



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Dávila Padrón, Ivanna De Jesús; Requena Arellano, Marcos Antonio

Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial  
en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje

Horizonte de la Ciencia, vol. 11, núm. 20, 2021, -Junio, pp. 161-176

Universidad Nacional del Centro del Perú  
Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.775>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570965027013>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje

Lulin tinkuy akapap yačhana yačhanan maštaykuna  
latinu amirikačhu yačhanan achikyaninwan

Okantingatagetanë kengagantsi irasijanekijani kara  
timagantsigitekë ratinoamerika kara okanta iragotaneegi  
janekijanipage obamentotsipongokë

Recibido: 04 enero 2020    Corregido: 15 marzo 2020    Aprobado: 22 abril 2020

Ivanova De Jesús Dávila Padrón

Nacionalidad: Venezuela / Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

Correo: [ijdavila.11@est.ucab.edu.ve](mailto:ijdavila.11@est.ucab.edu.ve) / Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0468-9311>

Marcos Antonio Requena Arellano

Nacionalidad: Venezolana / Universidad Siglo 21, Argentina.

Correo: [marcos.requena@ues21.edu.ar](mailto:marcos.requena@ues21.edu.ar) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2679-5270>

## Resumen

Se presenta un análisis de la coherencia interna de los diseños curriculares de Educación Inicial de los nueve países suramericanos hispanohablantes, en relación con su enfoque de aprendizaje. Previamente al análisis, se señala el concepto de currículo y de consistencia interna en que el mismo se basa; asimismo, se expone la clasificación asumida de los enfoques de aprendizaje, la que distingue tres fundamentales: conductismo, cognitivismo y constructivismo. Se aplicó un método mixto (cuál cuantitativo) con diseño secuencial. Se emplean dos instrumentos y dos escalas. Hallazgos: a) cinco diseños curriculares explicitan su enfoque de aprendizaje; b) de estos cinco documentos, tres son altamente coherentes con dicho enfoque y dos son medianamente coherentes; c) de los cuatro diseños curriculares que no explicitan algún enfoque de aprendizaje, tres contienen evidencias de tres enfoques, y el cuarto documento contiene evidencias de dos enfoques; d) dos de estos cuatro documentos presentan alta coherencia, y los otros dos presentan baja coherencia. Se concluye que la coherencia curricular, en relación con el enfoque de aprendizaje referente, se presenta de manera diferenciada en los distintos diseños curriculares del conjunto estudiado.

## Palabras clave:

Curículo preescolar, diseño curricular, evaluación curricular; investigación curricular; teorías de aprendizaje.

## Lisichiku limaykuna:

Manalayačchapakup yačhanan, yačhana maštay, yačhaykuna tapukuy, yačhaykuna ashipana, yačhanap yačhayninkuna.

## Nibarintsipage katingatsaro:

sangenarentsi kantégotiro ikokagani janekijani, monkarakagantsi, aike ora sangenarentsipage niaokoaeiri janekijanipage kara igoigagetiri.

# Internal Coherence of Curricular Designs of Kindergarten Education in Latin America with Relation to its Learning Approach

## Abstract

An analysis of the internal coherence of the Initial Education curricular designs of the nine Spanish-speaking South American countries is presented, in relation to their learning approach. Before the analysis, the concept of curriculum and internal consistency on which it is based is pointed out; Likewise, the assumed classification of learning approaches is exposed, which distinguishes three fundamental ones: behaviorism, cognitivism and constructivism. A mixed method (qualitative and quantitative) with sequential design was applied. Two instruments and two scales are used. Findings: a) Five curricular designs explain your learning approach; b) of these five documents, three are highly consistent with that approach and two are fairly consistent; c) of the four curricular designs that do not explain any learning approach, three contain evidence of three approaches, and the fourth document contains evidence of two approaches; d) two of these four documents have high coherence, and the other two have low coherence. It is concluded that the curricular coherence, in relation to the referent learning approach, is presented in a different way in the different curricular designs of the studied group.

## Keywords

Curriculum  
Evaluation; Preschool Curriculum;  
Curriculum Research,  
Learning Theories;  
Curriculum Design

## Coerência interna dos desenhos curriculares da educação inicial na América Latina em relação à sua abordagem à aprendizagem

## Resumo

Apresenta-se uma análise da coerência interna dos desenhos curriculares da Educação Inicial dos nove países sul-americanos de língua espanhola em relação à sua abordagem de aprendizagem. Prévio à análise, destaca-se o conceito de currículo e consistência interna no qual se baseia; Da mesma forma, expõe-se a classificação atribuída dos enfoques da aprendizagem, que distingue três fundamentais: comportamentalismo, cognitivismo e construtivismo. Foi aplicado um método misto (qualquantitativo) com desenho sequencial. São utilizados dois instrumentos e duas escalas. Resultados: a) Cinco desenhos curriculares explicam sua abordagem de aprendizagem; b) desses cinco documentos, três são altamente consistentes com essa abordagem e dois são de mediana consistência; c) dos quatro desenhos curriculares que não explicam claramente algum enfoque da aprendizagem, três contêm evidências de três enfoques e o quarto documento contém evidências de dois enfoques; d) dois desses quatro documentos apresentam alta coerência, e os outros dois têm baixa coerência. Conclui-se que a coerência curricular, em relação com o enfoque da aprendizagem referencial, é apresentada de forma diferente nos diferentes desenhos curriculares do conjunto estudado.

## Palavras-chave:

Currículo pré-escolar, desenho curricular, avaliação curricular, pesquisa curricular, teorias da aprendizagem.

## Datos de los autores

Ivánova De Jesús Dávila Padrón. Magíster en Educación - mención Procesos de Aprendizajes y Licenciada en Educación, por la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Línea de investigación centrada en diseño curricular de educación inicial y procesos de aprendizajes y enseñanza en dicho nivel. Directora de Jardín Maternal e Inicial “I love My Kinder”, Montevideo – Uruguay.

Marcos Antonio Requena Arellano. Doctor en Educación y Magíster en Psicología Cognitiva por la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Licenciado en Filosofía por la Universidad Central de Venezuela. Atención de investigación centrada en formación docente, educación basada en competencias, educación digital, procesos de aprendizaje y autorregulación académica. Coordinador de investigación del área de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Siglo 21, Argentina. Profesor a distancia del Doctorado en Educación y Maestría en Procesos de Aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

# Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 1989) establece un conjunto universalmente aceptado de normas y obligaciones que dan a los niños un papel protagónico en la construcción de una sociedad justa, respetuosa y pacífica. Posteriormente, en 1990, se lleva a cabo la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, teniendo como objetivo hacer un llamado urgente a nivel mundial para brindar un futuro mejor a los niños. Entre sus compromisos contempla la ejecución de ofrecer oportunidades de educación para todos los niños (Unicef, 1990). Por otra parte, la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (Conferencia Mundial de Educación para todos [WCEFA], 1990) enfatiza la importancia de la educación inicial de la infancia.

En el marco de esta intencionalidad de ofrecer un servicio educativo de calidad para la población infantil, se ha resaltado la importancia de contar con un diseño instruccional que sirva de orientador. Blanco (2005) sostiene que para el desarrollo integral del infante en contexto educativo “es preciso desarrollar modelos e instrumentos acordes a la naturaleza e idiosincrasia de esta etapa educativa” (p.25). Asimismo, Casanova (2012) expone que “cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica” (p.8).

Una variedad de autores señalan las implicaciones del diseño curricular en la calidad educativa, comprendiéndose el currículo como una herramienta guía y de control del proceso educativo (Badilla, 2009; Blanco, 2005; Castañeda, Castro & Mena, 2012; Freire, Páez, Núñez, Narváez & Infante, 2018; Inciarte & Canquiz, 2001; Martínez Carpio, 2013; Mata, 2015; Salas Perea, 2016; Sánchez, 2015; Terigi, 2002). Tal papel del currículo le atribuye marcada importancia a la evaluación curricular, y entre los autores existe un gran consenso en que los criterios de dicha evaluación son, fundamentalmente cuatro: relevancia, pertinencia, significación y consistencia. La relevancia se refiere al para qué y qué de la educación -fines y contenidos-; la pertinencia hace referencia a la diversidad cultural desde la adecuación y adaptación de materias al contexto de vida, y la significación está referida a los intereses de los alumnos. Inciarte y Canquiz (2001) definen la consistencia interna de un currículo como la “relación interna de solidez, complementariedad, ausencia, repetición, semejanza y analogía de los elementos que conforman una estructura curricular” (p.7). Varios son los elementos o criterios que definen esta consistencia; uno de ellos es el de la coherencia: “la relación de unión, correspondencia o articulación entre los diferentes elementos que conforman el currículo” (Inciarte y Canquiz, 2001, p. 8).

En lo referente a la Educación Inicial, se han hecho críticas a la orientación que con frecuencia se observa en los hechos: “muchos de los programas de este nivel educativo se han caracterizado más por ‘cuidar’ y ‘guardar’ a los niños que por su intencionalidad educativa. (Arancibia, Blanco & Avilés, 2004, p.7). Las críticas se centran fundamentalmente en el criterio de que la Educación Inicial es un nivel educativo, no un servicio para cuidar niños (Arancibia, Blanco & Avilés, 2004; Falabella, Cortázar, Godoy, González & Romo 2018; Luzón & Montes, 2018). Dada la ya señalada implicación del diseño curricular en la calidad educativa, resulta relevante realizar investigaciones analíticas de los documentos curriculares de la Educación Inicial; estos son los documentos oficiales por los cuales se rigen las distintas instituciones que brindan educación a la primera infancia.

En relación con la consistencia interna que se espera de todo diseño curricular y del enfoque educativo que este concreta, Jiménez (2008) plantea que es importante analizar la con-

cepción sobre lo qué es la educación y sus funciones, las distintas relaciones entre los sujetos señalados en el currículo (docentes, alumnos...), las características de sus roles, el uso que se hace de los recursos de aprendizaje, los contenidos contemplados y las estrategias y uso de la evaluación.

Dado que el núcleo de la educación es el aprendizaje que se espera sea logrado por el alumno, no es de extrañar que los distintos componentes del currículo manifiesten de algún modo una concepción de aprendizaje; como sostiene Schunk (2012), “la teoría proporciona un marco de referencia para la toma de decisiones educativas” (p.20). Cada uno de los componentes del diseño curricular se orienta de acuerdo con la concepción de aprendizaje que explícita o implícitamente lo anima. Ertmer & Newby (2013) y Jiménez, (2008) sostienen que todo diseño instruccional propone la implementación de un enfoque de aprendizaje y que tal implementación se verifica en componentes como: fines del hecho educativo, papel del docente, papel del alumno, secuenciación del aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación.

Con base en lo anterior, los autores del presente artículo, interesados de manera particular por la educación infantil en América Latina, se preguntaron sobre la existencia de reportes de investigaciones orientadas al análisis de la consistencia interna de los currículos de Educación Inicial en dicha región. El centro de interés de los investigadores estaba en dos aspectos relevantes de la evaluación curricular, señalados anteriormente: a) la consistencia interna de los currículos de Educación Inicial y b) el sustento teórico de dichos diseños curriculares, en lo que respecta al enfoque de aprendizaje. Para responderse la pregunta señalada, se hizo una búsqueda en los directorios Dialnet, Latindex, Redalyc y Scielo, de revistas científicas de acceso abierto, publicadas entre 2009 y 2018 por editoriales hispanoamericanas pertenecientes a instituciones educativas. No se encontró ningún artículo que abordara dicho tema con tal alcance geográfico o, al menos, con alcance de dos o más países de la mencionada región.

Con base en la indicada búsqueda fallida, los autores del presente artículo consideraron pertinente y de valor realizar una investigación a fin de examinar la coherencia interna de los documentos curriculares de educación inicial de los países suramericanos de habla hispana, en lo que respecta a sus fundamentos teóricos en materia de aprendizaje. De manera precisa, se buscó determinar, para cada documento curricular, la coherencia entre la fundamentación teórica respecto del aprendizaje y los planteamientos orientadores (fines y objetivos) y prácticos: rol docente, rol del estudiante, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación.

## Método

La investigación se enmarcó en el enfoque mixto: se emplearon técnicas de recolección y análisis de datos, primeramente, cualitativos y posteriormente cuantitativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por su nivel de profundidad, la indagación fue de tipo evaluativo: se buscó determinar el nivel de coherencia interna de los diseños curriculares de acuerdo con el enfoque de aprendizaje contenido.

La indagación se llevó a cabo mediante un diseño mixto secuencial cuali-cuantitativo (Edmonds & Kennedy (2013): una primera fase con método cualitativo, seguida de una con método cuantitativo. En la primera etapa se aplicó una técnica de análisis cualitativo de contenido, siguiendo un procedimiento adaptado de Cáceres (2003):

# Fase 1. Cualitativa

**PASOS PRE-ANALÍTICOS.** Previamente a la aplicación de la Fase 1, y para su preparación, se aplicaron los siguientes seis pasos:

1. Selección del objeto de análisis: el documento curricular, al nivel de las aseveraciones, descripciones o prescripciones explícitas.
2. Definición de la unidad de análisis: frases con unidad gramatical –descripciones, aseveraciones o prescripciones, encontradas en los diseños curriculares.
3. Pre-análisis: colección de documentos: los diseños curriculares de Educación Inicial de los nueve países de habla hispana de Suramérica: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. (véase Tabla 1).

**Tabla 1**  
**Documentos curriculares objeto de análisis**

País	Documento	Referencia
Argentina	Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General.	Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000).
Bolivia	Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial.	Ministerio de Educación de Bolivia. (2012)
Colombia	Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.	Ministerio de Educación de Colombia (2017).
Chile	Bases Curriculares de la Educación Parvularia.	Ministerio de Educación de Chile. (2018)
Ecuador	Curriculum de Educación Inicial.	Ministerio de Educación de Ecuador. (2014).
Paraguay	Marco Curricular de la Educación Inicial	Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2005).
Perú	Curriculum Nacional de la Educación Básica.	Ministerio de Educación de Perú. (2016).
Uruguay	Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.	Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2014)
Venezuela	Guía pedagógica - didáctica Educación inicial Etapa Preescolar	Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2013)

Como se observa en la Tabla 1, el conjunto de diseños curriculares objeto de análisis datan de un período que va de 2012 a 2016, teniendo, así, el más antiguo (de Bolivia) siete años de vigencia, y el más reciente (de Chile), un año.

4. Formulación de la guía de trabajo: conjunto de categorías previas, organizadas por dimensiones curriculares, con base en las manifestaciones curriculares de los enfoques de aprendizaje conductista, cognitivista y constructivista; ello, según exposiciones de Ertmer & Newby (2013). Las categorías fueron: a. Enfoque de Aprendizaje, b. Fines del proceso educativo, c. Estrategias de Enseñanza, d. Estrategias de Aprendizaje, e. Rol docente, f. Estrategias de Evaluación. La técnica para esta etapa fue el análisis cualitativo de contenido.

## 5. Establecimiento de indicadores de dichas categorías, para los enfoques:

- a) Conductista, según exposiciones de Cadena & Saucedo (2016), Ertmer & Newby (2013), Hernández (2002), Manterola (2012), Poggioli (1997) y Valdez (2012).
- b) Cognitivista, según Ertmer & Newby (2013), Koumakhov & Daoud (2017), Gutiérrez Ruiz (2015), Marugán, Martín, Catalina & Román (2013).
- a) Constructivista, según Carretero, (2009), Cormack (2004), Ertmer & Newby (2013), Guerrero & Flores (2009), Manterola (2012) y Serrano & Pons (2011).

Las Tablas 2, 3 y 4 presentan los productos de los pasos 3 y 4 de la Fase 1. Se trata de las dimensiones e indicadores de presencia en un diseño curricular de, respectivamente, los enfoques de aprendizaje conductista, cognitivista y constructivista. Con base en tales dimensiones e indicadores se construyeron los instrumentos para la realización del análisis cualitativo de los diseños curriculares.

**Tabla 2**  
**Criterios e indicadores de la presencia del enfoque conductista del aprendizaje en un documento curricular**

Criterio	Indicadores
	Planteamientos orientadores
Fin u objetivo de la educación	Formar individuos con conductas socialmente aceptadas.
	Planteamientos prácticos
Roles del docente	Análisis conductual de tareas Organización de situaciones de práctica Administración de estímulos Administración de reforzadores
Estrategias de enseñanza	Secuenciación de contenido con complejidad progresiva Uso de pistas o indicios Modelaje Retroalimentación reforzadora
Estrategias de aprendizaje	Transferencia mediante generalización Uso de señales instrucionales Práctica de fortalecimiento de asociaciones
Estrategias de evaluación	Métodos cuantitativos Establecimiento de línea base Técnicas de identificación y análisis conductual Evaluación continua de resultados – esquema de aproximación sucesiva

Como se expresa en la Tabla 2, existe un mayor número (5) de evidencias de indicadores para el criterio Estrategias de Evaluación en comparación al resto. Con igual proporción de indicadores (4), se encuentran los criterios del Rol del docente y Estrategias de Enseñanza. Para la categoría Estrategias de aprendizaje se hallaron (3) indicadores. Se hace notable, así, que este enfoque le asigna un mayor peso aspectos asociados al docente (enseñanza y evaluación) que a aspectos del estudiante (estrategias de aprendizaje).

**Tabla 3**  
**Criterios e indicadores de la presencia del enfoque cognitivista del aprendizaje en un documento curricular.**

Criterio	Indicadores
	Planteamientos orientadores
Fin u objetivo de la educación	Formar individuos con conocimientos validados socialmente.
	Planteamientos prácticos
Roles del docente	Análisis cognitivo de tareas Análisis de la disposición del alumno para el aprendizaje significativo Animación al alumno Organización de la información para que sea potencialmente significativa Diseño de la formación de acuerdo con el conocimiento previo del alumno Transmisor de conocimiento
Estrategias de enseñanza	Simplificación y agrupación de la información Explicaciones instruccionales Ejemplos demostrativos, analogías Retroalimentación informativa
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de apoyo y motivacionales Estrategias cognitivas: esquematización, resumen, síntesis, organizadores... Estrategias de elaboración de información Estrategias de organización de información Metacognición: planificación, monitoreo, revisión
Estrategias de evaluación	Integración métodos cuantitativos y cualitativos Identificación del conocimiento previo del alumno Técnicas que permiten identificar la estructura conceptual y los procesos cognitivos del alumno Evaluación de procesos y resultados

En la Tabla 3 se observa igual proporción de indicadores (4) para las Estrategias de Enseñanza como para las Estrategias de Evaluación. Para las Estrategias de Aprendizaje se presenta (5) indicadores. Ello señala, en alguna medida, un cambio en relación al conductismo, en la atribución de importancia a acciones del docente y del alumno en el proceso educativo: aunque continúa dándose mayor importancia a las acciones del docente –sobre todo porque la evaluación sigue siendo responsabilidad fundamental de este–, se asignan al estudiante un papel más estratégico en el aprendizaje.

**Tabla 4**  
**Criterios e indicadores de la presencia del enfoque constructivista del aprendizaje en un documento curricular.**

Criterio	Indicadores
	Planteamientos orientadores
Fin u objetivo de la educación	Formar individuos capaces de construir significados de utilidad personal.
	Planteamientos prácticos
Roles del docente	Identificación y análisis de los contextos complejos y problemáticos del alumno Guía en la resolución de problemas auténticos Mediación de aprendizajes orientados a –y logrados por- la resolución de problemas
Estrategias de enseñanza	Planteamiento de situaciones problemáticas auténticas Activación del conocimiento previo: lluvia de ideas, formulación de preguntas Orientaciones sobre el proceso de solución de problemas Negociación social: debate, foro...
Estrategias de aprendizaje	Formulación de hipótesis Interrogación activa sobre contenidos Aprendizaje colaborativo (incluye el juego) Reflexión sobre la experiencia
Estrategias de evaluación	Métodos cualitativos Contextualización en situaciones problemáticas Basamento en el trabajo colaborativo Asignación de un rol relevante a la autoevaluación

La Tabla 4 muestra igualdad en la distribución de indicadores (4) para los criterios Estrategias de Enseñanza, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias de Evaluación. Además de esta igualdad en estos tres aspectos, se observa, en relación con los enfoques cognitivista y conductista (principalmente con este último) un notable avance en la atribución de responsabilidades al alumno: en las estrategias de evaluación, se contemplan dos indicadores asociados con la actuación de este; son: el basamento en el trabajo colaborativo y la asignación de un rol relevante a la autoevaluación.

## 6. Elaboración de instrumentos de registros. Los instrumentos elaborados fueron:

- A. Instrumento de análisis de coherencia enfoque - elementos curriculares: destinado a determinar en cada diseño curricular que tuviera explícito el enfoque de aprendizaje que le sustenta, el nivel de coherencia entre dicho enfoque, por una parte, y los planteamientos orientadores (fines y objetivos) y prácticos, por otra: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, rol docente y estrategias de evaluación. Dado que el instrumento se aplicaría a los diseños curriculares que explicitan su enfoque de aprendizaje, se construyó tres versiones del mismo: uno por cada enfoque de aprendizaje.
- B. Instrumento de análisis de coherencia intrateoría: destinado a determinar en cada diseño curricular que no tuviera explícito el enfoque de aprendizaje que le sustenta, el nivel de correspondencia de los planteamientos orientadores y prácticos del currículo

con las proposiciones del enfoque de aprendizaje implícito predominante. Dado que el instrumento se aplicaría a los diseños curriculares que no explicitan su enfoque de aprendizaje, el mismo se construyó con la suma de indicadores de los tres enfoques de la taxonomía asumida en la investigación.

6. Validación de los instrumentos. Se aplicó una técnica de validación de contenido: juicio de expertos, solicitándose para cada indicador opinión sobre dos aspectos: coherencia y relevancia. Se sometieron a la opinión de diez (10) expertos, siguiendo la recomendación de Escobar y Cuervo (2008). Para la selección de los jueces, se siguieron los criterios propuestos por Escobar y Cuervo (2008): experiencia sobre el tema, reputación, disponibilidad, motivación e imparcialidad y adaptabilidad. Luego se determinó el nivel de concordancia de los juicios emitidos, con  $w$  de Kendall .78  $\alpha = .05$ . Se revisaron los indicadores y la redacción de las evidencias en las que coincidieron críticamente observaciones de expertos.

**PASO ANALÍTICO.** Paso de la Fase 1, propiamente dicho. Fue el siguiente:

7. Se empleó el instrumento correspondiente (para documento que explicita el enfoque de aprendizaje que le sustenta y para documento que no hace tal explicitación) para registrar, de cada documento, los fragmentos constitutivos de evidencias de los indicadores de los enfoques de aprendizaje. Se revisó la totalidad de los nueve diseños curriculares de Educación Inicial de la población.

## Fase cuantitativa

Luego de la aplicación del instrumento respectivo a cada documento que explicita su enfoque de aprendizaje, se aplica la escala expuesta en la Tabla 5, con fines de determinar el nivel de coherencia interna del documento.

**Tabla 5**  
**Escala de nivel de coherencia interna de diseños curriculares con enfoque de aprendizaje explícito**

Nivel de coherencia	Caso en que se asigna
Nula o casi nula coherencia	Se encuentran evidencias en 0% a 20% de indicadores
Baja coherencia	Se encuentran evidencias en 21% a 40% de indicadores
Mediana coherencia	Se encuentran evidencias en 41% a 60% de indicadores
Alta coherencia	Se encuentran evidencias en 61% a 80% de indicadores
Completa o casi completa coherencia	Se encuentran evidencias en 81% a 100% de indicadores

La escala presentada en la Tabla 5 responde al hecho de que los documentos curriculares a la que se destina su aplicación presentan de forma explícita el enfoque de aprendizaje en el que se sustentan. Es por ello que la diferencia entre los porcentajes de indicadores correspondientes a cada uno de los niveles de coherencia y el nivel contiguo, es siempre el mismo: 20% entre los mínimos porcentajes y 20% entre los máximos porcentajes de indicadores.

Por otra parte, se aplica el instrumento correspondiente a los diseños cuyo enfoque de aprendizaje no se encuentra explícito, y posteriormente se emplea la escala expuesta en la Tabla 6, con fines de determinar el nivel de coherencia interna de tales documentos.

**Tabla 6**  
**Escala de nivel de coherencia interna de diseños curriculares con enfoque de aprendizaje no explícito.**

Nivel de coherencia	Caso en que se asigna
Nula o casi nula coherencia	En forma aproximadamente equilibrada, se identifican evidencias de indicadores pertenecientes a dos enfoques no afines entre sí: conductismo y cognitivismo, o conductismo y constructivismo; o entre los tres enfoques (conductismo, cognitivismo y constructivismo). En caso de existencia de evidencias de dos enfoques, las medidas aproximadas de los indicadores de cada enfoque es 50%; en caso de existencia de evidencias de tres enfoques, las medidas aproximadas de los indicadores de cada enfoque es 33%.
Baja coherencia	41% a 60% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque y el resto (40% a 59%) a los otros dos enfoques o solo a un enfoque no afín.
Mediana coherencia	41% a 60% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque y el resto (40% a 59%) a un enfoque afín.
Alta coherencia	61% a 80% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque.
Completa o casi completa coherencia	80% a 100% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque.

Como muestra la Tabla 6, para los documentos curriculares con el enfoque de aprendizaje no explícito, los casos en que se asigna cada nivel de coherencia de la escala empleada deben considerar la posibilidad de que el currículo presente indicadores asociados con uno, dos o tres enfoques. Así, entonces, el nivel de coherencia a atribuir depende de las proporciones de los posiblemente encontrados indicadores de cada enfoque. Nótese que, consistentemente con este razonamiento, una nula coherencia se encontraría en un documento curricular en el que se encuentran indicadores de dos enfoques, con una proporción aproximada de 50% de cada grupo de indicadores; o en un documento en que se presentan indicadores de tres enfoques, con una proporción aproximada de 33% de cada grupo. Así va la escala hasta el máximo valor (completa o casi completa coherencia), el que se asigna si el 80% o más de las evidencias corresponden a un enfoque en particular.

## Resultados y discusión

Se encontró que cinco (5) de los diseños curriculares manifiestan explícitamente sustentarse en un enfoque de aprendizaje: el constructivismo. Los mismos son los documentos de Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay. La Tabla 7 presenta evidencias de la presentación explícita de los enfoques de aprendizaje en los referidos cinco (5) diseños curriculares. Como puede verse, en los cinco diseños curriculares registrados se hace explícito que los mismos se sustentan en el enfoque de aprendizaje constructivista. En uno de ellos, el de Perú, se precisa que tal enfoque es el constructivismo social.

**Tabla 7**  
**Síntesis de Documentos Curriculares con Enfoque de Aprendizaje explícito**

Enfoque de Aprendizaje Explícito	País	Parte del texto que lo explicita
Constructivismo	Argentina	Se privilegia, asimismo, una concepción constructivista del conocimiento, la importancia de la interacción con los otros (p. 19)
	Bolivia	El abordaje de cada una [de las áreas] responde, en sus planteamientos generales, al enfoque constructivista en los procesos educativo (p.32)
	Paraguay	La metodología propuesta se enmarca dentro de la planteada por la Reforma Educativa. Se fundamenta en posturas constructivistas que posibilitan la construcción de saberes (p. 35)
	Perú	En ese sentido, se han definido orientaciones para aplicar el enfoque pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica, las cuales se enmarcan en las corrientes socioconstructivistas del aprendizaje (p. 171)
	Uruguay	Teniendo en cuenta la creciente complejidad de las áreas del conocimiento y la especificidad disciplinar presente a lo largo del proceso educativo, se enmarca en el enfoque constructivista de la enseñanza (p. 14)

La Tabla 8 informa los niveles de coherencia de los cinco referidos diseños curriculares, cuyo enfoque de aprendizaje está explícito. Presenta, por documento: a) el número de indicadores en los que se encontraron evidencias; b) el número de indicadores en los que las evidencias son constructivistas; c) el nivel de coherencia del documento.

**Tabla 8**  
**Nivel de coherencia interna de los diseños curriculares con enfoque de aprendizaje explícito.**

Documento curricular /indicadores	Ar	Bo	Pa	Pe	Ur
Indicadores con evidencias	18	19	20	19	20
Indicadores con evidencias constructivistas	11 61%	12 63%	11 55%	12 63%	9 45%
Nivel de coherencia	Alta	Alta	Mediana	Alta	Mediana

Documentos: Ar. Argentina, Bo. Bolivia, Pa. Paraguay, Pe. Perú, Ur. Uruguay

Como muestra la Tabla 8, diseños curriculares de los cinco países presentan coherencia entre sus elementos prácticos y orientadores, por una parte, y el enfoque de aprendizaje en el que aseveran sustentarse: el constructivismo. No obstante, se puede observar diferencias en los niveles de coherencia: los documentos de Argentina (61%), Bolivia (63%) y Perú (63%) arrojan un Alto nivel de coherencia, es decir, que entre el 61% y 80% de los indicadores presentan evidencias del enfoque constructivista, mientras que los documentos de Paraguay (55%) y Uruguay (45%) tienen una Mediana Coherencia entre las evidencias encontradas y el enfoque que explicitan.

Se encontró que cuatro (4) de los nueve documentos analizados no presentan el enfoque de aprendizaje de manera explícita, siendo estos los de Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, pero, de forma explícita manifiestan planteamientos propios de más de un enfoque de aprendizaje.

La Tabla 9 muestra los resultados relativos a las evidencias de los indicadores correspondientes a los tres enfoques de aprendizaje considerados en la investigación y la consiguiente coherencia interna de cada documento.

**Tabla 9**  
**Nivel de coherencia interna de los diseños curriculares con enfoque de aprendizaje no explícito.**

Indicadores por enfoque / Currículo	Ch		Co		Ec		Ve	
	F		F		F		F	
	A	R	A	R	A	R	A	R
Conductistas	7	31%	1	13%	3	23%	2	18%
Cognitivistas	3	14%	2	25%	0	0	4	37%
Constructivista	12	55%	5	63%	10	77%	5	45%
Total indicadores	22	100%	8	100%	13	100%	11	100%
Nivel de coherencia	Baja		Alta		Alta		Baja	

Ch: Chile, Co: Colombia, Ec: Ecuador, Ve: Venezuela.

Los resultados sintetizados en la Tabla 9, por documento, corresponden a: a) la cantidad absoluta y relativa de indicadores conductistas en los que se encontraron evidencias; b) la cantidad absoluta y relativa de indicadores cognitivistas en los que se encontraron evidencias; c) la cantidad absoluta y relativa de indicadores constructivistas en los que se encontraron evidencias; d) la cantidad del total de indicadores en los que se encontraron evidencias; e) el nivel de coherencia del documento.

El número de indicadores con evidencias en cada documento es: 22 en el de Chile; 8 en el de Colombia; 13 en el de Ecuador y 11 en el de Venezuela. De los cuatro diseños curriculares, los de Chile y Venezuela arrojaron un nivel de coherencia bajo: en ambos casos, el enfoque con evidencias del mayor número de indicadores (el constructivista) agrupa una proporción de indicadores que está entre el 41% y 60%; el restante 40% a 59% de criterios con evidencias se distribuye entre los otros dos enfoques. Específicamente, para el caso de Chile el 55% corresponde al enfoque constructivista, el 31% al enfoque conductista y el 14% al enfoque cognitivista. Para Venezuela el 45% corresponde al enfoque constructivista, el 37% al enfoque cognitivista y el 18% al enfoque conductista.

El documento de Colombia arrojó un nivel de coherencia Alto, ya que el 61% a 80% pertenece a un Enfoque y el resto de las evidencias a los otros dos enfoques. De manera detallada el 63% corresponde al Constructivismo, un 25% al Cognitivismo y en menor porcentaje al Conductismo con un 13%.

En documento de Ecuador se evidencia en mayor medida las evidencias constructivistas con 77% y el restante 23% corresponde al enfoque conductista, obteniendo así un Nivel Alto de Coherencia.

# Conclusiones

La investigación permite determinar que cinco de los diseños curriculares analizados tienen explícito el enfoque de aprendizaje: los de Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay, y tal enfoque es indistintamente el constructivista; asimismo, se determina que los otros cuatro documentos curriculares (los de Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela) no tienen explícito el enfoque de aprendizaje y presentan evidencias de más de un enfoque.

En los diseños curriculares cuyo enfoque de aprendizaje no está explícito se observa que la mayor proporción de evidencias corresponden al enfoque constructivista; en el documento de Chile, 12 de 22 indicadores corresponden a dicho enfoque; en el de Colombia, 5 de 8; en el de Ecuador, 10 de 13 y en el de Venezuela, 5 de 11. Ello puede significar que este enfoque, si bien no es el único considerado en el currículo de educación inicial de los países analizados, está teniendo una presencia mayor que los otros dos enfoques considerados en la investigación.

Al observar los niveles de coherencia de los documentos con enfoque explícito se evidencia que aquellos son, en general, mayores que los de los documentos con enfoque no explícito. Todos los diseños curriculares con el enfoque de aprendizaje explícito presentan un nivel de coherencia mayor al nivel bajo, que es el segundo de la escala empleada de cinco niveles; contrariamente, prevalece una alta coherencia en dichos documentos: tres (el 60%: los de Argentina, Bolivia y Perú) son altamente coherentes con el enfoque explícitamente presentando; y dos (el 40%: los de Paraguay y Uruguay) muestran ser medianamente coherentes con el mismo. De manera diferente, en los documentos con enfoque no explícito, dos (el 50%: los de Colombia y Ecuador) muestran una alta coherencia y dos (el otro 50%: los Chile y Venezuela), presentan una baja coherencia. Puede inferirse que el tener explícito el enfoque de aprendizaje reporta una ventaja en términos de logro de coherencia curricular: sirve a los redactores de los documentos como referencia para desarrollar todos los componentes del currículo de manera afín a su enfoque manifiesto.

Con base en lo anterior, puede sostenerse que, en la elaboración de diseños curriculares resulta conveniente presentar de manera explícita el enfoque de aprendizaje en el que se sustenta; y en ello puede resultar de particular provecho el que no solamente se mencione el enfoque, sino que se expongan los principios constitutivos del mismo. Tales principios servirían de orientación a los diseñadores para la precisión coherente de los planteamientos orientadores y metodológicos del currículo.

## Referencias bibliográficas

- Arancibia, E. Blanco, R. y Avilés, M. (2004). *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia.* [Versión digital] Santiago: Trineo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001367/136727s.pdf>
- Badilla, E. (2009). Diseño Curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades educativas en investigación*, 9(2), 1-13. Recuperado de <http://bit.ly/2zgnXLu>
- Blanco, M. (2005). La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas educativas. *Enfoques Educacionales*, 7(1), 11-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458739>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cadena, C. G., & Saucedo, L. C. (2016). A hundred years away (1913-2013) from the beginning fo watsonian behaviorism. *Revista Interamericana De Psicología*, 50(2), 265-274. <https://doi.org/10.30849/rip.ijp.v50i2.102>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.htm>
- Castañeda, M., Castro, F. & Mena, C. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, 6 (10), 71-85 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780122>
- Cormack, M. (2004). Estrategias de Aprendizaje y de Enseñanza en la Educación del menor de 6 años. *Acción pedagógica*, 13(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970397>
- Edmonds, W. & Kennedy, T. (2013). *An Applied Reference Guide to Research Designs. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Los Angeles: SAGE.
- Ertmer, P. & Newby, T. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an instructional design. *Perspective Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Psicometría*, 8, 27-36. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/revista/volumenes/volumen-6/>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340. Recuperado de <http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojs/cide/index.php/gyp/article/view/469>
- Freire, J., Páez, M., Núñez, M., Narváez, M. & Infante, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECl*, 22(45), 75-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- Guerrero, T. & Flores H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29266>
- Gutiérrez Ruiz, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta. Edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2001). Análisis de la Consistencia Interna del Currículo. *Informe de Investigaciones*, 15(1 y 2), 79-90. Recuperado de <http://biblio.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/128/119>
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32 (1), 63-76. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/524>
- Koumakhov, R., & Daoud, A. (2017). Routine and reflexivity: Simonian cognitivism vs practice approach. *Industrial & Corporate Change*, 26(4), 727-743. <https://doi.org/10.1093/icc/dtw048>
- Luzón Trujillo, A. & Montes Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Manterola, C. (2012). *Currículo. Qué y cómo enseñar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Martínez Carpio, H. E. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *Avances En Psicología*, 21(1), 9-22. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/302>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mata, Y. (2015). Procedimiento para la evaluación de la pertinencia interna y externa de un currículo en Venezuela. *Educ@ción en Contexto*, 1(1), 57-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296655>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). *Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial*. La Paz: Autor. Bolivia. Recuperado de <http://magisteriodebolivia.blogspot.com.uy/p/blog-page.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Autor. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/equipo-de-aula/curriculum/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Curículo de Educación Inicial*. Quito: Autor. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/oferta-educativas/>
- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2005). *Marco Curricular de la Educación Inicial*. Asunción: Autor. Recuperado de <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=294976-publicaciones-de-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación de Perú. (2005). *Curículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/node/31>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2013). *Guía pedagógica-didáctica Educación Inicial Etapa Preescolar*. Caracas: Autor. Recuperado de [https://www.guao.org/biblioteca/educacion\\_inicial\\_guia\\_pedagogica\\_didactica\\_etapa\\_preescolar](https://www.guao.org/biblioteca/educacion_inicial_guia_pedagogica_didactica_etapa_preescolar)
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica. Serie Enseñando a aprender*. Caracas: Fundación Polar.
- Salas Perea, R. S. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(2), 170-180. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/contenido.cgi?IDPUBLICACION=6713>

- Sánchez, G. Á. (2015). Metodología para el diseño curricular en los Programas Nacionales de Formación (PNF). *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(4), 129–150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12243813007>
- Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/nivel-inicial/disenos-curriculares>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13n01/contenido-serranopons.html>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6ta Edición. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Terigi, F. (2002). Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El Currículo y los retos del nuevo milenio”, La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.oei.es/inicial/articulos/>
- Unicef (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Autor. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unicef (1990) *First Call for Children: World Declaration and Plan of Action from the World Summit for Children*. New York: Autor. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/about/history/index\\_worldsummit.html](https://www.unicef.org/spanish/about/history/index_worldsummit.html)
- Valdez, F. (2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. En XVII Congreso de Administración, Contaduría e Informática. Congreso llevado a cabo en Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>
- WCEFA (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Autor. Rescatado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.