, orientación y dirección.

– Espacio racional o proyectivo: finalizada la etapa de los siete primeros años, el espacio del niño es comprendido como una representación general, donde se afianza la noción de ubicación (derecha e izquierda), así como el sentido de perspectiva sobre la relación de los objetos en el espacio, por lo que el niño adquiere un sistema de referencia.

De acuerdo con los conceptos expuestos, se considera que las fases correspondientes al desarrollo de las relaciones espaciales se encuentran definidas durante las primeras etapas del crecimiento del ser humano, de manera que este pueda tener un desenvolvimiento posterior óptimo sobre el entorno.

Por otra parte, G. CONDORPUSA y R. MENDOZA¹¹ añaden a los conceptos precedentes que el espacio topológico está basado en la identificación de información cualitativa, siendo esto rasgo inherente a cada figura particular, todo ello en conexión con los demás, permitiendo el reconocimiento de equivalencia entre figuras.

10 OLINDA ACUÑA CAPANI y MÓNICA NURI GUTIÉRREZ HINOZTROZA. “Juegos tradicionales en las nociones espaciales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 744 Garbanzo Pucro - Huancavelica”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica, Repositorio Institucional UNH, 2018, disponible en [<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2193>].

11 G. CONDORPUSA y R. MENDOZA. “Nociones espaciales en el aprendizaje de la matemática geométrica en niños y niñas de 5 años de la I. E. I. N.º 464 Progreso de Wanchaq”, tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional San Agustín, Repositorio Institucional UNSA, 2018, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6932/EDSCOCAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

Así mismo, indica que las propiedades totales y espaciales del objeto son tomadas en cuenta al momento de observarlo. En ese sentido, la etapa que considera el espacio topológico tiene correspondencia con la representación de figuras abiertas, cerradas, así como espacios interiores y exteriores.

Respecto al espacio proyectivo, se plantea que se da una representación de los laterales de manera mental, además del análisis de los objetos relacionados a otros objetos, como percepciones.

Por último, sobre el espacio euclidiano se puede afirmar que este favorece la noción de distancia e igualdad de figuras, así mismo, se establece la noción de paralelismo, donde se interioriza el concepto y se reproduce, desarrollando la concepción de semejanza y proporciones, la cual consiste en la identificación del paralelismo y el establecimiento de igualdades de figuras e imágenes comparadas. Posterior a ello, se desarrollan los sistemas de referencias, donde se establece la identificación de ejes horizontales y verticales y la noción de tamaño, dirección, situación y orientación.

CAPÍTULO SEGUNDO

Principios conceptuales del diseño Shipibo-konibo

La identidad cultural de una comunidad está determinada por la diversidad de expresiones que desarrollan, como es el caso del arte, la lengua, las costumbres, entre otras; de esta manera, se establece la identificación individual y colectiva de cada miembro de la comunidad. Del mismo modo, cabe resaltar que el arte es una de las manifestaciones culturales más ejemplares de lo que es una cultura, dado que esta permite establecerse a través del tiempo con mayor notoriedad que otros elementos. En el caso de la comunidad shipibo-konibo esta se encuentra concebida a través de las diversas expresiones culturales que se proyectan en sus telares y otras manifestaciones, por lo que es importante reconocer la historia de la comunidad y la evolución que dichos pobladores tuvieron para establecer su identidad cultural como comunidad.

I. HISTORIA DEL PUEBLO SHIPIBO-KONIBO

La comunidad shipibo-konibo vive en la actualidad en la cuenca central del río Ucayali y el Alto Ucayali; dado que son pueblos

riverños, el río es la fuente de vida y economía de la comunidad. El desarrollo de este pueblo a través del tiempo ha sentado sus bases que tienen un origen histórico y mítico.

En este sentido, ÓSCAR ESPINOSA¹² indica que los primeros “panos” (antepasados de los shipibos) llegaron a la región de Ucayali entre los 100 y 300 años de la era actual, se cree que estos provenían del norte amazónico de Bolivia, de la región Beni y Guaporé. Por otra parte, este pueblo controló casi en su totalidad la cuenca del río Ucayali hasta el siglo VIII, época donde se dio una nueva migración de la comunidad de lengua arawak, lo cual provocó una división del territorio entre comunidades.

Además, por la época del siglo XVI los shipibos y los konibos ocupaban la zona intermedia del Ucayali, siendo considerados los konibos, en ese entonces, los guerreros más poderosos, por lo que habitaban las tierras preferidas a orillas del mencionado río; además, contaban con asentamientos humanos de gran magnitud. Por su parte, los shipibos y otras etnias del lugar vivían de forma más dispersa en las cabeceras y desembocaduras de la vertiente occidental del río Ucayali¹³.

Al tomar en cuenta ello, se comprende el liderazgo territorial que tenía el pueblo konibo a diferencia del shipibo y otras comunidades que tenían un menor rango de poderío territorial, lo que también implicaba que, en su caso, se dieran conflictos armados con la finalidad de mantenerse en su territorio, de tal manera que el pueblo shipibo y el konibo se unieron para combatir a los xetebos y poder desplazarlos. por lo demás, se considera la posibilidad de que tal conflicto fue uno de los factores que unieron a estos dos pueblos de una forma más sólida.

Hacia mediados del siglo XVII se produjeron grandes rebeliones en el territorio, pues los shipibos destruyeron varias misiones franciscanas y jesuitas en el alto y bajo Ucayali. Después, durante la época mercantilista (finales del siglo XIX) y con el *boom* de la extracción de caucho se produjo la explotación y reubicación del pueblo shipibo-konibo, pues los pobladores fueron obligados incluso a trabajar bajo

12 ÓSCAR ESPINOSA. *Los pueblos shipibo-konibo, isconahua y kakataibo*, Lima, Editorial del Ministerio de Cultura del Perú, 2017, disponible en [<https://centroderesursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Los%20pueblos%20shipibo-konibo%20isconahua%20y%20kakataibo.pdf>].

13 Ibid.

la modalidad de enganche y endeudamiento, además, eran trasladados a la fuerza junto a sus familias hasta el río Madre de Dios, motivo que explica la presencia de estas comunidades en el departamento del mismo nombre.

Finalizada la etapa del caucho, se quedaron aquellos patrones en el territorio amazónico, con la finalidad de continuar con el trabajo de extracción de otros recursos naturales, estableciendo así la era de la extracción de madera, lo que afectó más a estas comunidades. Luego de ello, llegó la etapa de la construcción de carreteras que conectaban la ciudad de Pucallpa con la ciudad de Lima entre los años 1940 y 1950, teniendo tiempo después entre sus primeros habitantes inmigrantes de San Martín y Huánuco, quienes huían de la violencia terrorista.

Entre mediados y finales del siglo anterior, ante la creciente presión por parte de colonos extranjeros sobre el territorio local, se formaron cuatro asambleas llamadas *ani tsinkiti* con la finalidad de coordinar y mostrar la preocupación existente sobre el territorio y los recursos naturales, pues en esa época no existían leyes que protegieran a la comunidad y los recursos de las localidades. Además, se trató la problemática del maltrato que recibían los pobladores de las diferentes comunidades por parte de los patrones madereros. En esta misma época, la comunidad shipibo-konibo sufrió también por la presencia de grupos guerrilleros y senderistas como el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru –MRTA– y Sendero Luminoso, así como por la expansión del narcotráfico en la región amazónica.

De esta manera, ESPINOSA¹⁴ distingue la historia de los pueblos shipibo y konibo desde sus orígenes históricos hasta las últimas décadas, aclarando que estas comunidades desde la antigüedad han sido comunidades pacíficas, las cuales se enfrentaban a otros pueblos o poderes con la única finalidad de defender su territorio y a sus miembros, pues de esta manera podían asegurar la continuidad de su comunidad. Cabe resaltar que aun con todos los conflictos a los que se vieron expuestos, estos pobladores han sabido mantener y defender sus tradiciones e identidad cultural, a su vez, es importante considerar la lucha por los derechos legales que protegen un determinado territorio y los recursos naturales locales y nacionales.

Por otro lado, DANIEL MORALES CHOCANO y ANA MUJICA BAQUERIZO¹⁵ afirman que los shipibo-konibo llegaron a orillas del río Ucayali entre los años 100 a 800 d. C., provenientes del sur, todo ello se demuestra en base a la cerámica encontrada llamada “pacacocha” y otros modelos cerámicos que eran los “cumancaya”, los cuales desplazaron a los “arawak”. Desde esa perspectiva, se muestra que el origen de los shipibo-konibo tiene hasta cuatro etapas, las cuales se diferencian en base al estilo de la cerámica encontrada y estudiada por diversos arqueólogos.

Respecto al origen mitológico de la comunidad shipibo-konibo, existe una leyenda que cuenta que estos emergieron en Cumancaya, lugar arqueológico ubicado en el Alto Ucayali, con la misión de repoblar el mundo por cuarta vez, es así que Cumancayacocha es considerado como el ente formador de los pueblos actuales, así como el centro del universo y lugar donde se sitúa el árbol cósmico.

La versión extendida de la leyenda cuenta que en el pueblo de Cumancaya crecía un árbol encantado cuyas hojas podían moverse sin viento y cuando los frutos reventaron, sus semillas cayeron al agua de la cocha, lugar donde los peces gamitanas comieron estas semillas y en poco tiempo comenzaron a volar; ante esta situación, los pobladores tomaron aquellas hojas para exprimir las y rociarlas a todo el lindero. Luego de ello se adormeció toda la población y, al despertar al día siguiente, el pueblo entero estaba inclinado y listo para volar; sin embargo, no llegaron a ascender tan alto para llegar al mundo-cielo, de tal manera que durante su caída estrepitosa se quebró toda la cerámica que habían formado, es por ello que se atribuye que el tocar la cerámica rota que se encuentra en la localidad traerá mala suerte, dado que se encuentra encantada.

Ya sea con un origen histórico o mítico, se puede encontrar una diversidad de teorías que explican la formación de estas comunidades, aludiendo que corresponden a una descendencia de los pano y cumancaya, todo ello determinado por las investigaciones a los diferentes estilos de cerámicos que fueron encontrados; en este sentido,

15 DANIEL MORALES CHOCANO y ANA MUJICA BAQUERIZO. “La arqueología y el mito de origen de los shipibo-konibo de la Amazonía peruana”, *Revista Investigaciones Sociales*, vol. 22, n.º 40, 2019, pp. 85 a 96, disponible en [<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/16003>].

se resalta también el diseño que se formaba en estos cerámicos, como parte del estilo artístico de la comunidad.

II. ARTE SHIPIBO-KONIBO

Se sabe que el origen de estos pueblos ha sido identificado a través de las muestras de arte cerámico que fueron hallados en sus territorios, de tal manera que se da una línea estilística de sus expresiones artísticas hacia diferentes artículos más allá de los cerámicos.

Así, RODOLFO ABDIAS ARRASCUE NAVAS¹⁶ señala que el pueblo shipibo-konibo se ha caracterizado por la producción de artesanías, las cuales en un principio correspondían a una forma de representación de la vida diaria, así como de las tradiciones que mantenían; sin embargo, con el paso del tiempo estos utensilios formaron parte del sistema de comercio y economía para el sustento de las diferentes familias.

También se resaltan las diferentes muestras artísticas de la comunidad, diferenciadas entre los trabajos realizados por varones y mujeres; referente a las artesanías producidas por varones, estas se basan en trabajos tallados en madera, piedra, huesos, varillas de canoa, armas de caza y pesca, y pipas de tabaco; de igual manera, producen diversos instrumentos de música, mientras que el trabajo artístico realizado por las mujeres se especializa en la confección de telares y el arte cerámico, este último es de gran acabado y reconocido por su alta calidad dentro de las comunidades amazónicas, caracterizándose especialmente por sus decoraciones con formas geométricas¹⁷.

De esta manera, se confirma lo imponente e importante que es la producción cerámica de los shipibo-konibo gracias a su admirable estilo geométrico, mediante la multiplicidad de combinaciones que pueden realizar las artesanas de la comunidad. También se debe destacar la variedad de artículos y lugares donde estos diseños podían ser proyectados, más allá de ser representados en las artesanías, los

16 RODOLFO ABDIAS ARRASCUE NAVAS. "Diseños de identidad: universos del kené: proceso de producción del kené hecho por las artesanas shipibo-konibo de Cantagallo sobre nuevos soportes en la ciudad: el mural kené", tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Repositorio Institucional PUCP, 2018, disponible en [<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13618>].

17 Ídem.

diseños se plasmaban en herramientas como utensilios de cocina, armas de caza, tejidos, canoas, remos e incluso eran dibujados en los rostros y cuerpos de hombres y mujeres.

Por su parte, ROVINSON SALDAÑA INUMA, WALTER ARTURO QUISPE CUTIBA y LIZBETH KARINA ORTIZ RUIZ¹⁸ plantean que el arte de las comunidades indígenas corresponde a una de las formas esenciales para transmitir la cultura de la comunidad, a su vez es considerado un medio para la identificación de un grupo humano con su entorno, de tal manera que pueda ser preservado a través del tiempo y frente a otras comunidades. En ese sentido, destacan que la cultura shipibo-konibo tiene como base la relación entre el mundo físico, el espiritual y el cultural dentro del contexto de la selva.

Así, para las comunidades shipibo-konibo, el arte era una forma de representar sus vidas de manera que se tenga una relación espiritual y física con la naturaleza y las divinidades, de tal manera que se tiene conocimiento en el que las artesanas obtenían la representación de los diferentes diseños a través del consumo de la ayahuasca.

III. IDENTIDAD CULTURAL SHIPIBO-KONIBO

La identidad cultural es uno de los elementos que permite la preservación de una comunidad a través del tiempo y frente a otras sociedades, de tal manera que los pobladores puedan nutrirse de las tradiciones y expresiones que se desarrolla dentro de su comunidad, permitiendo la adquisición de una riqueza cultural e histórica que será transmitida a las futuras generaciones y es expresada a través de las diferentes formas como el arte, la música, la lengua, las danzas, entre otros.

En este sentido, HARDY JOSÉ MORI RODRÍGUEZ expone que los shipibo-konibo mantienen sus tradiciones culturales dentro del margen que incluye las necesidades que presentan, por lo que la artesanía es una de las manifestaciones artísticas tradicionales con

18 ROVINSON SALDAÑA INUMA, WALTER ARTURO QUISPE CUTIBA y LIZBETH KARINA ORTIZ RUIZ. “Los diseños shipibo konibo en los estudiantes de la Institución Educativa Nueva Samaria N.º 64.523 - B, distrito de Iparia - Alto Ucayali”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Repositorio Institucional UNIA, 2016, disponible en [<http://repositorio.unia.edu.pe/handle/unia/151>].

mayor importancia para la comunidad, significando un pilar que la diferencia del resto de poblaciones, lo que a su vez les otorga una personalidad propia, de igual manera argumenta lo siguiente:

El fortalecimiento de la identidad cultural en la comunidad nativa shipibo-konibo se ve influenciada por las actividades económicas básicas que generan ingresos para el sustento de las familias nativas, con el afán de preservar las tradiciones culturales en estos espacios¹⁹.

Es así que, para poder fortalecer la identidad cultural que tiene un grupo de personas nativas es necesario revalorar todas sus costumbres ancestrales y manifestaciones artísticas, lo cual incluye a las diferentes representaciones que se hallan en la artesanía, cerámica, textil, lengua, entre otras producciones originarias. Lo que se busca es que el poblador se sienta identificado con las costumbres de las generaciones anteriores y este legado también pueda ser trasladado a las posteriores generaciones, conservando de esta manera la tradición cultural y, con ello, fortaleciendo la experiencia y el conocimiento propio de la comunidad.

Por otra parte, LUISA ELVIRA BELAUNDE²⁰ distingue que el pueblo shipibo-konibo es un nombre que denomina un conjunto conformado por la integración de tres pueblos vecinos que habitaron en la cuenca del río Ucayali: los shipibos en el medio Ucayali, los konibo en el alto Ucayali y los shetebo en el bajo Ucayali.

No obstante, aun cuando presentan diferencias a nivel interno, las tres comunidades que conforman este grupo comparten importantes rasgos, lo que determina así la identidad cultural formada; las tres poblaciones mencionadas hablan lenguas provenientes del pano, de tal modo que son comprensibles entre sí, practican expresiones artísticas como la cerámica, su crecimiento poblacional está caracterizado por

19 HARDY JOSÉ MORI RODRÍGUEZ. "Artesanía e identidad cultural Shipibo konibo, en la comunidad nativa 'San Francisco de Yarinacocha' - Ucayali", tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo, Repositorio Institucional UNITRU, 2017, disponible en [<http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/13713>], p. 20.

20 LUISA ELVIRA BELAUNDE. *Cerámica tradicional shipibo-konibo*, Editorial del Ministerio de Cultura, 2019, disponible en [<https://www.ruraqmakei.pe/wp-content/uploads/2018/07/Ceramica-Shipibo-Konibo-FINAL.pdf>].

ser ribereños, es por ello que su modo de vida gira en torno a los ríos navegables y la base de su alimentación es la pesca y agricultura en zonas ribereñas. Además, se caracterizan por construir extensas redes de navegación que permitieron un mercado de intercambio de productos, debido a su alta movilidad fluvial²¹.

Partiendo de las ideas expuestas líneas arriba, se determina que la identidad cultural de la comunidad shipibo-konibo se debe a las tradiciones compartidas de las tres comunidades que forman parte de ella, de tal manera que esto contribuye con la trascendencia que permitirá perpetuar las expresiones culturales y artísticas de la comunidad, así como sus costumbres ancestrales.

IV. TIPOS DE DISEÑO SHIPIBO-KONIBO

Las expresiones artísticas de la comunidad shipibo-konibo se encuentran determinadas por un estilo artístico como es el caso de las figuras geométricas o también el denominado *kené*, el cual es representado a raíz del consumo de ayahuasca.

En este sentido, GONZALO ESPINO RELUCÉ²² alude que el *kené* es el diseño más ancestral y estético de la cultura y se encuentra asociado a los cerámicos y bordados, los cuales son realizados por las mujeres de la comunidad, siendo el diseño característico del pueblo. También señala que el *kené* comprende diversas actividades como tejer, pintar o bordar los diseños en materiales diversos; este arte ancestral es transmitido de madre a hija. Este diseño también es denominado como lineal cosmológico, pues guarda relación con los elementos de la naturaleza que conforman la cosmovisión amazónica.

Entonces, se puede afirmar que el *kené* es aquel diseño que plasma entre sus figuras la visión del mundo amazónico que los propios pobladores tienen y que se ha forjado a través de las tradiciones culturales, lo que determina también la perpetuidad de las creencias de la comunidad shipibo-konibo, al considerar que es una forma tradicional de enseñar los saberes gracias a la expresividad y belleza de

21 Ibid.

22 GONZALO ESPINO RELUCÉ. "Literatura indígena amazónica Shipibo-Konibo y el keé de la palabra de Lastenia Canayo", *Revista de Estudios Filológicos*, n.º 62, 2018, pp. 247 a 267, disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132018000200247].

las artesanías y telares, por lo que se resalta el papel trascendental que desempeñan las artesanas de la comunidad, pues mantienen vigente estos diseños y conocimiento a través de las generaciones.

De igual modo, SHERLY YOANA QUISPE GUELLES, DULIO OSEDA GAGO y CONSUELO LIZZETH LOZANO GARCÍA²³ añaden respecto al sistema de diseño *kené* que este posee un valor fundamental para la cultura shipibo-konibo, llegando a ser declarado patrimonio cultural de la nación peruana, así mismo, indican que este diseño se da a través de diferentes objetos tales como la gran vasija de cerámica, el máhueta o el chomo que tiene una estructura antropomorfa.

Al tomar en consideración lo expuesto líneas arriba, se confirma que el arte a través del *kené* es fundamental para comprender la cosmovisión del pueblo shipibo-konibo, además de ser una actividad artística propia de las mujeres y que implica el consumir plantas con efectos alucinógenos (ayahuasca), para poder manifestar de dicha manera el poder de la anaconda, siendo este el animal considerado como la base del diseño, dado que en su piel tiene todas las variaciones de las figuras geométricas que serán representadas, de igual manera, el aludido consumo de plantas otorgaría una cercanía con el plano espiritual, cósmico y místico.

23 SHERLY YOANA QUISPE GUELLES, DULIO OSEDA GAGO y CONSUELO LIZZETH LOZANO GARCÍA. “El diseño shipibo-konibo en la iniciación de preescritura de los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N.º 64093 Puerto Callao - Yarinacocha, Ucayali - 2015”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Repositorio Institucional UNIA, 2016, disponible en [<http://repositorio.unia.edu.pe/handle/unia/55>].

CAPÍTULO TERCERO

Desarrollo de la noción espacial en niños de educación inicial

Para llevar a cabo el desarrollo de la noción espacial en un niño, es importante fomentar las capacidades y habilidades lógicas y psicomotrices durante los primeros años de vida, de tal manera que, con el pasar del tiempo y el desarrollo de su anatomía, pueda identificarse con su propio cuerpo y el entorno inmediato al que pertenece. Cabe resaltar que dicho proceso para los niños de educación inicial se encuentra determinado mediante sistemas lúdicos, tales como talleres artísticos, juegos motrices, juegos de escritura, entre otros.

I. NOCIÓN ESPACIO-TIEMPO

La concepción del espacio se encuentra íntimamente ligado con la estructura corporal y la proyección que tendrá un individuo sobre el mundo exterior, de tal manera que la persona pueda desarrollar, en primer lugar, una concepción de su individualidad y el lugar que ocupa.

En este sentido, ALBA MILENA RÍOS DIAZ indica que el espacio no hace referencia a algo que pueda verse de manera directa, sino que este

es una agrupación de correspondencias entre los objetos. Así mismo, indica que:

La construcción del pensamiento espacial está estrechamente ligada al cuerpo y a su desplazamiento, por lo que se puede entender, entonces, que la noción de espacio parte de lo visual, táctil y kinestésico, a partir del cual se hace una representación de los objetos y las diferentes actuaciones que se pueden tener sobre ellos²⁴.

Bajo la premisa del párrafo precedente, se considera que la noción que se desarrolla sobre el espacio guarda una relación estrecha con la corporalidad, por lo que es esencial considerar los conceptos partiendo de lo físico, incluyendo el sentido visual, todo ello con la finalidad de proyectar la representación de los objetos que se encuentren en el entorno inmediato durante los primeros momentos de reconocimiento del mundo exterior.

Además, CLAUDIA IRENE VENTURA SANDOVAL añade que la concepción del espacio para el ser humano se da a través de un desarrollo complejo y lento, dado que estos no se procesan de manera repentina, en un principio se da la aparición de nociones oscuras y vagas, las cuales van adquiriendo amplitud, claridad y profundidad con la adquisición de la experiencia, considerando que primero debe desarrollarse la noción de la corporalidad para proyectar el lugar que el cuerpo ocupa en un determinado entorno, de igual manera fundamenta lo siguiente:

La relevancia de una noción espacial permanente es fundamental en la medida en que es por medio de las relaciones espaciales y del espacio como se observa las relaciones entre los objetos y las cosas en el desarrollo. Se pueden obser-

24 ALBA MILENA RÍOS DIAZ. "Proyecto de aula para el fortalecimiento de las nociones de lateralidad y direccionalidad en educación infantil: un enfoque hacia el desarrollo de competencia matemática desde la dimensión cognitiva", tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Repositorio Institucional UNC, 2018, disponible en [<http://bdigital.unal.edu.co/62566/>], p. 29.

var tales relaciones en la medida que cada uno se localiza en el espacio y mantiene dicha relación espacial²⁵.

Así pues, se determina la importancia de la noción del espacio en base a las relaciones que va a desarrollar el individuo con los objetos del entorno, de tal manera que se tenga una localización en el espacio planteado. Además, es importante desarrollar la capacidad de estructuración y organización del espacio, dado que este concepto se dará mediante los datos visuales y táctiles integrados, por ello, la noción del espacio está relacionada con los procesos de aprendizaje donde se da un proceso de reconocimiento, denominación e identificación.

A su vez, para JESSICA VALERIA SÁNCHEZ LÓPEZ y FRANCA RESTREPO DE MEJÍA, se da el concepto del tiempo sobre el espacio, considerando que ambas son definiciones inseparables, dado que el espacio es expresado de manera independiente; sin embargo, el tiempo solo se concibe de manera independiente en circunstancias específicas, de tal manera que indican lo siguiente:

El espacio tiene la característica de ser instantáneo y ser captado en el tiempo y, a su vez, el tiempo es el espacio en movimiento; en ese sentido, la reunión de ambos constituye el conjunto de relaciones de orden y de concatenación que caracterizan a los objetos y sus movimientos²⁶.

Por tanto, se considera que el espacio corresponde a una unidad instantánea que se obtiene en el tiempo, la cual también corresponde al espacio en movimiento, estableciendo entre ambos un conjunto de relaciones sobre objetos y sus movimientos.

En consecuencia, se afirma que la concepción del tiempo se encuentra íntimamente relacionada con la concepción del espacio,

25 CLAUDIA IRENE VENTURA SANDOVAL. “Programa de juegos psicomotrices para el desarrollo de las nociones espaciales en niños de 5 años de la I. E. I. N.º 011 “Juan Ugaz” región Lambayeque - Chiclayo - 2017”, tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Repositorio Institucional ULADECH, 2018, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/6083>], p. 13.

26 JESSICA VALERIA SÁNCHEZ LÓPEZ y FRANCA RESTREPO DE MEJÍA. “Pre-nociones de la temporalidad en los niños”, *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, vol. 14, n.º 2, 2018, pp. 363 a 376, disponible en [<https://bit.ly/2G2AHfM>], p. 365.

dado que ambos conceptos interactúan a la par; no obstante, cabe resaltar que estos pueden diferenciarse o trabajar de manera independiente en casos específicos como en física o matemáticas.

II. TIPOS DE RELACIONES ESPACIALES

Las relaciones espaciales hacen referencia al desarrollo de conceptos que permiten la localización y desplazamiento de las personas, cabe resaltar que se parte de estas relaciones para una mayor concepción sobre el desenvolvimiento en un espacio y el reconocimiento dentro de él.

En este punto, LUZ MORA MAMANI PONCE señala que el conocimiento sobre las relaciones espaciales en las personas se alcanza durante el período preescolar, dado que en dicha etapa los niños se encuentran en su primera infancia, de tres a cinco años, y pueden comprender los conceptos como: dentro, fuera, lejos, cerca, abajo, arriba, encima y debajo. De igual manera, indica que:

A partir de experiencias directas con el propio cuerpo, al oírlo de sus padres y hermanos, y en gran medida porque son conceptos que se enseñan proactivamente, vale decir, que existe una capacidad e iniciativa para adelantarse a necesidades futuras en la escuela²⁷.

En este sentido, el desarrollo de las relaciones espaciales durante la primera infancia permite, eventualmente, a los niños establecer ubicaciones en base a las experiencias de su propio cuerpo, además de formar la capacidad para anticiparse a situaciones futuras durante la etapa escolar y actividades psicomotrices y lógicas.

Por su parte, MARYLUZ GONZALES SALAS²⁸ señala que las relaciones espaciales hacen referencia a las posiciones relativas que pueden

27 LUZ MORA MAMANI PONCE. “La importancia del juego en el aprendizaje del área de matemática en la competencia establece relaciones espaciales en niños y niñas de la Institución Educativa Inicia Manto de Puno en el año 2017”, tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional del Altiplano, Repositorio Institucional UNAP, 2019, disponible en [<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11447>], p. 28.

28 MARYLUZ GONZALES SALAS. “Aprestamiento y su relación con el aprendizaje de la matemática en las niñas y niños de 5 años de la IEI N.º 246. Mi

mantener los seres y objetos entre sí, así como la identificación de las distancias, formas de espacios e incorporación de los conceptos básicos; de igual manera indica que esta operación se encuentra vinculada al espacio dado que se relaciona la actividad del intelecto, la cual coordina los diversos cuadros exteriores del sujeto que permiten la organización de los movimientos en el espacio que se ha determinado.

Para VIVIANA MARCELA BRISEÑO SÁNCHEZ y DANIELA BENALCÁZAR CHICAIZA²⁹, las relaciones espaciales se dan después de una percepción simple de las posturas que puede tener un objeto en el espacio y con relación al individuo, estas se distribuyen en cuatro tipos de relaciones: sujeto-objeto; sujeto-sujeto; objeto-objeto y objeto en espacio.

- Relación sujeto-objeto: adelante-atrás, arriba-abajo, de frente-de espalda, derecha-izquierda. En los ejemplos que exponen este tipo de relación, se considera que lo primero que va a formarse en el niño es la localización espacial, por lo que, si no hay una imagen formada de su propio cuerpo, la localización no se desarrollará de manera adecuada; por ejemplo, la orientación de adelante y atrás implica una noción del cuerpo, es por ello que resulta esencial.
- Relación sujeto-sujeto: en esta relación es necesario que el niño pueda reconocer en su propio cuerpo las nociones de la relación: adelante-atrás, arriba-abajo y los costados.
- Relación objeto-objeto: a un lado-al otro lado, arriba-debajo, dentro-fuera y adelante-atrás.
- Relación de objetos en el espacio: izquierda-derecha y arriba-abajo.

En base a las relaciones espaciales que se han establecido, se considera que, durante la etapa de siete a doce años, el niño concibe la capacidad de orientarse en el espacio, así como de ubicarse en relación a los objetos que se encuentran en su entorno inmediato, todo permitirá al

Segundo Hogar de llave, año 2018”, tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Repositorio Institucional UCV, 2018, disponible en [<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32844>].

29 VIVIANA MARCELA BRISEÑO SÁNCHEZ y DANIELA BENALCÁZAR CHICAIZA. “El rincón de construcción en el desarrollo de las nociones básicas espaciales en los niños y niñas de 4-5 años de la Unidad Educativa Simón Bolívar de la Parroquia Huambaló Cantón Pelileo, provincia de Tungurahua”, tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Repositorio Institucional UTA, 2017, disponible en [<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/26734>].

niño encontrar puntos de referencia dentro y fuera de su corporalidad, la cual permite trasladar las nociones espaciales hacia otros objetos.

Por consiguiente, se concluye que las relaciones espaciales son aquellas determinaciones de localización que se desarrollan durante la primera infancia de las personas, este proceso permitirá tener una noción acerca del cuerpo y el lugar que ocupa en el espacio cada individuo, así como la relación con los objetos que lo rodean, es por ello que resulta esencial el aprendizaje de las diferentes relaciones de ubicación que se presentan a través de procesos que permitan a los niños interiorizar dichos conceptos de la manera más adecuada y así tener un mayor desenvolvimiento sobre su entorno.

III. PREESCOLARES

La infancia temprana es una de las etapas más trascendentales para el ser humano, dado que a partir de esta los niños desarrollan la mayor parte de su capacidad lógica, cognitiva y motriz, de tal manera que es fundamental que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje adecuado mediante actividades acorde a su edad y desarrollo de habilidades. Se debe aclarar que la etapa preescolar comprende a los niños en un rango de edad de tres a cinco años aproximadamente.

De tal modo, para SOCORRO ALONSO GUTIÉRREZ DUARTE³⁰, los primeros años de vida de los individuos constituyen aquel período con rasgos propios, cuyas problemáticas se estudian a partir de su vinculación con el desarrollo del individuo, por lo que dicha etapa de la vida es considerada un punto donde se lleva a cabo la base para el desarrollo físico y espiritual del ser humano.

También se distingue que, durante esta etapa, se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos en los seres humanos; así mismo, se da la formación de las capacidades y cualidades volitivas y morales que antes se consideraba que podían alcanzarse cuando se llegue a edades mayores. Por ello, tanto la educación como calidad de vida del niño son la base para el desarrollo de una buena personalidad, por lo que se debe asegurar un buen sistema educativo y, sobre todo,

30 SOCORRO ALONSO GUTIÉRREZ DUARTE. "Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil", *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, n.º 17, 2018, pp. 33 a 51, disponible en [<https://bit.ly/37L6Xj9>].

la enseñanza desde los primeros años de vida dentro del contexto familiar³¹.

Por ello, también se comprende que la educación que deben recibir los niños es fundamental durante los primeros años de formación, dado que, de ello depende el desarrollo adecuado de sus capacidades y habilidades, así como el correcto desenvolvimiento con sus pares y el entorno.

Por otra parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en su informe expone que los primeros años de vida son sumamente importantes para el desarrollo psicomotor y cognitivo de todo ser humano, por lo que, en la etapa de tres a cinco años, conocida también como el período preescolar, es importante el poder desarrollar dichas competencias y habilidades de los niños por medio de actividades lúdicas o artísticas; de igual manera, se expone que en dicha etapa:

Las capacidades cognitivas, socioemocionales y lingüísticas del menor se desarrollan rápidamente. Durante esta etapa resultan esenciales el aprendizaje y la estimulación provenientes de actividades como leer, jugar o cantar, así como de la interacción con otros niños y con los adultos que cuidan del niño, tanto en casa como en entornos de educación preescolar de calidad³².

Es por ello que en esta etapa el juego permite que los niños desarrollen su sentido de exploración y comprensión del entorno inmediato, así como la capacidad de utilizar y desarrollar la imaginación y cognición, es por ello que la educación preescolar está centrada como un apoyo en el aprendizaje previo basado más en la interacción entre pares y educadores, así como en el desenvolvimiento de la corporalidad.

Por consiguiente, se concluye que la etapa preescolar es fundamental para el proceso de aprendizaje de todo ser humano, dado que, durante la infancia es que se desarrolla gran parte de las capacidades y habilidades de los niños, es por ello también que resulta

31 Ídem.

32 EL FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*, UNICEF, 2018, disponible en [<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>], p. 6.

importante mantener los procesos ideales para dichas funciones, pues de ello dependerá el buen desenvolvimiento de los niños desde sus primeras etapas educativas y de vida.

IV. NOCIÓN ESPACIAL EN PREESCOLARES

La etapa preescolar corresponde a aquel período donde los niños entre tres a cinco años desarrollan sus capacidades y habilidades cognitivas, lógicas y psicomotrices, de tal manera que el hecho de fomentar la noción espacial durante su proceso de aprendizaje es fundamental para su desenvolvimiento con otras personas y el entorno.

En este sentido, LUCÍA ISABEL SALAZAR LUNA manifiesta que, en la educación inicial, el espacio es tomado como un punto estratégico para llevar a cabo la metodología de enseñanza y con ello los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que permite crear estímulos que motivan a los niños a lograr sus aprendizajes, así como comprender y dominar el espacio en el que se desenvuelven, de igual manera distingue que:

El concepto de noción espacial está ligado al aprendizaje de los niños de educación inicial, por lo que este tiene que irse guiando como parte de su formación. Además, se relaciona con el manejo matemático-geométrico (relacionado con los planos y rectas que forman un cuerpo) y del espacio geográfico (lugar físico organizado por los individuos)³³.

Es así que la noción espacial guarda relación con la evidencia de impresión que mantienen los niños respecto a su cuerpo, de tal manera que se forma un conglomerado de sentimientos que tienen una relación directa con personas, objetos y el cuerpo mismo.

De otro lado, esta noción va progresando conforme los niños vayan desarrollando su capacidad intelectual, es decir, que en una primera instancia se va a dar una disparidad entre el mundo exterior

33 LUCÍA ISABEL SALAZAR LUNA. “Estrategias sobre la construcción de las nociones espaciales que utilizan las docentes de 3 años de tres instituciones de educación inicial de Piura”, tesis de licenciatura, Universidad de Piura, Repositorio Institucional UP, 2019, disponible en [<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4447>], p. 23.

y el “yo corporal”, la cual después va a desarrollar el esquema de lo corporal, por lo que es esencial brindarle al niño, durante dicha etapa, los estímulos necesarios que le permitan formar la identificación de su cuerpo; del mismo modo, el espacio que se dará durante el proceso de enseñanza en la educación inicial debe tener características pensadas en ellos, pues debe ser un entorno estimulante, accesible, flexible y funcional, así como debe mantener la estética y sentido de agrado para sus sentidos.

Por otra parte, LAURA ELIZABETH PONLUISA OJEDA y MENTOR JAVIER SÁNCHEZ GUERRERO³⁴ señalan que, para el desarrollo de las nociones espaciales, se debe comenzar con la aplicación y extensión de actividades que realizan los niños naturalmente sobre movimientos, donde estos puedan iniciarse con procedimientos básicos hasta llegar a los más complejos, de tal manera que el niño pueda aprender a partir de dichos movimientos corporales en el espacio que han sido determinados para las actividades propuestas.

De esta manera, se alude a que las nociones espaciales se caracterizan por las habilidades que adquieren los niños para distinguir ubicaciones, las cuales en un principio estarán basadas en los lados de su cuerpo para luego proyectarse en el entorno inmediato donde se desenvuelven, por ello, es importante que las nociones espaciales se asocien a la educación inicial y/o preescolar, la cual debe contener una propuesta que introduzca unidades didácticas competentes para desarrollar las capacidades y habilidades del niño en cada área y para unificar de manera integral los conocimientos impartidos. En ese sentido, también se resalta la metodología que desarrollarán los docentes, esta debe ser propicia y adecuada para que los niños puedan adaptarse correctamente y desenvolverse sin ningún obstáculo.

34 LAURA ELIZABETH PONLUISA OJEDA y MENTOR JAVIER SÁNCHEZ GUERRERO. “Aplicaciones móviles en el aprendizaje de nociones espaciales en niños de educación inicial”, tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato, Repositorio Institucional UTA, 2017, disponible en [<https://bit.ly/3otD-MXZ>].

CAPÍTULO CUARTO**Talleres artísticos de diseño Shipibokonibo para el desarrollo de la noción espacial en preescolares: estudio de caso en el Distrito de Yarinacocha - Perú**

La educación y la cultura han sido conceptos fundamentales para el desarrollo de toda sociedad desde tiempos antiguos; sin embargo, estos han ido formándose de manera independiente de acuerdo con las necesidades que se presentan. Cabe resaltar que es importante enlazar el concepto de cultura e identidad cultural a través del sistema educativo, de tal manera que los estudiantes puedan sentirse identificados con sus comunidades desde temprana edad.

En este sentido, es importante considerar que el desenvolvimiento que tendrá una persona sobre su entorno se realiza desde la primera infancia, por lo que es fundamental desarrollar estas capacidades y habilidades durante la etapa del preescolar, a partir de actividades lúdicas, didácticas y artísticas, tomando en cuenta también el entorno inmediato donde estos se desenvuelven.

Por lo tanto, el caso en mención sobre talleres artísticos de diseño shipibokonibo para el desarrollo de la noción espacial en preescolares de cinco años de las instituciones educativas de Yarinacocha - Perú,

pretende analizar la relación entre el desarrollo de talleres artísticos de diseño shipibo-konibo y el desarrollo de la noción espacial que tendrán los niños sobre su cuerpo y su entorno; agregado a ello se cimentará, de manera indirecta, la identidad cultural a través de dicha metodología.

I. OBJETIVO GENERAL

Determinar el efecto del taller artístico con diseños shipibo-konibo para desarrollar la noción de espacio en niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo del esquema corporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- Determinar el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo de la coordinación de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- Determinar el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo de la ubicación temporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- Determinar el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo de la ubicación espacial de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- Determinar el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo de la percepción de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- Determinar el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo de la lateralidad de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

III. HIPÓTESIS

El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente la noción del espacio de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

IV. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente el esquema corporal de los niños de 5 años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente la coordinación de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente la ubicación temporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente la ubicación espacial de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente la percepción de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.
- El taller con diseños shipibo-konibo desarrolla significativamente la lateralidad de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

V. SISTEMA DE VARIABLES

La variable independiente corresponde al “Taller artístico de diseños shipibo-konibo”, mientras que la variable dependiente corresponde al “desarrollo de la noción de espacio”. A continuación, se presenta la operacionalización de ambas variables en la Tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
(vi) Diseño shipibo-konibo	Los diseños expresan la creatividad de la cultura shipibo-konibo y muestran la forma simbólica en que el hombre sirve como punto de contacto entre las fuerzas invisibles de la naturaleza y el mundo material ³⁵	Son formas de expresión artística, sistemas de valores culturales representados en diseños que simbolizan a la biodiversidad.	Expresión artística	Expresa su imaginación a través de los diseños. Utiliza técnicas representativas en los diseños.	
			Sistema de valores	Representa las creencias a través de los diseños. Representa los diseños en relación con las tradiciones orales.	
			Representación	Conoce los diseños del cuerpo, cara, pies y manos. Identifica los diferentes tipos de diseños en telas, tinajas y cerámica. Representa las diferentes formas de diseños.	
			Simbolización	Representa los diseños en relación a la naturaleza. Simboliza los diseños que representan las actividades productivas.	
(vd) Noción de espacio	En la edificación de conceptos espaciales son relevantes los conceptos sociales y temporales, interviniendo en el estudio de las ciencias sociales. Además, se plantea una integración prospectiva entre conceptos que permitan hacer más amplia la gama de posibilidades dentro de la investigación del individuo como ser social, transformador y dinámico del espacio ³⁶	La noción es la construcción del concepto de espacio del ser humano, como producto de lo vivido y experimentado por sí mismo y su cuerpo, por lo que se constituye en el sistema de referencia para organizarlo.	Esquema corporal	Reconoce las partes de su cuerpo y en otras personas. Reconoce los lados de su cuerpo y en otras personas. Representa las partes de cuerpo con imágenes.	Escala nominal SÍ= 1 NO=0
			Coordinación	Coordinación ojo, mano y pie. Realiza actividades de equilibrio. Realiza movimientos con patrón cruzado.	
			Ubicación temporal	Reconoce unidades temporales. Utiliza sucesiones temporales. Diferencia conceptos de velocidad y duración del movimiento.	
			Ubicación espacial	Explora el espacio parcial y total. Realiza actividades topológicas. Utiliza conceptos de dirección, trayectoria y distancia.	
			Percepción	Reconoce estructuras de nociones: color, forma, tamaño, sabores y olores. Reconoce estructuras de nociones: sonidos, textura y temperatura.	
			Lateralidad	Dominio lateral del cuerpo. Dominio de la orientación para llegar a un lugar.	

35 LAUREANO RÍOS CAIRUNA. *145 diseños shipibo-conibo*, Lima, Editorial UN-MSM, 2004.

36 ISAAC NEWTON. *Principios matemáticos de la filosofía natural*, Madrid, Editorial Nacional, 1982.

VI. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una investigación aplicada y de carácter explicativo, pues se desarrolla la noción de espacio en niños aplicando el taller artístico de diseño shipibo-konibo y, de esta manera, poder conocer la relación de causa-efecto de ambas variables de estudio.

En cuanto al diseño de la presente investigación, esta fue cuasi-experimental de pre-prueba y post-prueba (grupo experimental y de control).

Su esquema es el siguiente:

GE: 01 x 02

GC: 03 - 04

Donde:

GE: Grupo experimental de la Institución Educativa del Nivel Inicial N.º 470-B Asociación Intercultural Yine.

01 = Pre-prueba

X = Aplicación de la variable independiente taller de diseño shipibo-konibo.

02 = Post-prueba

GC: Grupo de control de la Institución Educativa del Nivel Inicial N.º 377-B Bena Jema.

03 = Pre-prueba

- = No se aplica la variable independiente taller de diseño shipibo-konibo.

04 = Post-prueba

VII. POBLACIÓN

Estuvo conformada por 112 niños y niñas de educación básica regular del nivel inicial de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial: N.º 470-B de la Asociación Intercultural Yine y N.º 377-B Bena Jema, del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali, período 2014 (ver Tabla 2).

Tabla 2. Población de las instituciones educativas del nivel inicial: grupo de control y experimental, distrito de Yarinacocha, 2014

Institución educativa del nivel inicial	Edades	Sexo		N.º de niños y niñas
		M	F	
N.º 470-B Asoc. Intercultural Yine	3 años	07	05	12
	4 años	10	06	16
	5 años	11	13	24
N.º 377-B Bena Jema	3 años	06	06	12
	4 años	10	14	24
	5 años	13	11	24
TOTAL		57	55	112

VIII. MUESTRA

Se realizó el muestreo no probabilístico por conveniencia (ver Tabla 3).

Tabla 3. Muestra de las instituciones educativas del nivel inicial: grupo de control y experimental, distrito de Yarinacocha, 2014

Institución educativa del nivel inicial	Edades	Sexo		N.º de niños y niñas
		M	F	
N.º 470-B Asoc. Intercultural Yine	5 años	11	13	24
N.º 377-B Bena Jema	5 años	13	11	24
TOTAL		24	24	48

IX. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Sobre las técnicas utilizadas, estas se dividen de acuerdo con cada variable, como se muestra a continuación.

Para la variable independiente “taller de diseño shipibo-konibo”, se utilizó la técnica de observación directa de los hechos educativos con respecto al registro del grado de optimización del taller artístico de diseño shipibo-konibo.

Para la variable dependiente “noción de espacio”, también se utilizó la percepción directa de los hechos educativos mediante la noción de espacio.

Sobre los instrumentos de recolección de datos, para la variable independiente se utilizó la lista de cotejo que permitió evaluar el desarrollo del taller de diseño shipibo-konibo después de cada sesión de aprendizaje (consta de una ficha con sus respectivos indicadores). Se debe recalcar que se realizaron 17 sesiones de aprendizaje en un tiempo de cinco semanas aproximadamente. Cada sesión se desarrolló en 45 minutos.

Para la variable dependiente se utilizó la guía de observación, la cual consistió en un listado de ítems por cada aspecto de la noción de espacio de los niños y niñas de 5 años (se utilizaron la pre-prueba y post-prueba). Además, está compuesta de 30 ítems, cuya valoración es: SÍ = 1 y NO = 0 puntos. En este instrumento se desarrollaron las siguientes dimensiones de la noción de espacio: coordinación, esquema corporal, ubicación espacial, ubicación temporal, lateralidad y percepción, con cinco ítems cada uno.

Del mismo modo, se efectuó la prueba gráfica. Este instrumento permitió recoger los datos que después se registraron en la guía de observación. Constó de 30 consignas que los niños y niñas debieron realizar, donde cada consigna se relaciona con los 30 ítems de dicha guía, lo cual facilitó el llenado.

X. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Se realizaron pruebas con el objetivo de determinar la validez y la confiabilidad de los instrumentos usados, así como para establecer la duración en su aplicación y, sobre todo, la comprensión de los ítems.

A continuación, se muestra el resultado de la prueba piloto del instrumento de la variable dependiente “noción de espacio”, mediante la aplicación del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach.

Tabla 4. Prueba piloto de confiabilidad del instrumento

CONFIABILIDAD	VALOR	N.º de ítems
Confiabilidad general	0.950	30
Dimensión esquema corporal	1.00	5
Dimensión de coordinación	1.00	5
Dimensión de ubicación temporal	1.00	5
Dimensión de ubicación espacial	0.99	5
Dimensión de percepción	1.00	5
Dimensión de lateralidad	1.00	5

Es un instrumento que está conformado por 30 ítems y sirve para dar a conocer el nivel de desarrollo de la noción de espacio. Para facilitar la observación, consta también de una prueba gráfica, de la cual se extrae la información que se registra en la guía de observación. Además, como ya se mencionó, está compuesto de seis dimensiones y cinco ítems cada uno.

Tabla 5. Dimensiones

Variable	Dimensiones	N.º de ítems	Peso	Estimación
Noción de espacio	D1 Esquema corporal	05	1 x 5 = 5	4 - 5 2 - 3 0 - 1
	D2 Coordinación	05	1 x 5 = 5	4 - 5 2 - 3 0 - 1
	D3 Ubicación temporal	05	1 x 5 = 5	4 - 5 2 - 3 0 - 1
	D4 Ubicación espacial	05	1 x 5 = 5	4 - 5 2 - 3 0 - 1
	D5 Percepción	05	1 x 5 = 5	4 - 5 2 - 3 0 - 1
	D6 Lateralidad	05	1 x 5 = 5	4 - 5 2 - 3 0 - 1
BAREMOS	06	30	30	21 - 30 11 - 20 0 - 10

La Tabla 5 muestra que si las dimensiones D1, D2, D3, D4, D5 y D6 alcanzan los resultados que están entre 4 y 5 puntos, significa que el esquema corporal cumplió con un logro previsto en el aprendizaje de los niños y niñas. Ahora bien, si están entre 2 y 3 puntos, quiere decir que el esquema corporal todavía se encuentra en proceso de aprendizaje. En cambio, si los resultados alcanzan entre 0 y 1 puntos, indica que el esquema corporal está en inicio del aprendizaje.

XI. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN DE LAS UNIDADES

Niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del Nivel Inicial N.º 469 Caminitos de Belén, AA. HH. EDWIN DÍAZ PAREDES, del distrito de Yarinacocha.

Duración para su aplicación: Aproximadamente 45 minutos.

Materiales: Hojas impresas, crayolas, tijera, goma, plumones, tempera, papelotes, lápiz, lápiz de color, silicona, cinta y fólder.

XII. RESULTADOS

A. Resultados de la pre-prueba

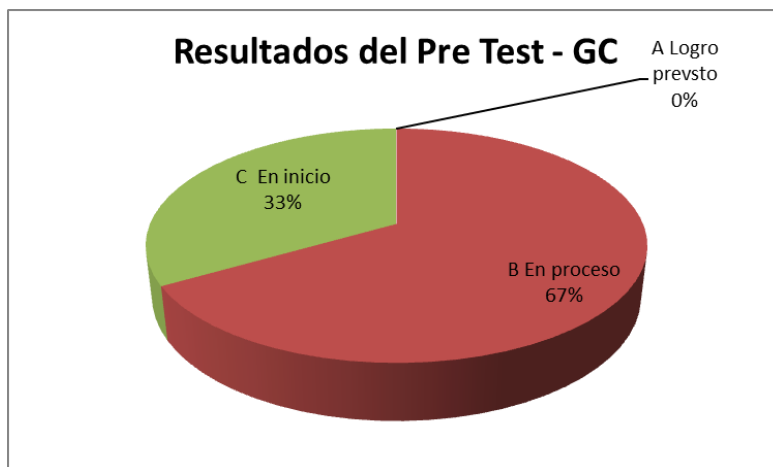
A continuación, se muestran los resultados de la pre-prueba para el grupo de control.

Tabla 6. Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo control I. E. N.º 377-B Bena Jema del distrito de Yarinacocha, 2014

N	Pre-test													
	Dimensión Esquema Corporal		Dimensión Coordinación		Dimensión Ubicación Temporal		Dimensión Ubicación espacial		Dimensión percepción		Dimensión lateralidad		Noción de espacio	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	1	C	4	A	3	B	3	B	4	A	1	C	16	B
2	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	17	B
3	0	C	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	12	B
4	2	B	2	B	1	C	2	B	2	B	1	C	10	C
5	0	C	2	B	2	B	2	B	1	C	0	C	7	C
6	2	B	2	B	1	C	0	C	2	B	3	B	10	C
7	0	C	1	C	0	C	5	A	5	A	0	C	11	B
8	3	B	3	B	2	B	2	B	4	A	1	C	15	B
9	0	C	3	B	0	C	2	B	0	C	0	C	5	C
10	1	C	4	A	3	B	3	B	4	A	1	C	16	B
11	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	17	B
12	0	C	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	12	B
13	2	B	2	B	1	C	2	B	2	B	1	C	10	C
14	0	C	2	B	2	B	2	B	1	C	0	C	7	C
15	2	B	2	B	1	C	0	C	2	B	3	B	10	C
16	0	C	1	C	0	C	5	A	5	A	0	C	11	B
17	3	B	3	B	2	B	2	B	4	A	1	C	15	B
18	0	C	3	B	0	C	2	B	0	C	0	C	5	C
19	1	C	4	A	3	B	3	B	4	A	1	C	16	B
20	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	17	B
21	0	C	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	12	B
22	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	17	B
23	3	B	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	15	B
24	0	C	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	12	B
TOTAL	32	61	47	62	62	31	295	TOTAL	32	61	47	62	62	31

Tabla 7. Resultados de la pre-prueba GC de la I. E. N.º 377-B Bena Jema del distrito de Yarinacocha, 2014

Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	0	25.5	0	0	0.00
B	11 - 20	16	15.5	248	6908.9344	66.67
C	0 - 10	8	5.5	44	2.19064381	33.33
Total		24	46.5	292	6911.12504	100.00
	\bar{x}	12.167				
	S ²	36.28				
	S	6.02				

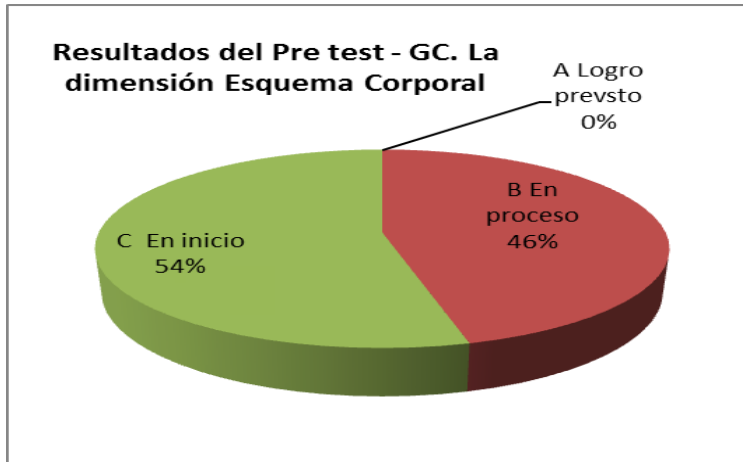
Figura 1. Resultados de la pre-prueba GC

La Tabla 7 y Figura 1 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba en el grupo control, el 67% se ubicó en el nivel B (en proceso); el 33%, en el nivel C (en inicio), y ninguno estuvo en la escala A (logro previsto). Además, registran una media de 12.167 y una varianza de 36.28, por lo que se puede afirmar que el grupo es relativamente heterogéneo.

A partir de este punto se mostrarán los resultados por dimensiones.

Tabla 8. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión esquema corporal

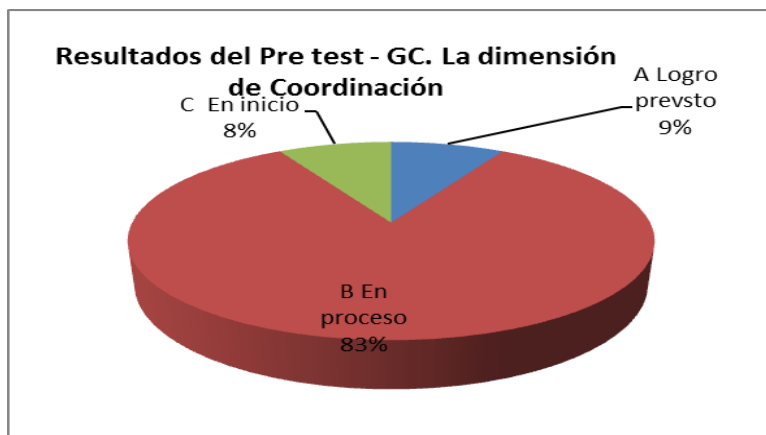
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	0	25.5	0	0.00	0.00
B	11 - 20	11	15.5	170.5	7877.07	45.83
C	0 - 10	13	5.5	71.5	13.02	54.17
Total		24	46.5	242	7890.09	100.00
	\bar{x}	10.08				
	S^2	42.26				
	S	6.50				

Figura 2. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión esquema corporal

La Tabla 8 y Figura 2 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo de control de la dimensión de esquema corporal, el 46% se ubicó en la escala B (en proceso), 54% en la escala de C (en inicio) y ninguno en la escala A (logro previsto). Así mismo, se obtuvo una media igual a 10.08 y una varianza de 42.26, con lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 9. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión coordinación

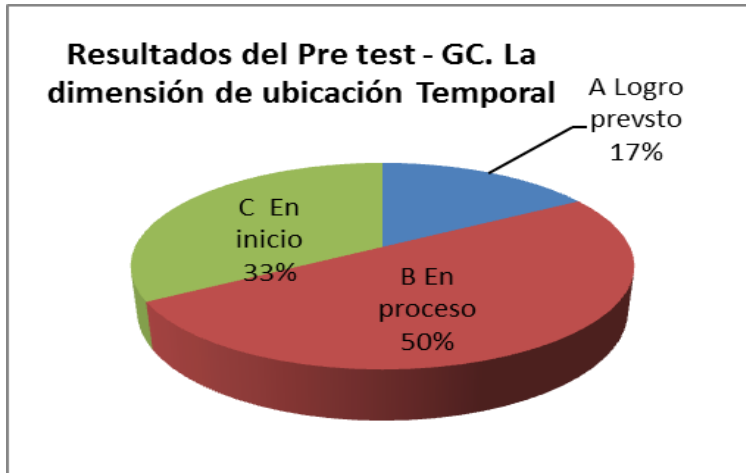
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	2	25.5	51	882.00	8.33
B	11 - 20	20	15.5	310	21281.29	83.33
C	0 - 10	2	5.5	11	4.13	8.33
Total		24	46.5	372	22167.42	100.00
	\bar{x}					15.50
	S^2					48.12
	S					6.94

Figura 3. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión coordinación

La Tabla 9 y Figura 3 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo control de la dimensión de coordinación, el 83% se ubicó en la escala B (en proceso), 9% en la escala A (logro previsto) y 8% en las escalas C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 15.50 y una varianza de 42.26, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 10. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación temporal

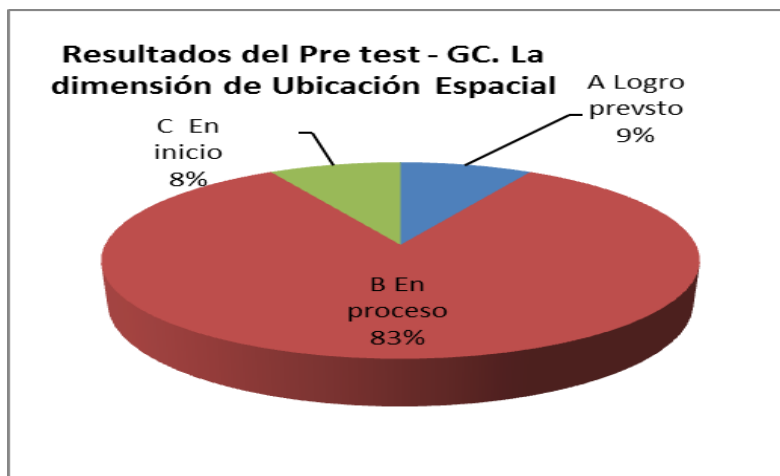
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	4	25.5	102	544.44	16.67
B	11 - 20	12	15.5	186	12768.77	50.00
C	0 - 10	8	5.5	44	16.52	33.33
Total		24	46.5	332	13329.73	100.00
	\bar{x}	13.83				
	S^2	38.10				
	S	6.17				

Figura 4. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación temporal

La Tabla 10 y Figura 4 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo control de la dimensión de ubicación temporal, el 50% se ubicó en la escala B (en proceso), 33% en la escala C (en inicio) y 17% en la escala A (logro previsto). Asimismo, se obtuvo una media igual a 13.83 y una varianza de 38.10, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 11. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación espacial

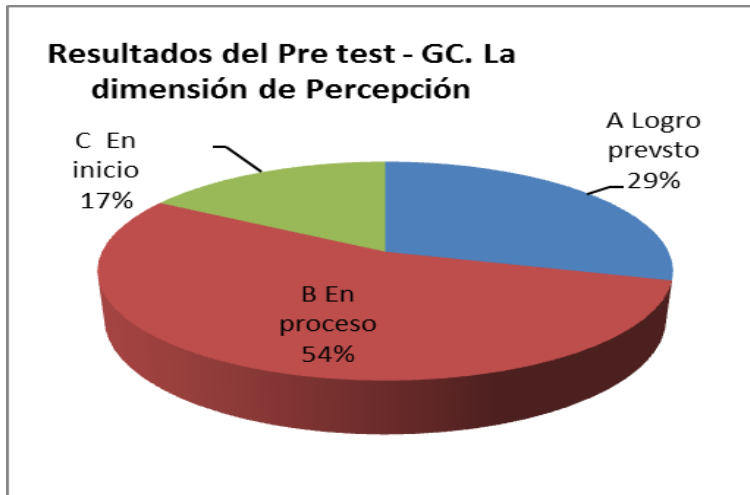
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	2	25.5	51	200.00	8.33
B	11 - 20	20	15.5	310	21281.29	83.33
C	0 - 10	2	5.5	11	4.13	8.33
Total		24	46.5	372	21485.42	100.00
	\bar{x}					15.50
	S^2					48.12
	S					6.94

Figura 5. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión ubicación espacial

La Tabla 11 y Figura 5 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo control de la dimensión de ubicación espacial, el 83% se ubicó en la escala B (en proceso), 9% en la escala A (logro previsto) y 8% en la escala C (en inicio). Además, se obtuvo una media igual a 15.50 y una varianza de 48.12, por lo que se afirma que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 12. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión percepción

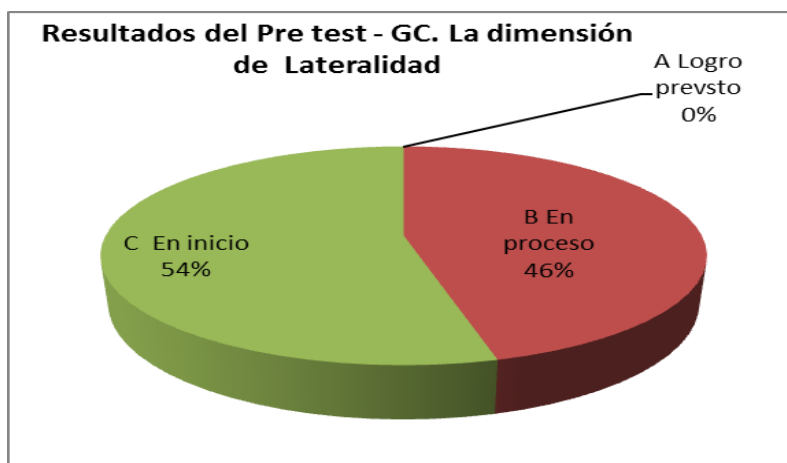
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	7	25.5	178.5	535.94	29.17
B	11 - 20	13	15.5	201.5	11825.13	54.17
C	0 - 10	4	5.5	22	6.32	16.67
Total		24	46.5	402	12367.39	100.00
	\bar{x}					16.75
	S^2					45.66
	S					6.76

Figura 6. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión percepción

La Tabla 12 y Figura 6 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo control de la dimensión de percepción, se obtuvo 54% en la escala B (en proceso), 29% en la escala de A (logro previsto) y 17% en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 16.75 y una varianza de 45.66, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 13. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión lateralidad

Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	0	25.5	0	0.00	0.00
B	11 - 20	11	15.5	170.5	3235.35	45.83
C	0 - 10	13	5.5	71.5	0.60	54.17
Total		24	46.5	242	3235.94	100.00
	\bar{x}					10.08
	S^2					32.65
	S					5.71

Figura 7. Resultados de la pre-prueba GC, dimensión lateralidad

La Tabla 13 y Figura 7 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo control de la dimensión de lateralidad, el 54% se ubicó en la escala C (en inicio), 46% en la escala B (en proceso) y en ninguno en la escala A (logro previsto). Así mismo, se obtuvo una media igual a 10.08 y una varianza de 32.65, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

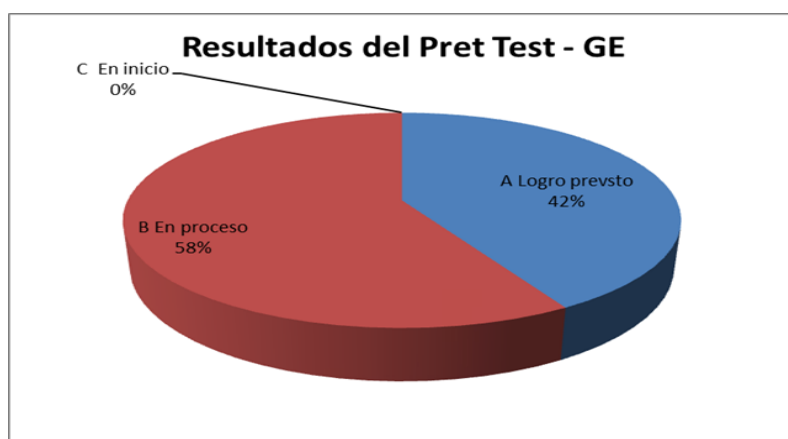
A continuación, se pasarán a mostrar los resultados obtenidos del grupo experimental.

Tabla 14. Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo experimental I.E.I. N.º 470 - B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014.

N.º	Pre-prueba													
	Dimensión esquema corporal		Dimensión coordinación		Dimensión ubicación temporal		Dimensión ubicación espacial		Dimensión percepción		Dimensión lateralidad		Noción de espacio	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	4	A	3	B	3	B	2	B	3	B	3	B	18	B
2	4	A	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	18	B
3	2	B	3	B	3	B	2	B	3	B	2	B	15	B
4	2	B	2	B	2	B	3	B	3	B	3	B	15	B
5	4	A	3	B	3	B	3	B	4	A	4	A	21	A
6	4	A	3	B	3	B	2	B	3	B	3	B	18	B
7	3	B	4	A	3	B	4	A	4	A	4	A	22	A
8	3	B	3	B	3	B	4	A	3	B	3	B	19	B
9	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	3	B	18	B
10	3	B	2	B	3	B	3	B	3	B	3	B	17	B
11	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	24	A
12	3	B	3	B	1	C	3	B	4	A	4	A	18	B
13	3	B	3	B	3	B	1	C	3	B	4	A	17	B
14	3	B	4	A	4	A	4	A	4	A	3	B	22	A
15	4	A	4	A	3	B	4	A	4	A	4	A	23	A
16	3	B	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	23	A
17	4	A	3	B	4	A	4	A	4	A	4	A	23	A
18	2	B	3	B	2	B	3	B	2	B	3	B	15	B
19	2	B	3	B	3	B	3	B	2	B	3	B	16	B
20	3	B	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	23	A
21	2	B	3	B	3	B	3	B	3	B	3	B	17	B
22	3	B	3	B	3	B	3	B	3	B	3	B	18	B
23	4	A	4	A	2	B	4	A	3	B	4	A	21	A
24	4	A	4	A	3	B	4	A	2	B	2	B	23	A
TOTAL	76		76		74		77		78		79		464	

Tabla 15. Resultados de la pre-prueba GE

Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i$	%
A	21 - 30	10	25.5	255	340.28	41.67
B	11 - 20	14	15.5	217	5139.48	58.33
C	0 - 10	0	5.5	0	0.00	0.00
Total		24	46.5	472	5479.76	100.00
	\bar{x}					19.67
	S^2					34.66
	S					5.89

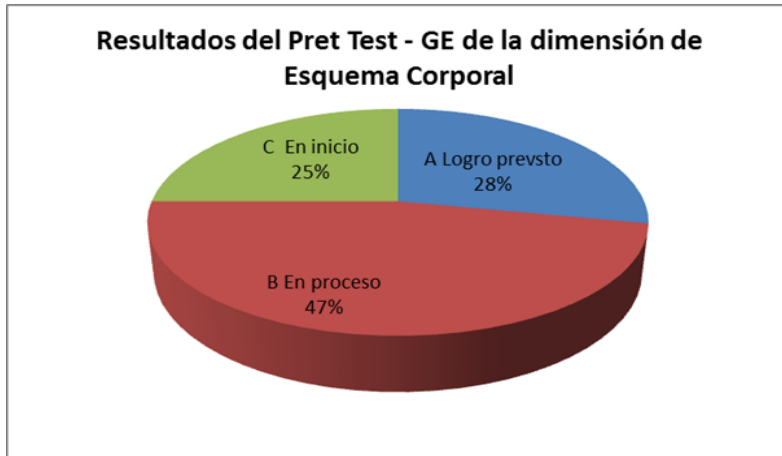
Figura 8. Resultados de la pre-prueba GE

La Tabla 15 y Figura 8 muestran que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba en el grupo experimental, el 42% estuvo en la escala A (logro previsto), el 58% en la escala B (en proceso) y ninguno en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 19.67 y una varianza igual a 34.66, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

A continuación, se mostrarán los resultados por dimensiones:

Tabla 16. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión esquema corporal

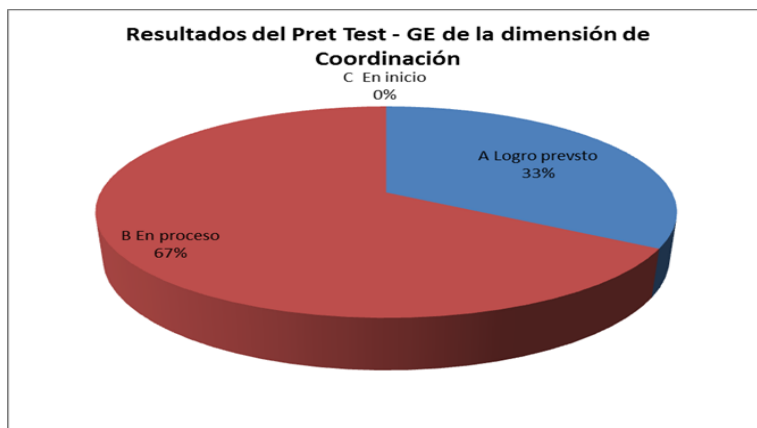
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i$	%
A	21 - 30	9	25.5	229.5	844.63	28.00
B	11 - 20	10	15.5	232.5	10155.61	47.00
C	0 - 10	5	5.5	44	7.12	25.00
Total		32	46.5	506	11007.36	100.00
	\bar{x}					15.81
	S^2					41.52
	S					6.44

Figura 9. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión esquema corporal

La Tabla 16 y Figura 9 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo experimental de la dimensión esquema corporal, el 28% estuvo en la escala A (logro previsto), el 47% en la escala B (en proceso) y el 25% en la escala C (en inicio). Del mismo modo, se obtuvo una media igual a 15.81 y una varianza igual a 41.52, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 17. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión coordinación

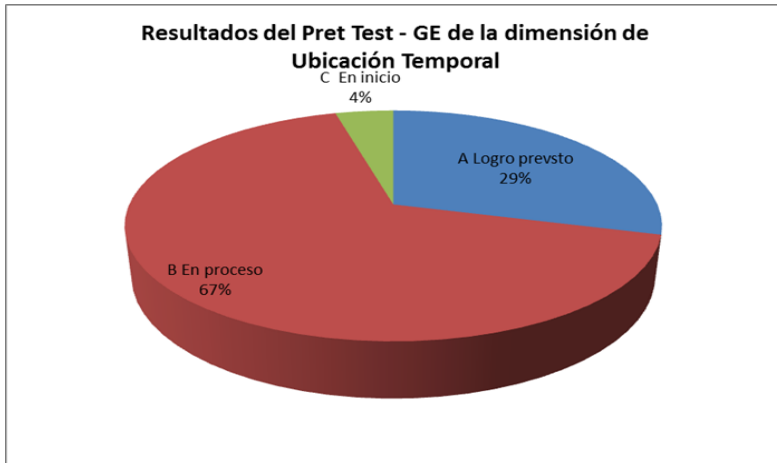
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	8	25.5	204	355.56	33.33
B	11 - 20	16	15.5	248	26909.12	66.67
C	0 - 10	0	5.5	0	0.00	0.00
Total		24	46.5	452	27264.68	100.00
	\bar{x}					18.83
	S^2					56.51
	S					7.52

Figura 10. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión coordinación

La Tabla 17 y Figura 10 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo experimental de la dimensión coordinación, el 33% estuvo en la escala A (logro previsto), el 67% en la escala B (en proceso) y ninguno en la escala C (en inicio). Además, se obtuvo una media igual a 18.83 y una varianza de 56.51, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 18. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación temporal

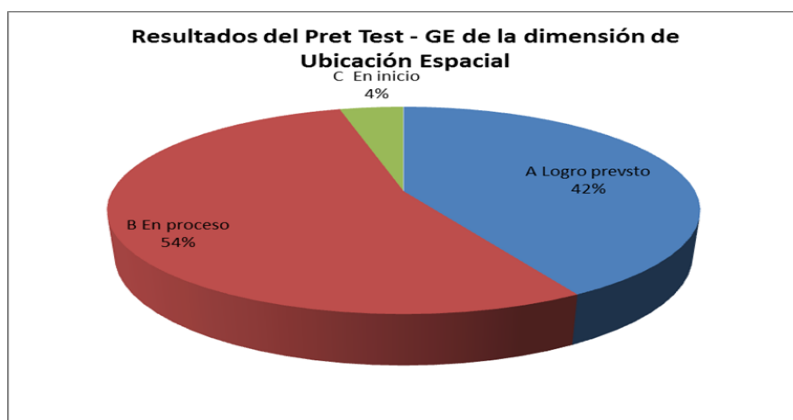
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	7	25.5	178.5	393.75	29.17
B	11 - 20	16	15.5	248	12678.76	66.67
C	0 - 10	1	5.5	5.5	1.23	4.17
Total		24	46.5	432	13073.74	100.00
	\bar{x}					18.00
	S^2					43.65
	S					6.61

Figura 11. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación temporal

La Tabla 18 y Figura 11 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo experimental de la dimensión ubicación temporal, el 29% estuvo en la escala A (logro previsto), el 67% en la escala B en proceso) y el 4% en la escala C (en inicio). Del mismo modo, se obtuvo una media igual a 18.00 y una varianza de 43.65, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 19. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación espacial

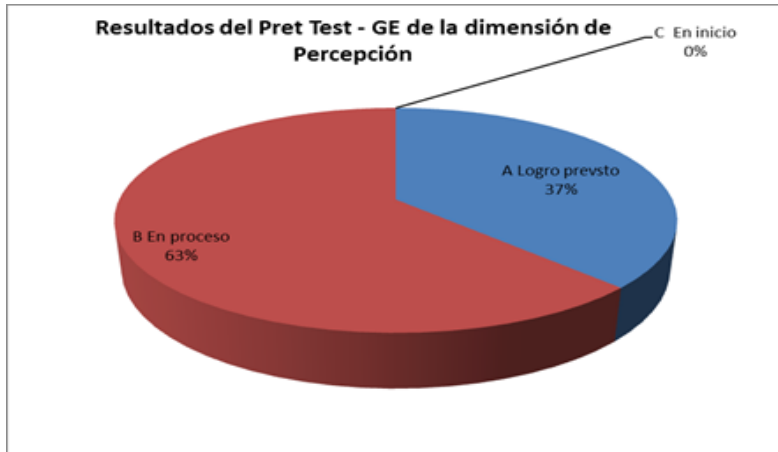
Nivel	Estimación	fi	xi	Fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	10	25.5	255	390.63	41.67
B	11 - 20	13	15.5	201.5	8222.79	54.17
C	0 - 10	1	5.5	5.5	0.77	4.17
Total		24	46.5	462	8614.18	100.00
	\bar{x}					19.25
	S^2					40.65
	S					6.38

Figura 12. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión ubicación espacial

La Tabla 19 y Figura 12 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo experimental de la dimensión ubicación espacial, el 42% se ubicó en la escala A (logro previsto), el 54% estuvo en la escala B (en proceso) y el 4% en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 19.25 y una varianza de 40.65, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 20. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión percepción

Nivel	Estimación	fi	xi	Fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	9	25.5	229.5	351.56	37.50
B	11 - 20	15	15.5	232.5	7580.26	62.50
C	0 - 10	0	5.5	0	0.00	0.00
Total		24	46.5	462	7931.82	100.00
	\bar{x}					19.25
	S^2					37.98
	S					6.16

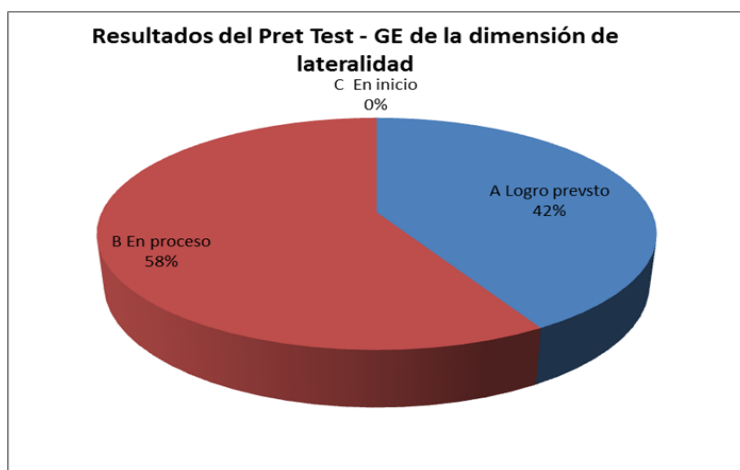
Figura 13. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión percepción

La Tabla 20 y Figura 13 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo experimental en la dimensión de percepción, el 37% estuvo en la escala A (logro previsto), el 63% en la escala B (en proceso) y ninguno en la escala C (en inicio). Del mismo modo, se obtuvo una media igual a 19.25 y una varianza de 37.98, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 21. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión lateralidad

Nivel	Estimación	fi	xi	Fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	10	25.5	255	340.28	41.67
B	11 - 20	14	15.5	217	6068.61	58.33
C	0 - 10	0	5.5	0	0.00	0.00
Total		24	46.5	472	6408.89	100.00
	\bar{x}					19.67
	S^2					36.32
	S					6.03

Figura 14. Resultados de la pre-prueba GE, dimensión lateralidad



La Tabla 21 y Figura 14 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la pre-prueba, en el grupo experimental en la dimensión de lateralidad, el 42% estuvo en la escala A (logro previsto), el 58% en la escala B (en proceso) y ninguno en la escala C (en inicio). Así mismo, se obtuvo una media igual a 19.67 y una varianza de 36.32, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

B. Resultados de la post-prueba

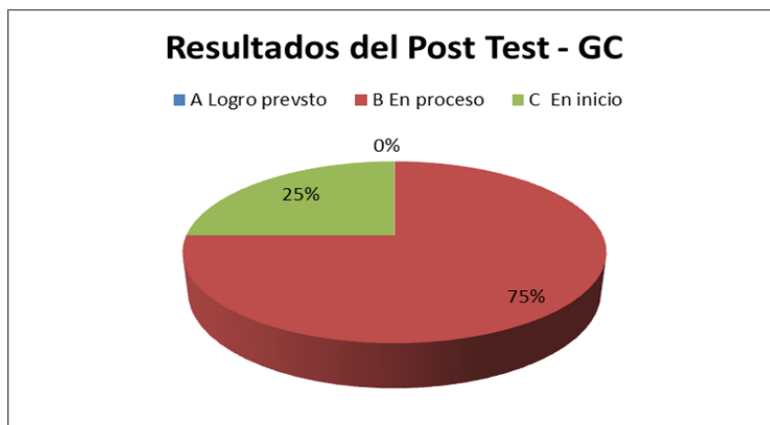
A continuación, se muestran los resultados de la post-prueba para el grupo de control.

Tabla 22. Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo control I. E. N.° 377-B Bena Jema del distrito de Yarinacocha, 2014.

N.º	Post-prueba													
	Dimensión esquema corporal		Dimensión coordinación		Dimensión ubicación temporal		Dimensión ubicación espacial		Dimensión percepción		Dimensión lateralidad		Noción de espacio	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	2	B	4	A	4	A	3	B	4	A	3	B	20	B
2	3	B	2	B	3	B	3	B	3	B	3	B	17	B
3	1	C	3	B	2	B	3	B	2	B	3	B	14	B
4	2	B	2	B	2	B	3	B	2	B	3	B	14	B
5	0	C	2	B	2	B	3	B	1	C	1	C	9	C
6	2	B	2	B	3	C	2	B	2	B	3	B	14	C
7	1	C	2	B	0	C	5	A	5	A	2	B	15	B
8	3	B	3	B	3	B	2	B	4	A	2	B	17	B
9	2	C	3	B	2	B	2	B	0	C	2	B	11	B
10	3	B	2	B	4	B	3	B	4	A	2	B	18	B
11	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	17	B
12	5	C	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	17	B
13	2	B	2	B	1	C	2	B	2	B	1	C	10	C
14	3	B	2	B	2	B	2	B	1	C	3	B	13	B
15	2	B	2	B	1	C	2	B	2	B	1	C	10	B
16	0	C	1	C	0	C	0	C	5	A	0	C	6	C
17	3	B	3	B	2	B	4	A	4	A	1	C	17	B
18	0	C	3	B	0	C	2	B	0	C	0	C	5	C
19	1	C	4	A	3	B	3	B	4	A	1	C	16	B
20	3	B	2	B	4	A	3	B	3	B	2	B	17	B
21	0	C	1	C	0	C	0	C	2	B	0	C	3	C
22	3	B	2	B	0	C	3	B	3	B	2	B	13	B
23	3	B	2	B	4	A	3	B	2	B	2	B	16	B
24	0	C	3	B	2	B	3	B	2	B	2	B	12	B
TOTAL	47		57		50		62		62		43		321	

Tabla 23. Resultados de la post-prueba GC

Nivel	Estimación	fi	xi	Fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	0	25.5	0	0.00	0.00
B	11 - 20	18	15.5	279	6552.84	75.00
C	0 - 10	6	5.5	33	0.87	25.00
Total		24	46.5	312	6553.70	100.00
	\bar{x}					13.00
	s^2					34.58
	S					5.88

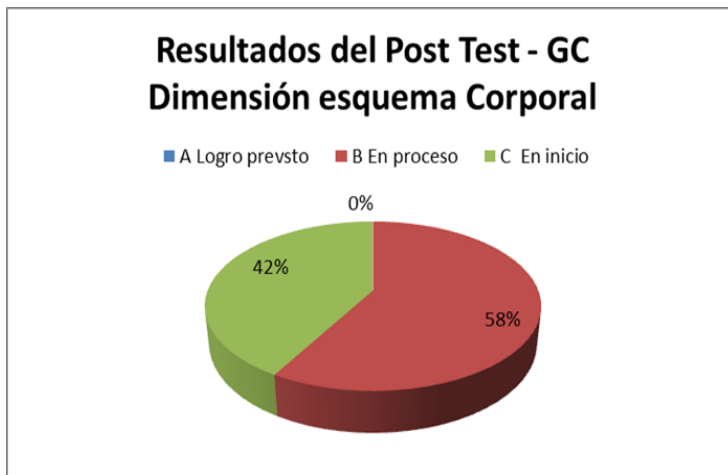
Figura 15. Resultados de la post-prueba GC

La Tabla 23 y Figura 15 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba en el grupo control, el 75% de ellos estuvo en el nivel de B (en proceso), el 25% de ellos en el nivel C (en inicio) y ninguno estuvo en la escala A (logro previsto). De igual manera, se obtuvo una media igual a 13.00 y una varianza de 34.58, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Ahora, se pasará a presentar los resultados por dimensiones.

Tabla 24. Resultados de la post-prueba GC, dimensión esquema corporal

Nivel	Estimación	fi	xi	Fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	0	25,5	0	0.00	0.00
B	11 - 20	14	15,5	217	6215,23	58.00
C	0 - 10	14	5,5	77	4.19	42.00
Total		24	46,5	294	6219,42	100.00
	\bar{x}					10.50
	S^2					36.57
	S					6.05

Figura 16. Resultados de la post-prueba GC, dimensión esquema corporal

La Tabla 24 y Figura 16 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo control de la dimensión de esquema corporal, el 58% se ubicó en la escala B (en proceso), el 42% estuvo en la escala C (en inicio) y ninguno estuvo en la escala A (logro previsto). Además, se obtuvo una media igual a 10.50 y una varianza de 36.57, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 25. Resultados de la post-prueba GC, dimensión coordinación

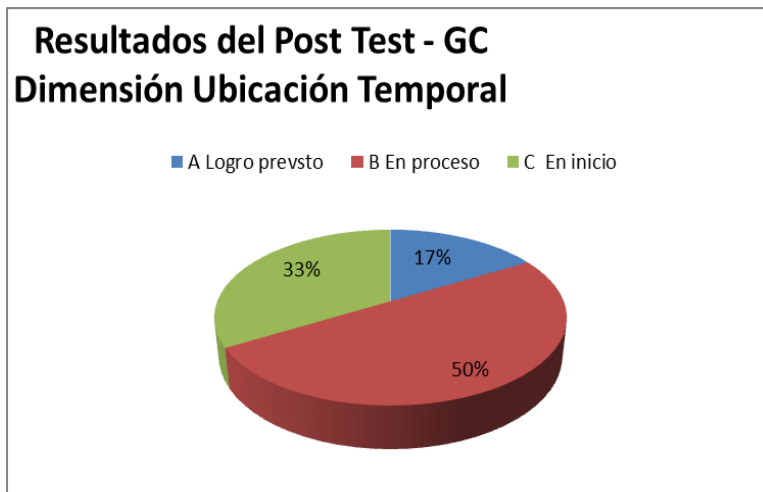
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	2	25,5	51	200.00	8.33
B	11 - 20	20	15,5	310	37775.43	83.33
C	0 - 10	2	5,5	11	9.49	8.33
Total		24	46.5	372	37984.92	100.00
	\bar{x}					15.50
	S^2					58.96
	S					7.68

Figura 17. Resultados de la post-prueba GC, dimensión coordinación

La Tabla 25 y Figura 17 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo control de la dimensión coordinación, el 83% se ubicó en la escala B (en proceso), el 8% en la escala C (en inicio) y el 9% estuvo en la escala A (logro previsto). Así mismo, se obtuvo una media igual a 15.50 y una varianza de 58.56, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 26. Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación temporal

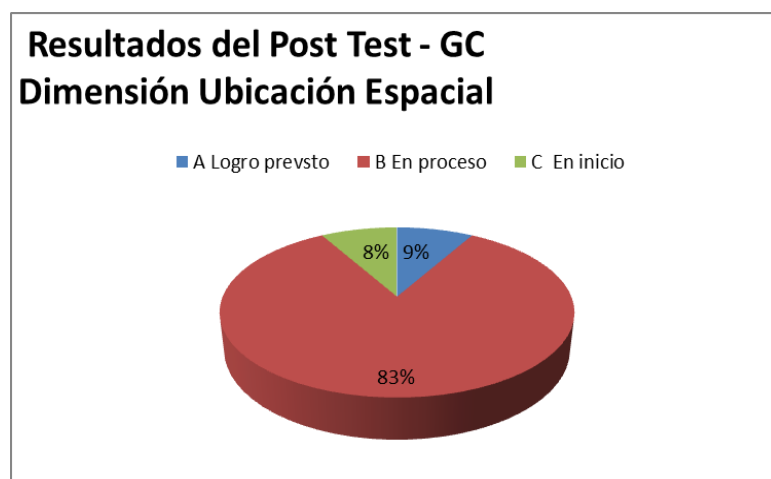
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i$	%
A	21 - 30	4	25.5	102	544.44	16.67
B	11 - 20	12	15.5	186	21147.84	50.00
C	0 - 10	8	5.5	44	34.66	33.33
Total		24	46.5	332	21726.95	100.00
	\bar{x}					13.83
	S^2					57.48
	S					7.58

Figura 18. Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación temporal

La Tabla 26 y Figura 18 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo control de la dimensión ubicación temporal, el 17% se ubicó en la escala A (logro previsto), el 50% en la escala B (en proceso), el 33% en la escala C (en inicio). De igual modo, se obtuvo una media igual a 13.83 y una varianza de 57.48, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 27. Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación espacial

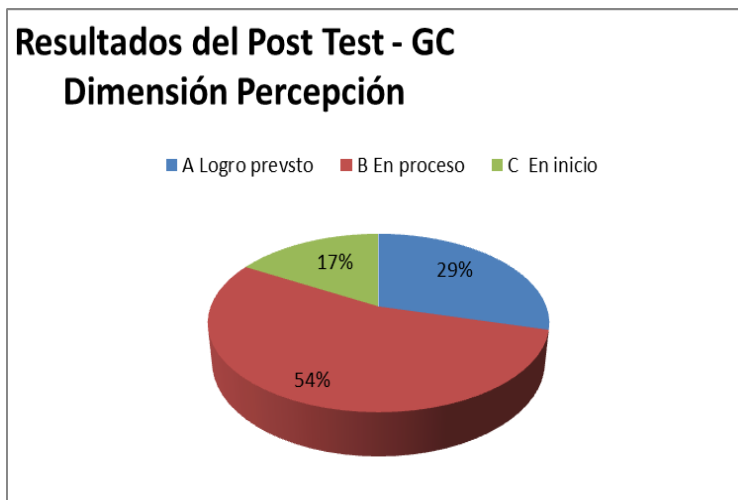
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i$	%
A	21 - 30	2	25.5	51	200.00	8.33
B	11 - 20	20	15.5	310	25532.66	83.33
C	0 - 10	2	5.5	11	5.49	8.33
Total		24	46.5	372	25738.15	100.00
	\bar{x}					15.50
	S^2					51.23
	S					7.16

Figura 19. Resultados de la post-prueba GC, dimensión ubicación espacial

La Tabla 27 y Figura 19 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo control de la dimensión ubicación espacial, el 83% se ubicó en la escala B (en proceso), el 8% en la escala C (en inicio) y el 9% en la escala A (logro previsto). Además, se obtuvo una media igual a 16.50 y una varianza de 51.23, por lo que se puede afirmar que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 28. Resultados de la post-prueba GC, dimensión percepción

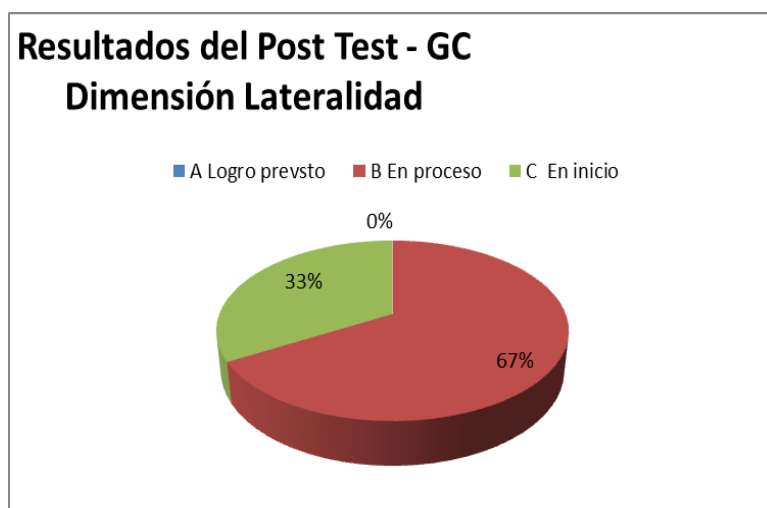
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	7	25.5	178.5	535.94	29.17
B	11 - 20	13	15.5	201.5	7663.74	54.17
C	0 - 10	4	5.5	22	2.61	16.67
Total		24	46.5	402	8202.28	100.00
	\bar{x}	16.75				
	S^2	39.78				
	S	6.31				

Figura 20. Resultados de la post-prueba GC, dimensión percepción

La Tabla 28 y Figura 20 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo control de la dimensión percepción, el 29% se ubicó en la escala A (logro previsto), el 54% estuvo en la escala B (en proceso) y el 17% estuvo en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 16.75 y una varianza de 39.78, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 29. Resultados de la post-prueba GC, dimensión lateralidad

Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	0	25,5	0	0.00	0.00
B	11 - 20	16	15,5	248	7375.37	66.67
C	0 - 10	8	5,5	44	2.69	33.33
Total		24	46.5	292	7378.07	100.00
	\bar{x}					12.17
	S^2					36.97
	S					6.08

Figura 21. Resultados de la post-prueba GC, dimensión lateralidad

La Tabla 29 y Figura 21 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo control de la dimensión de lateralidad, 67% se ubicó en la escala B (en proceso), el 33% estuvo en la escala C (en inicio) y ninguno en la escala A (logro previsto). Además, se obtuvo una media igual a 12.17 y una varianza de 36.97, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

A continuación, se muestran los resultados del grupo experimental.

Tabla 30. Resultados de puntajes del desarrollo de la noción de espacio y por dimensiones del grupo experimental I. E. I. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014

Nº	Post- test													
	Dimensión esquema corporal		Dimensión coordinación		Dimensión ubicación temporal		Dimensión ubicación espacial		Dimensión percepción		Dimensión lateralidad		Noción de espacio	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	30	A
2	2	B	4	A	5	A	3	B	5	A	3	B	22	A
3	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	30	A
4	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	30	A
5	5	A	5	A	5	A	3	B	5	A	5	A	28	A
6	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	30	A
7	4	A	5	A	5	A	4	A	5	A	4	A	27	A
8	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	30	A
9	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	30	A
10	2	B	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	27	A
11	5	A	5	A	5	A	3	B	5	A	5	A	28	A
12	5	A	5	A	4	A	3	B	5	A	3	B	25	A
13	5	A	5	A	5	A	4	A	5	A	5	A	29	A
14	5	A	5	A	5	A	3	B	5	A	5	A	28	A
15	5	A	5	A	5	A	3	B	5	A	5	A	28	A
16	2	B	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	27	A
17	5	A	4	A	5	A	5	A	5	A	5	A	29	A
18	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	30	A
19	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	5	C	30	A
20	5	A	3	B	5	A	5	A	5	A	5	A	28	A
21	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	4	A	29	A
22	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	4	A	29	A
23	5	A	5	A	5	A	3	B	5	A	5	A	28	A
24	5	A	5	A	5	A	3	B	5	A	5	A	28	A
TOTAL	110		116		119		102		120		113		680	

Tabla 31. Resultados de la post-prueba GE

Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	20	25,5	510	222.22	83.33
B	11 - 20	0	15,5	0	0.00	0.00
C	0 - 10	4	5,5	22	0.83	16.67
Total		24	46.5	532	223.06	100.00
	\bar{x}					22.17
	S^2					35.48
	S					5.96

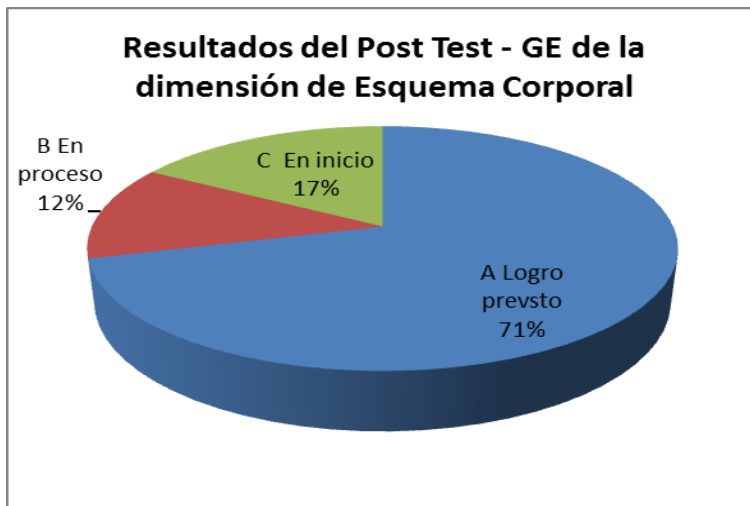
Figura 22. Resultados de la post-prueba GE

La Tabla 31 y Figura 22 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental, el 83% estuvo en la escala A (logro previsto), el 17% en la escala C (en inicio) y ninguno se posicionó en la escala B (en proceso). Además, se obtuvo una media igual a 22.17 y una varianza de 35.48, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

A continuación, se muestran los resultados por dimensiones.

Tabla 32. Resultados de la post-prueba GE, dimensión esquema corporal

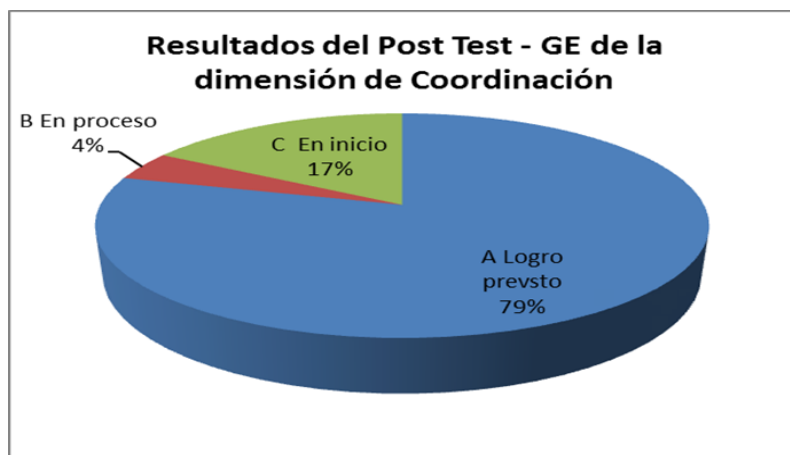
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(xi-x)^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	17	25.5	433.5	357.12	70.83
B	11 - 20	3	15.5	46.5	1092.14	12.50
C	0 - 10	4	5.5	22	0.58	16.67
Total		24	46.5	502	1449.84	100.00
	\bar{x}					20.92
	S ²					34.58
	S					5.88

Figura 23. Resultados de la post-prueba GE, dimensión esquema corporal

La Tabla 32 y Figura 23 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental de la dimensión esquema corporal, el 71% de ellos estuvo en la escala A (logro previsto), el 12% se ubicó en la escala B (en proceso) y el 17% estuvo en la escala C (en inicio). Así mismo, se obtuvo una media igual a 20.92 y una varianza de 34.58, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 33. Resultados de la post-prueba GE, dimensión coordinación

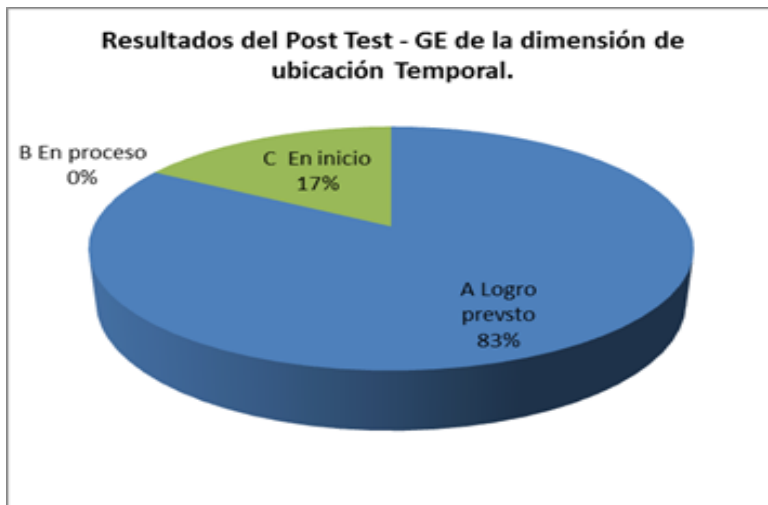
Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	19	25,5	484,5	267,19	79,17
B	11 - 20	1	15,5	15,5	441,84	4,17
C	0 - 10	4	5,5	22	1,18	16,67
Total		24	46,5	522	710,21	100,00
	\bar{x}					21,75
	S^2					36,52
	S					6,04

Figura 24. Resultados de la post-prueba GE, dimensión coordinación

La Tabla 33 y Figura 24 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental de la dimensión coordinación, el 79% estuvo en la escala A (logro previsto), el 4% de ellos en la escala B (en proceso) y el 17% estuvo en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 21.75 y una varianza de 36.52, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 34. Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación temporal

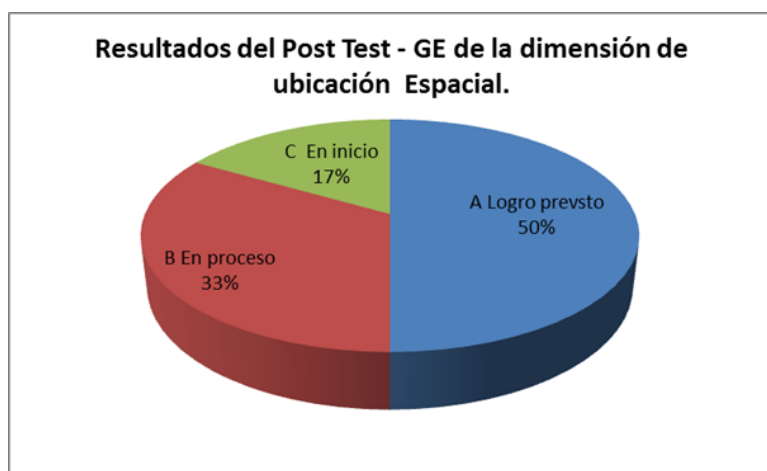
Nivel	Estimación	fi	Xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	20	25.5	510	222.22	83.33
B	11 - 20	0	15.5	0	0.00	0.00
C	0 - 10	4	5.5	22	2.78	16.67
Total		24	46.5	532	225.00	100.00
	\bar{x}					22.17
	S^2					40.12
	S					6.33

Figura 25. Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación temporal

La Tabla 34 y Figura 25 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental de la dimensión ubicación temporal, el 83% estuvo en la escala A (logro previsto), el 17% se ubicó en la escala C (en inicio) y ninguno se ubicó en la escala B (en proceso). Del mismo modo, se obtuvo una media igual a 22.17 y una varianza de 40.12, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 35. Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación espacial

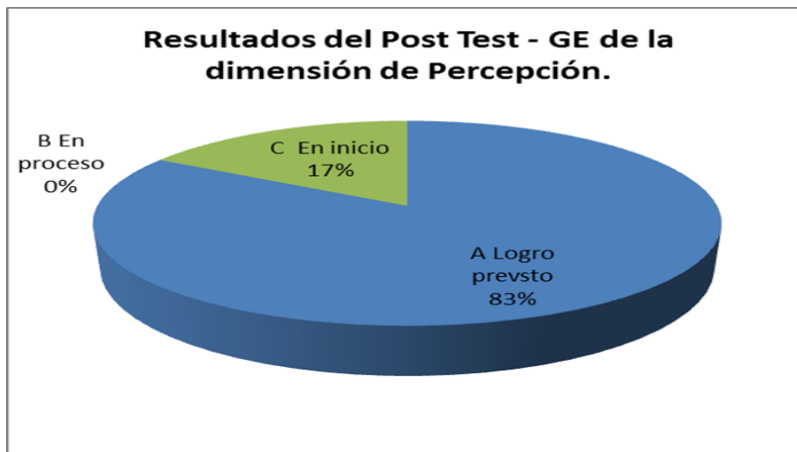
Nivel	Estimación	fi	Xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	12	25,5	306	533.33	50.00
B	11 - 20	8	15,5	124	13330.18	33.33
C	0 - 10	4	5,5	22	16.07	16.67
Total		24	46,5	452	13879.59	100.00
	\bar{X}					18.83
	S^2					56.32
	S					7.50

Figura 26. Resultados de la post-prueba GE, dimensión ubicación espacial

La Tabla 35 y Figura 26 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental de la dimensión ubicación espacial, el 50% de ellos estuvo en la escala A (logro previsto), el 33% se ubicó en la escala B (en proceso) y 17% estuvo en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 18.83 y una varianza de 56.32, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 36. Resultados de la post-prueba GE, dimensión percepción

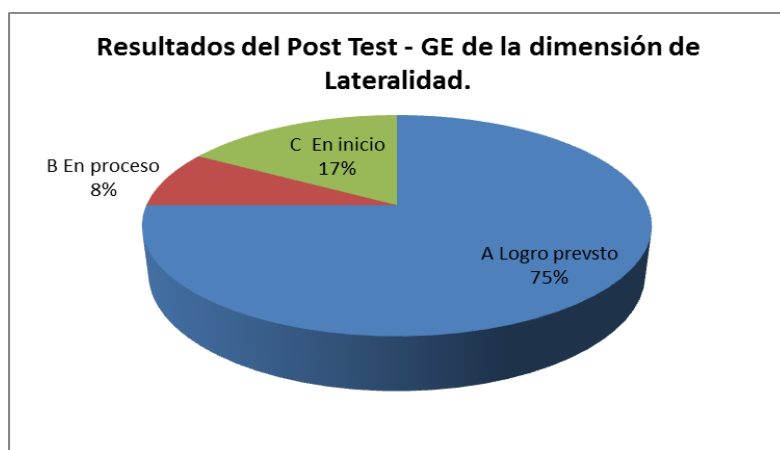
Nivel	Estimación	fi	xi	f _i x _i	(x _i -x) ² .fi	%
A	21 - 30	20	25,5	510	222.22	83,33
B	11 - 20	0	15,5	0	0.00	0.00
C	0 - 10	4	5,5	22	14.93	16.67
Total		24	46.5	532	237.15	100.00
	\bar{x}					22.17
	S ²					55.23
	S					7.43

Figura 27. Resultados de la post-prueba GE, dimensión percepción

La Tabla 36 y Figura 27 señalan que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental en la dimensión de percepción, el 83% estuvo en la escala A (logro previsto), el 17% se ubicó en la escala C (en inicio) y ninguno estuvo en la escala B (en proceso). Además, se obtuvo una media igual a 22.17 y una varianza de 55.23, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 37. Resultados de la post-prueba GE, dimensión lateralidad

Nivel	Estimación	fi	xi	fixi	$(x_i - \bar{x})^2 \cdot fi$	%
A	21 - 30	18	25.5	459	312.50	75.00
B	11 - 20	2	15.5	31	2996.93	8.33
C	0 - 10	4	5.5	22	13.88	16.67
Total		24	46.5	512	3323.31	100.00
	\bar{x}					21.33
	S^2					54.21
	S					7.36

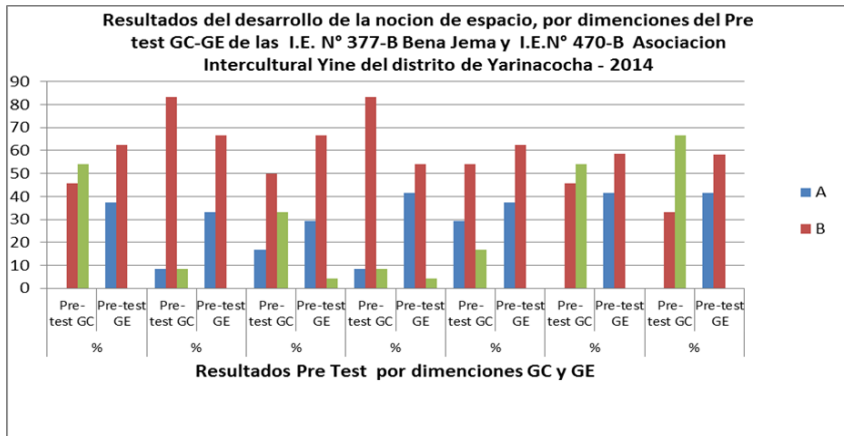
Figura 28. Resultados de la post-prueba GE, dimensión lateralidad

La Tabla 37 y Figura 28 indican que, de los 24 niños (as) evaluados en la post-prueba, en el grupo experimental en la dimensión de lateralidad, el 75% estuvo en la escala A (logro previsto), el 8% se ubicó en la escala B (en proceso) y el 17% estuvo en la escala C (en inicio). De igual manera, se obtuvo una media igual a 21.33 y una varianza de 54.21, por lo que se concluye que el grupo es apenas heterogéneo.

Tabla 38. Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la pre-prueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014

		Pre-prueba													
Nivel	Dimensión Esquema Corporal		Dimensión Coordinación		Dimensión Ubicación Temporal		Dimensión Ubicación Espacial		Dimensión Percepción		Dimensión Lateralidad		Noción de espacio		
	%		%		%		%		%		%		%		
	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	
A	0	38	8	33	17	29	8	42	29	38	0	42	0	42	
B	46	63	83	67	50	67	83	54	54	63	46	59	33	58	
C	54	0	8	0	33	4	8	4	17	0	54	0	67	0	

Figura 29. Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la preprueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014

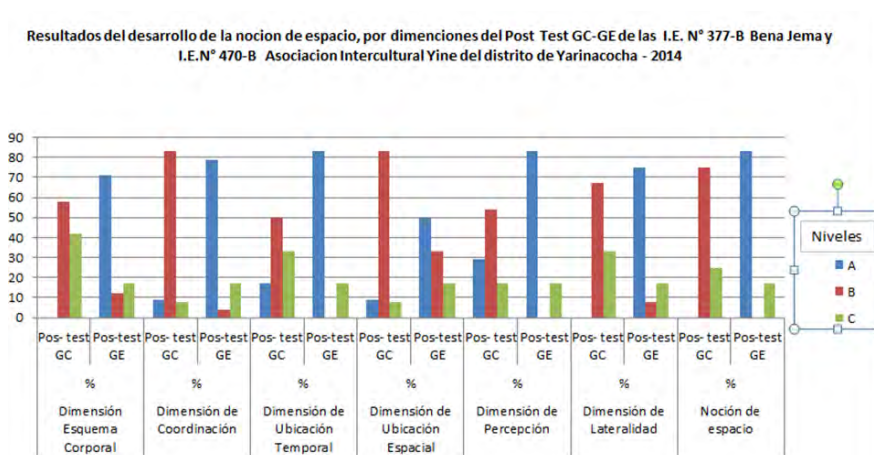


La Tabla 38 y Figura 29 indica que, en la pre-prueba tanto para el grupo de control como para el experimental, las puntuaciones obtenidas fueron similares, tanto en la categoría: A = logro previsto, B = en proceso y C = en inicio; prevaleciendo las puntuaciones de inicio y en proceso en los niños (as) de educación básica regular de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial: N.º 470-B de la Asociación Intercultural Yine y N.º 377-B Bena Jema, ambas ubicadas en el distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali, período 2014.

Tabla 39. Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la post-prueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014

NIVEL	Post-prueba													
	Dimensión Esquema Corporal		Dimensión Coordinación		Dimensión Ubicación Temporal		Dimensión Ubicación Espacial		Dimensión Percepción		Dimensión Lateralidad		Noción de espacio	
	%		%		%		%		%		%		%	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE
A	0	71	9	79	17	83	9	50	29	83	0	75	0	83
B	58	12	83	4	50	0	83	33	54	0	67	8	75	0
C	42	17	8	17	33	17	8	17	17	17	33	17	25	17

Figura 30. Resultados del desarrollo de la noción de espacio, por dimensiones de la post-prueba GC-GE de la I. E. N.º 377-B Bena Jema y la I. E. N.º 470-B Asociación Intercultural Yine del distrito de Yarinacocha, 2014



La Tabla 39 y Figura 30 indican que, en la post-prueba tanto en el grupo de control como en el experimental, las puntuaciones obtenidas fueron diferentes, tanto en la categoría A = logro previsto, B = en proceso y C = en inicio, prevaleciendo las puntuaciones de logro previsto en el grupo experimental y en proceso en el grupo de control en los niños (as) de educación básica regular de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial: N.º 470-B de la Asociación Intercultural Yine y N.º 377-B Bena Jema, del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali, período 2014.

XIII. PRUEBA DE HIPÓTESIS

La prueba de hipótesis aplicada a esta investigación se realiza a través de seis pasos, y cuando se encuentre en el último paso, se acepta o rechaza la hipótesis nula. A continuación, se presentan los pasos a seguir, los cuales permitirán el contraste de las hipótesis:

- Exponer la hipótesis alterna y nula de acuerdo con el problema.
- Elegir un nivel de significancia o riesgo α .
- Elegir el estadígrafo de prueba más apropiado.
- Disponer de la región crítica.
- Cuantificar los valores de la prueba estadística de una muestra aleatoria de tamaño "n".
- Rechazar la H_0 si el estadígrafo tiene un valor en la región crítica y no rechazarla en caso contrario.

A. Prueba de hipótesis general (post-prueba)

$H_0: \mu_1 = \mu_2$. El taller artístico con diseños shipibo-konibo no desarrolla significativamente la noción del espacio de los niños de 5 años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$
 H_1 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente la noción del espacio de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

H_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

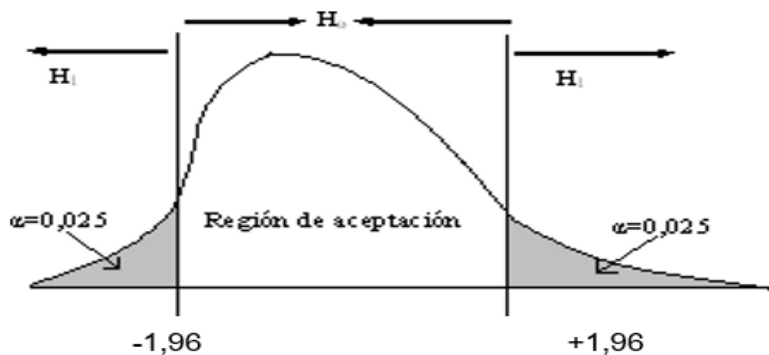
H_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

Nivel de significancia o riesgo: El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de: $\alpha=0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la Prueba t, pues el tamaño de la muestra es menor que 30 ($n < 30$) y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades.

$H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$ se aplicará la prueba bilateral, o sea a dos colas.

Para la prueba de dos colas ($\alpha = 0.05$), con gl de 46:



$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Tabla 40. Cálculo del estadígrafo de la prueba de hipótesis general

		Media	N	Std. Deviation				
Pair 1	GC	4.4583	24	.72106				
	GE	5.7917	24	.65801				
Por tanto: Tc= - 6.485.								
Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-1.33333	1.00722	.20560	-1.75865	-.90802	-6.485	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a: -6.485 y este cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis

B. Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula $H_0: \mu_1 = \mu_2$: El taller artístico con diseños shipibo-konibo no desarrolla significativamente el esquema corporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2 \circ \mu_1 < \mu_2$
 H_1 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente el esquema corporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

H_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

μ_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de $\alpha = 0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la Prueba t (tamaño de la muestra es menor que 30) y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades.

$H_1: \mu_1 > \mu_2 \circ \mu_1 < \mu_2$

Para la prueba de dos colas con $\alpha = 0.05$.

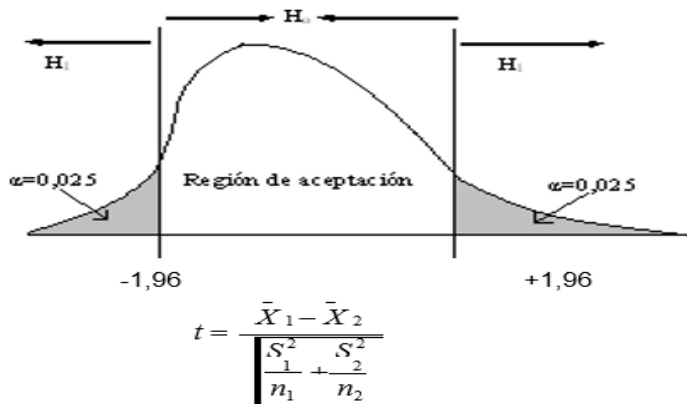


Tabla 41. Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 1

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-1.29167	.90790	.18532	-1.67504	-.90830	-6.970	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a -6.970 y esta cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 , y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

C. Prueba de hipótesis específica 2

Hipótesis nula: $H_0: \mu_1 = \mu_2$

H_0 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo no desarrolla significativamente la coordinación de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$

H_1 : El taller con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente la coordinación de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

μ_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

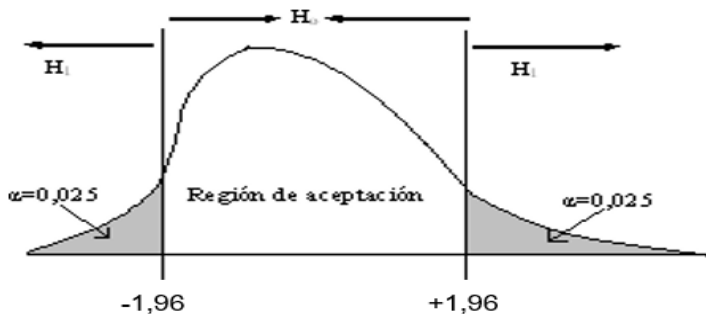
μ_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de $\alpha = 0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la Prueba t , pues el tamaño de la muestra es menor a 30 y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades.

$H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$ se aplicará la prueba bilateral o también llamada a dos colas.

Valor crítico y regla de decisión para la prueba de dos colas con $\alpha = 0.05$.



$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Tabla 42. Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 2

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-.91667	1.05981	.21633	-1.36418	-.46915	-4.237	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a -4.237 y esta cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

D. Prueba de hipótesis específica 3

Hipótesis nula: $H_0: \mu_1 = \mu_2$

H_0 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo no desarrolla significativamente la ubicación temporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$

H_1 : El taller con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente la ubicación temporal de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

μ_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

μ_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de $\alpha = 0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la Prueba t , pues el tamaño de la muestra es menor que 30 y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades.

$H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$ se aplicará la prueba bilateral, o sea a dos colas.

Valor crítico y regla de decisión: Para la prueba de dos colas con $\alpha = 0.05$.

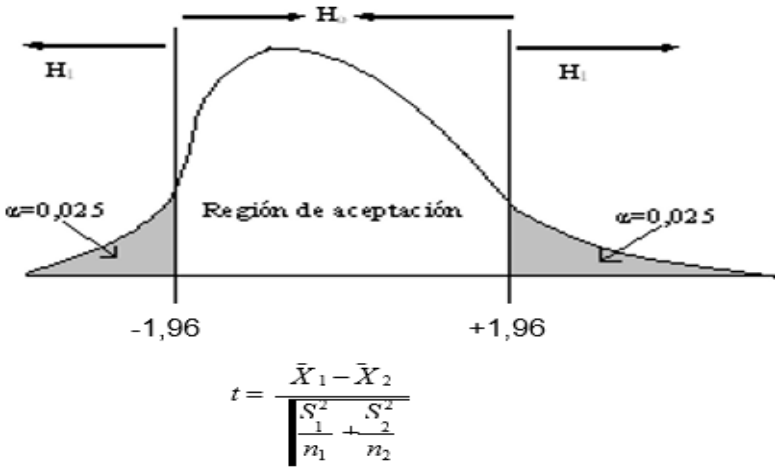


Tabla 43. Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 3

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-95833	1.12208	.22904	-1.43215	-.48452	-4.184	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a $-4,184$ y este cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

E. Prueba de hipótesis específica 4

Hipótesis nula: $H_0: \mu_1 = \mu_2$

H_0 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo no desarrolla significativamente la ubicación espacial de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$

H_1 : El taller con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente la ubicación espacial de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

μ_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

μ_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de $\alpha = 0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la Prueba t, pues el tamaño de la muestra es menor que 30 y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades

$H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$ se aplicará la prueba bilateral o también llamada de dos colas.

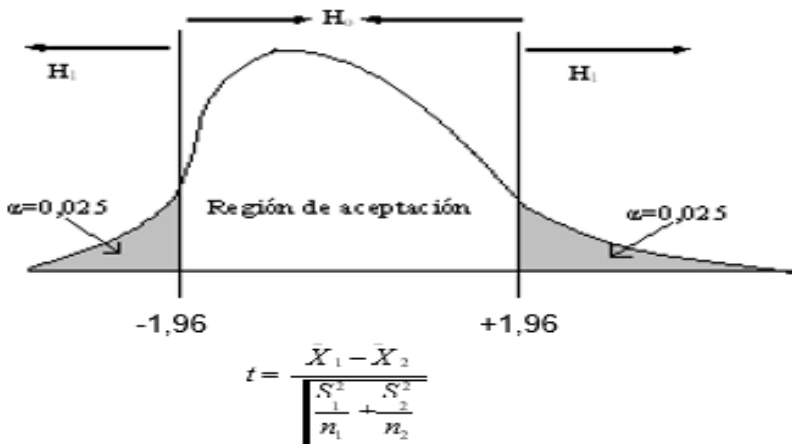


Tabla 44. Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 4

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-1.29167	.90790	.18532	-1.67504	-.90830	-6.970	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a $-6,970$ y este cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

F. Prueba de hipótesis específica 5

Hipótesis nula: $H_0: \mu_1 = \mu_2$

H_0 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo no desarrolla significativamente la lateralidad de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$

H_1 : El taller artístico con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente la lateralidad de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

μ_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

μ_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de $\alpha = 0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la prueba t , pues el tamaño de la muestra es menor que 30 y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades.

$H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$ se aplicará la prueba bilateral o también llamada de dos colas.

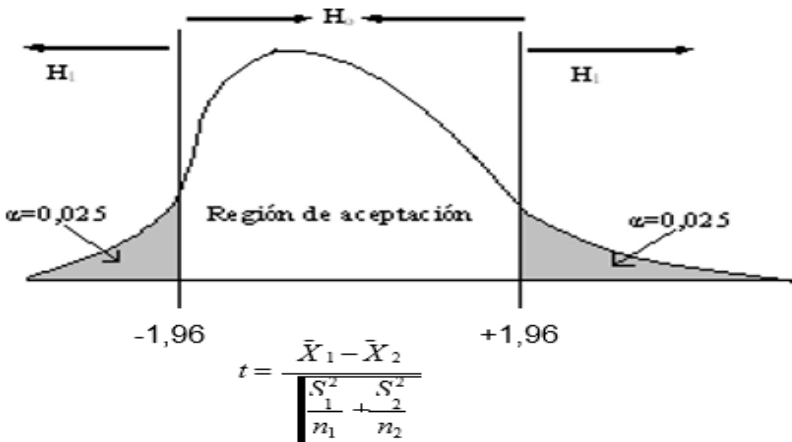


Tabla 45. Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 5

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-.91667	1.05981	.21633	-1.36418	-.46915	-4.237	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a -4.237 y este cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

G. Prueba de hipótesis específica 6

Hipótesis nula: $H_0: \mu_1 = \mu_2$

H_0 : No existen diferencias de medias entre el resultado del grupo experimental y el grupo de control en la experimentación del taller artístico con diseños shipibo-konibo.

Hipótesis alterna: $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ esto es: $H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$

H_1 : El taller con diseños shipibo-konibo sí desarrolla significativamente la lateralidad de los niños de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha, Perú.

Donde:

μ_1 : Resultados de la pre-prueba (antes de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

μ_2 : Resultados de la post-prueba (después de la aplicación del taller con diseños shipibo-konibo).

El nivel utilizado en el diseño cuasi-experimental es de $\alpha = 0.05$.

El estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la Prueba t , pues el tamaño de la muestra es menor que 30 y como en la hipótesis alterna (H_1) existen dos posibilidades.

$H_1: \mu_1 > \mu_2$ o $\mu_1 < \mu_2$ se aplicará la prueba bilateral o también llamada de dos colas.

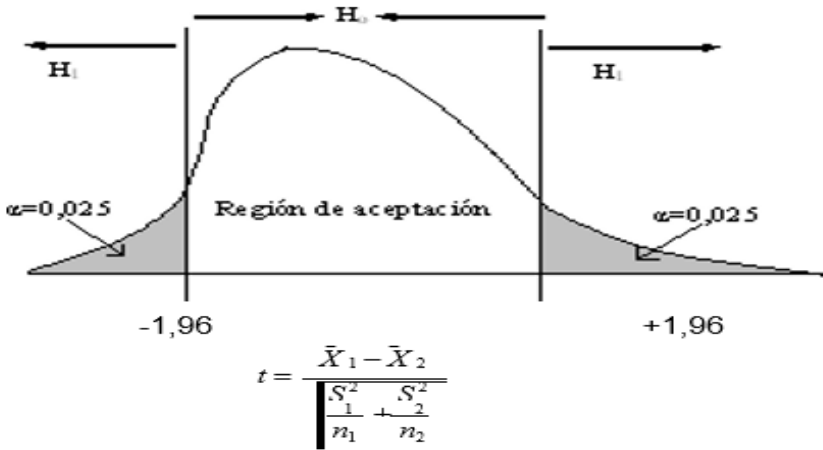


Tabla 46. Cálculo del estadígrafo de prueba de la hipótesis específica 6.

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001- VAR00002	-95833	1.12208	.22904	-1.43215	-.48452	-4.184	23	.000

Como la t calculada (t_c) con los datos procesados es igual a -4.184 y esta cae en la zona de rechazo, entonces, se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

XIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La educación en el nivel inicial debe brindar un espacio para que los niños puedan desarrollarse de manera integral, de modo que les permita facilitar su desarrollo humano como un proceso holístico que integre los aspectos físicos, cognoscitivos, sociales y afectivos. También se considera que las instituciones educativas de nivel inicial tienen que crear las condiciones que posibiliten a los niños sentirse identificados

con su cultura, su historia, sus tradiciones y a partir de ese contexto entender y resolver problemas demostrando iniciativa, creatividad y actitud reflexiva.

Debido a este planteamiento es que se ha querido estudiar la aplicación de talleres artísticos con diseños shipibo-konibo para desarrollar de la noción de espacio de los niños de cinco años de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha.

En relación con los resultados de la pre-prueba aplicada a 24 niños (as) del grupo control, los datos hallados reflejan que los menores deben desarrollar la construcción del concepto de espacio y tiempo a través de nociones conocidas, las cuales les permitan desarrollarse de manera integral, es decir, como ser social, dinámico y transformador del espacio absoluto.

En cuanto a la pre-prueba en el grupo control en la dimensión de esquema corporal, los resultados expresan que existe una gran diferencia del desarrollo del esquema corporal de los niños y niñas de cinco años del grupo experimental, pues el desarrollo del esquema corporal tiene un proceso y depende de la maduración neurológica como también de las experiencias que el niño tenga.

En cuanto a la post-prueba en el grupo de control en la dimensión de coordinación, los resultados muestran que los niños (as) de cinco años que asistieron al taller lograron desarrollar la dimensión de coordinación, esto indica que la coordinación motora es una acción intencional, sincrónica y sinérgica que se desarrolla en los menores para lograr la coordinación motora mínimamente asociada a los procesos de integración del sistema nervioso, el esqueleto y el control del cerebro y la médula espinal.

Además, los resultados de la post-prueba en el grupo de control indican que los niños (as) de cinco años que asistieron al taller lograron desarrollar la dimensión de ubicación temporal (grupo experimental). De igual manera, estos menores desarrollaron la dimensión de ubicación espacial: logrando la orientación en su propio cuerpo en cuanto al mundo (saber su ubicación y donde se encuentra lo que les rodea); sin duda alguna, estos aprendizajes constituyen la base de otros posteriores y la habilidad de la organización temporal. Cabe agregar que, si el niño está orientado en el tiempo y el espacio, esto hecho también se traduce en la escritura, fundamentalmente, sin omitir ni agregar letras en una palabra.

También se registró un desarrollo en la dimensión de percepción del grupo experimental, en cuanto a la capacidad de interpretar la

información y la percepción visual. Es importante estimular en los niños la percepción a partir de sus propios conocimientos culturales en este caso a través de los diseños shipibo-konibo, es decir, que el estímulo de estos logra que se activen receptores sensoriales en la retina.

En cuanto a la lateralidad que también se desarrolló en el taller, esta se relaciona con el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y es importante porque ayuda en el aprendizaje de la lecto-escritura y la completa la madurez del lenguaje. Así, es fundamental la enseñanza de este factor, pues si el niño no tiene conciencia de su lado derecho o izquierdo jamás podrá proyectar al exterior su lateralidad y se le dificultará la diferencia e identificación de algunas letras.

Lo antes mencionado indica que para desarrollar la noción espacial del niño es necesario que estos identifiquen, reconozcan y definan las características esenciales del espacio con respecto a su esquema corporal, así como la coordinación, ubicación temporal, espacial, percepción, lateralidad.

La aplicación del taller artístico de diseños shipibo-konibo en los niños (as) de cinco años de la I. E. del Nivel Inicial N.º 470-B de la Asociación Intercultural Yines ha sido significativa para desarrollar la noción de espacio (así lo comprueba la prueba $t < 0.05$) y para la construcción de las matemáticas culturales llamadas también etnomatemáticas, pues cada cultura tiene una forma de enfrentar y resolver cuestiones relativas a la cantidad, espacio y forma e incluso tienen términos propios para expresar formas de conteo, medición, localización diseños.

En ese sentido, los resultados de esta investigación coinciden con las conclusiones obtenidas por JEANNETT CASTRO BUSTAMANTE³⁷, en donde se enfatiza que los marcos lógico-matemáticos fundamentales sirven para estructurar el futuro pensamiento abstracto-formal, por parte de los docentes que atienden a grupos de niños en sus primeros años de vida escolar, especialmente, en el nivel de preescolar, pues de ello dependerá la adecuada selección de estrategias de enseñanza y de actividades de aprendizaje.

37 JEANNETT CASTRO BUSTAMANTE. "El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial", *Revista Acción Pedagógica*, vol. 13, n.º 2, 2004, pp. 162 a 170, disponible en [<https://bit.ly/3jBn84C>].

Así mismo, los resultados hallados se ven reforzados por los de LUZ HELENA BALLESTAS RINCÓN³⁸, pues este analiza las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia, las relaciones de estas con formas esquemáticas de la cultura material indígena y las marcas con influencia precolombina, similares a la cultura shipibo-konibo. Al respecto, la noción de espacio que el niño adquiere se da con cierta lentitud, debido a que inicialmente tiene un concepto muy concreto del espacio: su casa, su calle, pero no tiene siquiera idea de la localidad en que vive. Dicha noción se desarrolla con el tiempo cada vez más rápido, porque tiene referencias más sensibles.

Cuando se analizan las dimensiones de la variable dependiente se puede apreciar que el efecto del taller con diseños shipibo-konibo en el desarrollo del esquema corporal de los niños (as) de cinco años tiene una influencia significativa, además, en la dimensión coordinación, ubicación temporal, ubicación espacial, percepción y lateralidad. Por consiguiente, queda demostrado que el uso del taller artístico de diseños shipibo-konibo puede ser utilizado para desarrollar la noción de espacio, y todas sus implicancias, en niños (as) de cinco años.

También se debe resaltar que los resultados de esta pesquisa se ven reforzados con la apreciación de BERND BRABEC DE MORI y LAIDA MORI SILVANO DE BRABEC³⁹, quienes investigaron las relaciones entre el arte, la música y la medicina tradicional, así como la cosmovisión de los shipibo-konibo ubicados a orillas del río Ucayali, entre las ciudades de Bolognesi y Orellana, mediante una investigación de carácter descriptivo.

Por último, se puede afirmar que la organización del esquema corporal es el punto de partida de numerosas posibilidades de acción y juega un papel de suma importancia en el desarrollo de los niños y, en este caso, en los menores de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha. De esta manera, los resul-

38 LUZ HELENA BALLESTAS RINCÓN. “Las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia: relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano”, tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Repositorio Institucional UCM, 2010, disponible en [<https://eprints.ucm.es/9885/>].

39 BERND BRABEC DE MORI y LAIDA MORI SILVANO DE BRABEC. “La corona de la inspiración. Los diseños geométricos de los shipibo-konibo y sus relaciones con cosmovisión y música”, *Revista Indiana*, n.º 26, pp. 105 a 134, disponible en [<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1969>].

tados indican que los menores que participaron del taller mejoraron su coordinación motriz de manera gradual, además de la capacidad para establecer relaciones entre los objetos, así como las que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de espacio, forma y medida, teniendo en cuenta que todo ello forma parte de una condición del pensamiento o razonamiento espacial.

CONCLUSIONES

Se ha determinado que el efecto del taller artístico con diseños shipibo-konibo ha desarrollado significativamente la noción de espacio en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha (ver Tabla 40).

El efecto del taller con diseños shipibo-konibo ha sido favorable en el desarrollo del esquema corporal de manera significativa en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha (ver Tabla 41).

El efecto del taller con diseños shipibo-konibo ha sido favorable en el desarrollo de la coordinación de manera significativa en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha (ver Tabla 42).

El efecto del taller con diseños shipibo-konibo ha sido favorable en el desarrollo de la ubicación temporal de manera significativa en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha (ver Tabla 43).

El efecto del taller con diseños shipibo-konibo ha sido favorable en el desarrollo de la ubicación espacial de manera significativa en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha (ver Tabla 44).

El efecto del taller con diseños shipibo-konibo ha sido favorable en el desarrollo de la percepción de manera significativa en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha (ver Tabla 45).

El efecto del taller con diseños shipibo-konibo ha sido favorable en el desarrollo de la lateralidad de manera significativa en los niños (as) de cinco años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Yarinacocha. (ver Tabla 46).

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes que incorporen los conocimientos culturales en las programaciones curriculares, con la finalidad de contextualizar los conocimientos y fortalecer la identidad cultural de los niños (as).

Se deben recoger las demandas y expectativas de las madres y padres de familias de la comunidad, así mismo, se debe tener en cuenta los saberes ancestrales, con la finalidad de vigorizar la cultura del niño (a) y garantizar la permanencia de la diversidad cultural en Perú.

Se propones recoger las necesidades e interés de los niños (as), dentro de una evaluación de contexto e inicio, con la finalidad de identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los menores.

Por último, se recomienda sistematizar y aplicar los saberes locales de los padres de familia, para que los docentes puedan contextualizar las estrategias, materiales, evaluaciones pertinentes y, de esta manera, generar el desarrollo integral y holístico de los menores.

CAPÍTULO QUINTO

Reflexiones en torno a los talleres artísticos de diseño Shipibo-konibo y el desarrollo de la noción espacial en niños

Desde los inicios de la humanidad las comunidades han presentado una necesidad de expresar y representar las costumbres según como iban evolucionando, cabe resaltar que este tipo de expresiones también corresponde a una manera de permitir la perpetuidad de la cultura a través de las generaciones. En este sentido, se resalta que estas demostraciones fueron tratadas a través del arte, ya sea con pinturas, música, mitos, leyendas, entre otras manifestaciones, que sirvieron para representar y expresar las vivencias de una comunidad, siendo parte de la identidad cultural que mantiene un lugar y los miembros que pertenecen a él.

Así, la identidad cultural que mantiene un grupo, comunidad o sociedad está caracterizada por una diversidad de rasgos intangibles e inherentes a ella, de tal manera que puede formar una imagen para sí misma y para el resto de las comunidades, estos rasgos son los que permitirán a sus miembros poder desenvolverse de manera natural dentro de su cultura, identificándose como pertenecientes a esta y diferenciándose de las otras.

A su vez, es importante reflexionar y valorar las diferencias culturales que mantiene un determinado territorio, de forma tal que este hecho permita mantener vigente la imagen de la comunidad y con ello asegurar la perpetuidad de sus tradiciones a través del tiempo y su evolución. Por ello, es notable considerar que la educación es uno de los sectores con mayor repercusión sobre la transmisión de saberes y el establecimiento de una identidad para las personas tanto individual como cultural, de tal manera que es esencial que pueda ser impartida desde los primeros años de vida, basándose en los propósitos del sistema educativo.

De esta manera, MARÍA ROCÍO CACHUPUD MOROCHO señala que el principio de la identidad es esencial para comprender y elaborar las transformaciones que tendrá una sociedad a través del tiempo considerando así un adecuado proceso de aprendizaje. En este sentido, se refleja la necesidad de establecer estrategias culturales que permitan a los miembros de una comunidad, como los estudiantes, identificarse con la riqueza cultural ancestral y aprender acerca de la historia de sus antepasados formas de vivir y establecer el legado que fue otorgado a las futuras generaciones. Además, indica que:

La identidad cultural es una meta propuesta con el fin de reflejar la calidad educativa y fomentar cómo es el perfil que desean para sus estudiantes, donde todos deben estar comprometidos con su pasado tanto como con el presente y su futuro, es un trabajo donde todos los actores deben trabajar en distintos espacios, invitando a los docentes a reflexionar sobre las nuevas tendencias en educación y construir principios de una forma sencilla y clara⁴⁰.

Partiendo del argumento anterior, se establece que la identidad cultural es la meta que permite reflejar la calidad de la educación que ha sido impartida en una determinada sociedad o grupo humano, comprometiendo a los estudiantes con la historia de su comunidad y, de esta manera, continuar con el legado que fue forjado por sus antepasados a través de las diferentes expresiones y representaciones que desarrolla cada sociedad.

40 MARÍA ROCÍO CACHUPUD MOROCHO. "La identidad cultural y su incidencia en la inclusión educativa en niños de sexto año de básica de la escuela particular 'Julio Jaramillo'", tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Repositorio Institucional ULVR, 2018, disponible en [<http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3130>], p. 11.

Por tanto, es importante que el sistema educativo contribuya con la identidad cultural de una comunidad, de tal manera que esta pueda ser transmitida a todo nivel educativo, contando con la participación de todos los actores que forman parte del sistema, tales como los docentes, padres de familia, educandos y la comunidad misma.

El arte como rasgo inherente de la identidad cultural añadido al sistema educativo implica también el desarrollo de nuevas metodologías que permitan a los estudiantes establecer sus conocimientos e identidad, es por ello que la educación a través del arte se considera una materia básica en el currículo escolar hace décadas, pues tiene la finalidad de cumplir con el desarrollo de habilidades creativas y cognitivas de las personas. De esta manera, RAÚL WENCESLAO CAPISTRÁN GRACIA indica que:

Aunque hoy en día la justificación de las funciones de las artes se desenvuelve también en el dominio de la filosofía, la psicología, la estética, la antropología o la sociología cultural, sería idóneo indicar que está construida sobre la apreciación que históricamente las artes han tenido como maneras de representación, expresión y comunicación de las visiones y los valores de la experiencia humana⁴¹.

Bajo la premisa expuesta líneas arriba, se comprende que el arte corresponde un rasgo esencial que se encuentra en el desarrollo de diferentes disciplinas, por lo que la educación artística cumple un rol fundamental para la humanidad, dado que esta permite potencializar la sensibilidad, así como promover la experiencia estética de las personas y desarrollar la creatividad partiendo de estímulos imaginativos, perceptuales y emocionales.

De tal modo, se resalta el desarrollo de la educación artística en el sistema educativo, lo que implica que este pueda impartirse desde la primera etapa educativa de toda persona para permitirle un desenvolvimiento óptimo a nivel creativo, cognitivo y educativo.

Ahora bien, el desarrollo de la educación artística como parte del desenvolvimiento de la identidad cultural de una comunidad radica en la acción de promover estrategias pedagógicas que permitan establecer los conocimientos de manera adecuada y contribuir con el desenvolvimiento cognitivo y creativo de los estudiantes, todo ello

41 RAÚL WENCESLAO CAPISTRÁN GRACIA. "Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: implicaciones para la educación superior", *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, n.º 2, pp. 1 a 14, 2018, disponible en [<https://bit.ly/31NJARZ>], p. 2.

partiendo de la adaptación del proceso educativo a la cultura en la que se lleva a cabo. En este sentido, se resalta un doble propósito del arte: por un lado, permite establecer rasgos para la identificación de una cultura y, por otro lado, contribuye con los propósitos educativos que mantiene el currículo escolar a través de actividades como juegos, presentaciones, danzas, talleres, entre otros.

En esa misma línea de pensamiento, BEATRIZ GONZÁLEZ FULLE y ALEJANDRA CLARO EYZAGUIRRE⁴² distinguen que la educación artística ofrece las condiciones necesarias que permiten el desarrollo integral de las personas. De igual manera, se ha demostrado que a través de las prácticas artísticas se promueve la reflexión y el fortalecimiento del pensamiento divergente y abstracto, además de permitir la búsqueda de soluciones creativas ante situaciones difíciles y potencializar la flexibilidad del pensamiento. Es por ello que la educación artística más allá de permitir el desarrollo creativo y cognitivo, contribuye con el fomento de valores ciudadanos y culturales, todo ello considerando los propósitos educativos que mantiene cada sistema.

En el caso de estudiantes de preescolar, cuyo rango de edades se encuentra entre los tres a cinco años, se resalta la importancia de la promoción de talleres artísticos educativos que permitan acrecentar el desenvolvimiento corporal, así como el reconocimiento de su entorno inmediato, lo que eventualmente permite cimentar la identidad de los niños hacia su comunidad. Por lo tanto, en el caso de la comunidad shipibo-konibo, esta se caracteriza por sus expresiones artísticas, las cuales han sido representadas en múltiples herramientas como cerámicos, telares, armas, entre otros, todo ello partiendo de una diversidad de diseños, los cuales han sido utilizados en un taller permitiendo desarrollar las habilidades y las nociones de espacio y tiempo en los menores.

En consecuencia, existe una relación entre la concepción del arte y el sistema educativo y cultural de una comunidad, siendo el presente caso el de la comunidad shipibo-konibo y los estudiantes de la etapa preescolar, donde se pudo apreciar el desenvolvimiento de su corporalidad a través de talleres artísticos de diseño shipibo-konibo (considerando la variedad de diseños que estos contienen) y permitiéndoles comprender los diferentes conceptos relacionados con la noción de

42 BEATRIZ GONZÁLEZ FULLE y ALEJANDRA CLARO EYZAGUIRRE. *Arte, educación y ciudadanía 2013-2018*, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile, 2018, disponible en [<https://bit.ly/3mrrE7D>].

su cuerpo en el espacio y el lugar que ocupan en el entorno inmediato, además de contribuir indirectamente con la identificación cultural desde temprana edad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA CAPANI, OLINDA y MÓNICA NURI GUTIÉRREZ HINOZTROZA. “Juegos tradicionales en las nociones espaciales en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 744 Garbanzo Pucro – Huancavelica”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica, Repositorio Institucional UNH, 2018, disponible en [<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2193>].
- ALANYA QUESADA, STEFANY MARISOL. “Noción espacial en niños de 5 años de una institución educativa pública y una institución educativa privada, Lima - 2019”, tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo, Repositorio Institucional UCV, 2019, disponible en [<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43532>].
- ARRASCUE NAVAS, RODOLFO ABDIAS. “Diseños de identidad: universos del kené: proceso de producción del kené hecho por las artesanas shipibo-konibo de Cantagallo sobre nuevos soportes en la ciudad: el mural kené”, tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Repositorio Institucional PUCP, 2018, disponible en [<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13618>].
- BALLESTAS RINCÓN, LUZ HELENA. “Las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia: relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano”, tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Repositorio Institucional UCM, 2010, disponible en [<https://eprints.ucm.es/9885/>].
- BELAUNDE, LUISA ELVIRA. *Cerámica tradicional shipibo-konibo*, Editorial del Ministerio de Cultura, 2019, disponible en [<https://www.ruraqmaki.pe/wp-content/uploads/2018/07/Ceramica-Shipibo-Konibo-FINAL.pdf>].
- BRABEC DE MORI, BERND y LAIDA MORI SILVANO DE BRABEC. “La corona de la inspiración. Los diseños geométricos de los shipibo-konibo y sus relaciones con cosmovisión y música”, *Revista*

Indiana, n.º 26, pp. 105 a 134, disponible en [<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1969>].

BRISEÑO SÁNCHEZ, VIVIANA MARCELA y DANIELA BENALCÁZAR CHICAIZA. “El rincón de construcción en el desarrollo de las nociones básicas espaciales en los niños y niñas de 4-5 años de la Unidad Educativa Simón Bolívar de la Parroquia Huambaló Cantón Pelileo, provincia de Tungurahú”, tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Repositorio Institucional UTA, 2017, disponible en [<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/26734>].

CACHUPUD MOROCHO, MARÍA ROCÍO. “La identidad cultural y su incidencia en la inclusión educativa en niños de sexto año de básica de la escuela particular ‘Julio Jaramillo’”, tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Repositorio Institucional ULVR, 2018, disponible en [<http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3130>].

CAPISTRÁN GRACIA, RAÚL WENCESLAO. “Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: implicaciones para la educación superior”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, n.º 2, pp. 1 a 14, 2018, disponible en [<https://bit.ly/31NJARZ>].

CASTRO BUSTAMANTE, JEANNETT. “El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial”, *Revista Acción Pedagógica*, vol. 13, n.º 2, 2004, pp. 162 a 170, disponible en [<https://bit.ly/3jBn84C>].

CHAMBI CHURA, SONIA. “La capoeira como estrategia para fortalecer nociones de espacialidad-temporalidad en niños y niñas de 4-5 años en la Unidad Educativa Privada Betania de la ciudad de El Alto, gestión 2017”, tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés, Repositorio Institucional UMSA, 2018, disponible en [<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/17801>].

CONDORPUSA, G. y R. MENDOZA. “Nociones espaciales en el aprendizaje de la matemática geométrica en niños y niñas de 5 años de la I. E. I. N.º 464 Progreso de Wanchaq”, tesis

de segunda especialidad, Universidad Nacional San Agustín, Repositorio Institucional UNSA, 2018, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6932/EDScocag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

DIGEIBIR – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: propuesta pedagógica*, Minedu, 2013, disponible en [<https://bit.ly/2HDPxdw>].

EL FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF, 2018, disponible en [<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>].

ESPINO RELUCÉ, GONZALO. “Literatura indígena amazónica Shipibo-Konibo y el keé de la palabra de Lastenia Canayo”, *Revista de Estudios Filológicos*, n.º 62, 2018, pp. 247 a 267, disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132018000200247].

ESPINOSA, ÓSCAR. *Los pueblos shipibo-konibo, isconahua y kakataibo*, Lima, Editorial del Ministerio de Cultura del Perú, 2017, disponible en [<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Los%20pueblos%20shipibo-konibo%20isconahua%20y%20kakataibo.pdf>].

GONZALES SALAS, MARYLUZ. “Aprestamiento y su relación con el aprendizaje de la matemática en las niñas y niños de 5 años de la IEI N.º 246. Mi Segundo Hogar de llave, año 2018”, tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Repositorio Institucional UCV, 2018, disponible en [<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32844>].

GONZÁLEZ FULLE, BEATRIZ y ALEJANDRA CLARO EYZAGUIRRE. *Arte, educación y ciudadanía 2013-2018*, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile, 2018, disponible en [<https://bit.ly/3mrrE7D>].

- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, MARÍA TERESA y CATALINA ALEJANDRA ELENA PÉREZ. “Alfarería en greda como metodología para propiciar la identidad cultural en niños y niñas Pehuenche”, tesis de licenciatura, Universidad de Concepción, Repositorio Institucional UDEC, 2020, disponible en [<https://bit.ly/2TqCJcI>].
- GUTIÉRREZ DUARTE, SOCORRO ALONSO. “Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil”, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, n.º 17, 2018, pp. 33 a 51, disponible en [<https://bit.ly/37L6Xj9>].
- HUAMANÍ BALDEÓN, CAROL VANESA. “Fundamentos teóricos y didácticos del área de arte y cultura”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Repositorio Institucional UNE, 2018, disponible en [<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2265>].
- JIMÉNEZ YACELLY, JAIDER. “Arte, filosofía, educación, interdisciplinariedad y pensamiento crítico”, tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás, Repositorio Institucional USTA, 2018, disponible en [<https://repositorio.usta.edu.co/handle/11634/14773>].
- LANDEAU, REBECA. *Elaboración de trabajos de investigación*, Caracas, Editorial Alfa Venezuela, 2007.
- MAMANI PONCE, LUZ MORA. “La importancia del juego en el aprendizaje del área de matemática en la competencia establece relaciones espaciales en niños y niñas de la Institución Educativa Inicia Manto de Puno en el año 2017”, tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional del Altiplano, Repositorio Institucional UNAP, 2019, disponible en [<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11447>].
- MORALES CHOCANO, DANIEL y ANA MUJICA BAQUERIZO. “La arqueología y el mito de origen de los shipibo-konibo de la Amazonía peruana”, *Revista Investigaciones Sociales*, vol. 22, n.º 40, 2019, pp. 85 a 96, disponible en [<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/16003>].

- MORI RODRÍGUEZ, HARDY JOSÉ. “Artesanía e identidad cultural Shipibo konibo, en la comunidad nativa ‘San Francisco de Yarinacocha’ - Ucayali”, tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo, Repositorio Institucional UNITRU, 2017, disponible en [<http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/13713>].
- NEWTON, ISAAC. *Principios matemáticos de la filosofía natural*, Madrid, Editorial Nacional, 1982.
- NEYRA BAZAN, MARIO FERNANDO. “Migración e identidad cultural en el AA. HH. Pedro Zurita - Huacho 2017”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Repositorio Institucional UNJFSC, 2018, disponible en [<https://bit.ly/31MFB8a>].
- PONLUISA OJEDA, LAURA ELIZABETH y MENTOR JAVIER SÁNCHEZ GUERRERO. “Aplicaciones móviles en el aprendizaje de nociones espaciales en niños de educación inicial”, tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato, Repositorio Institucional UTA, 2017, disponible en [<https://bit.ly/3otDMXz>].
- QUISPE GUELLES, SHERLY YOANA; DULIO OSEDA GAGO y CONSUELO LIZZETH LOZANO GARCÍA. “El diseño shipibo-konibo en la iniciación de preescritura de los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N.º 64093 Puerto Callao - Yarinacocha, Ucayali - 2015”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Repositorio Institucional UNIA, 2016, disponible en [<http://repositorio.unia.edu.pe/handle/unia/55>].
- RÍOS DIAZ, ALBA MILENA. “Proyecto de aula para el fortalecimiento de las nociones de lateralidad y direccionalidad en educación infantil: un enfoque hacia el desarrollo de competencia matemática desde la dimensión cognitiva”, tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Repositorio Institucional UNC, 2018, disponible en [<http://bdigital.unal.edu.co/62566/>].
- RÍOS CAIRUNA, LAUREANO. *145 diseños shipibo-konibo*, Lima, Editorial UNMSM, 2004.

- SALAZAR LUNA, LUCÍA ISABEL. “Estrategias sobre la construcción de las nociones espaciales que utilizan las docentes de 3 años de tres instituciones de educación inicial de Piura”, tesis de licenciatura, Universidad de Piura, Repositorio Institucional UP, 2019, disponible en [<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4447>].
- SALDAÑA INUMA, ROVINSON; WALTER ARTURO QUISPE CUTIBA y LIZBETH KARINA ORTIZ RUIZ. “Los diseños shipibo konibo en los estudiantes de la Institución Educativa Nueva Samaria N.º 64.523 - B, distrito de Iparia - Alto Ucayali”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Repositorio Institucional UNIA, 2016, disponible en [<http://repositorio.unia.edu.pe/handle/unia/151>].
- SÁNCHEZ LÓPEZ, JESSICA VALERIA y FRANCIA RESTREPO DE MEJÍA. “Prenociones de la temporalidad en los niños”, *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, vol. 14, n.º 2, 2018, pp. 363 a 376, disponible en [<https://bit.ly/2G2AHfM>].
- TAIPE CCANTO, LOURDES. “Nivel de nociones espaciales en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 414 ‘Pedro Ruiz Gallo’ - Llochegua - Huanta - Ayacucho”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica, Repositorio Institucional UNH, 2018, disponible en [<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2190>].
- TIMBILA HUMAQUINGA, MARÍA JESÚS y ERIKA MARGARITA PAZMIÑO CÁRDENAS. “Orientación espacial en el proceso de lecto-escritura en los niños y niñas de primer año de básica en el jardín de infantes Mundo de Sueños, Pedro Moncayo, período 2015-2016”, tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador, Repositorio Institucional UCE, 2017, disponible en [<https://bit.ly/3kC1fUm>].
- VENTURA SANDOVAL, CLAUDIA IRENE. “Programa de juegos psicomotrices para el desarrollo de las nociones espaciales en niños de 5 años de la I. E. I. N.º 011 “Juan Ugaz” región Lambayeque - Chiclayo - 2017”, tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Repositorio

Institucional ULADECH, 2018, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/6083>].

YOVERA SANDOVAL, EFRAÍN CRISTINO. “Los materiales didácticos y su influencia en la formación de la identidad cultural regional de los alumnos de tercer año de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial “Santa Ana”, Huarmaca – 2018”, tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Repositorio Institucional ULADECH, 2018, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/5941>].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en noviembre de 2021

Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

