

**DISEÑO DE UNA PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE HIPOTÉTICA PARA LA
PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES: UNA PROPUESTA DE
ENSEÑANZA PARA LA BÁSICA PRIMARIA**

ÁNGELA BORRERO GARCÍA



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LA ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS
SANTIAGO DE CALI
2021**

**DISEÑO DE UNA PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE HIPOTÉTICA PARA LA
PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES: UNA PROPUESTA DE
ENSEÑANZA PARA LA BÁSICA PRIMARIA**

ÁNGELA BORRERO GARCÍA

**MG. ROBINSON VIAFARA
DIRECTOR DE TESIS**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LA ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS
SANTIAGO DE CALI
2021**



FACTULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Vicedecanatura de Investigaciones

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Programa Académico: Maestría en Educación - Énfasis Enseñanza de las Ciencias

Código del programa: 7414

Resolución del programa: 118

Día	Mes	Año
29	10	2021

Título del Trabajo o Proyecto de Grado			
"DISEÑO DE UNA PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE HIPOTÉTICA PARA LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA PARA LA BÁSICA PRIMARIA"			
Se trata de:			
Trabajo de grado de Maestría			
Director			
ROBINSON VIÁFARA ORTÍZ			
Evaluadores			
Nombres y Apellidos		Filiación Universitaria	
LEIDY JURANY VILLA GARCÍA		Universidad del Valle	
EDWIN GERMÁN GARCÍA ARTEAGA		Universidad del Valle	
Estudiantes			
Nombres y Apellidos	Código	E-mail	Téfonos de contacto
ÁNGELA BORRERO GARCÍA	1903562	angelabg87@hotmail.com	
Evaluación			
Aprobado ☒ Meritorio ☒ Laureado ☐			
En el caso de ser Aprobado con distinción meritorio o laureado , diligenciar en la página siguiente los conceptos de evaluación.			
Firma			
Prof. ROBINSON VIÁFARA ORTÍZ	Prof. LEIDY JURANY VILLA GARCÍA	Prof. EDWIN GERMÁN GARCÍA ARTEAGA	
Director del Trabajo o Proyecto de Grado	Evaluadora	Evaluador	
Prof. HENRY GIOVANY CABRERA CASTILLO		Prof. GILBERT CAVIEDES QUINTERO	
Vicedecano de Investigaciones y Posgrados		En reemplazo del Vicedecano de Investigaciones	
Justificación			

AGRADECIMIENTOS

A Dios que es mi fuerza guía, por permitirme continuar en mi proceso de formación y llegar a culminar con éxito este peldano.

A mi familia por su apoyo incondicional, amor, paciencia, espacio y tiempo; a la gorda y la negris por acompañarme y estar allí en las largas noches de trabajo.

A mi tutor Robinson Viafara, quien fue un excelente guía en este proceso, por su paciencia, sus consejos y orientación, por permitirme encontrar mi camino en este arduo proceso de investigación.

A mis compañeros de cohorte Paula y Harry, por todos los momentos compartidos y sus grandes aportes.

A cada uno de mis maestros por ser parte de este proceso, por sus aportes y enseñanzas.

A mis compañeros y a la I.E Santa Cecilia, fueron fundamentales para realizar este proceso.

Por último a la universidad del Valle en donde he realizado mi proceso de formación como docente y me ha brindado las herramientas para ir construyendo este camino.

Mil gracias.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	12
PALABRAS CLAVES	12
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN.....	14
BLOQUE 1	
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2 ANTECEDENTES	21
BLOQUE 2	
3 MARCO TEÓRICO	30
3.1 La construcción del conocimiento desde el enfoque sociocultural	30
3.1.1 La enseñanza situada	32
3.1.1.1 Las prácticas auténticas.....	34
3.1.1.2 Estrategias de la enseñanza situada	35
3.2 El Diseño educativo.....	38
3.2.1 Perspectivas de diseño	40
3.2.1.1 Progresiones de aprendizaje	41
3.2.1.1.1. Las progresiones de aprendizaje tipo escalonado.....	41
3.2.1.1.2. Las progresiones de aprendizaje tipo espiral.....	42
3.2.1.1.3. Las progresiones de aprendizaje tipo paisaje	42
3.2.1.1.4. Progresiones de aprendizaje hipotéticas (PAH).	44
3.3 Los hábitos de vida saludables	44
3.3.1 Hábito	44
3.3.2 Concepto de la salud.....	45
3.3.3 Los hábitos de vida saludable	46

3.3.4	La promoción de la salud en el entorno escolar	46
-------	--	----

BLOQUE 3

4	OBJETIVOS	47
4.1	Objetivo general	47
4.2	Objetivos específicos	47
5	METODOLOGÍA	48
5.1	Desarrollo del proceso metodológico	48
5.1.1	Fase 1: Análisis y selección de la perspectiva de diseño bajo la cual se realizará el diseño de la propuesta de enseñanza	49
5.1.2	Fase 2: Elementos que fundamentan la estructura de la Progresión Hipotética de Aprendizaje (PAH) de la propuesta de enseñanza.....	52
5.1.2.1	La selección de un contenido relevante en el contexto	52
5.1.2.1.1	La salud y su promoción en el contexto de la básica primaria	52
5.1.2.1.2	Dimensiones de la salud	55
5.1.2.1.2.1	Alimentación.....	55
5.1.2.1.2.2	Actividad física	56
5.1.2.1.2.3	Higiene.....	56
5.1.2.1.2.4	Seguridad vial y digital	57
5.1.2.1.2.5	Inteligencia emocional	59
5.1.2.2	Definir las necesidades, conocimientos y prácticas de los estudiantes ...	60
5.1.2.2.1	Algunos estudios en el campo educativo respecto a las ideas de los niños en relación a la salud	60
5.1.2.2.2	Los conocimientos y las prácticas sobre la salud en el contexto institucional y familiar ceciliano	62
5.1.2.3	Búsqueda y análisis de las bases curriculares nacionales e internacionales frente al contenido	79

5.1.2.4	Búsqueda y análisis de los referentes del campo de investigación en relación a la enseñanza del contenido.....	83
5.1.2.4.1	La enseñanza en el contexto de la básica primaria	83
5.1.2.4.2	La enseñanza de la salud y su promoción en el contexto de la básica primaria	84

BLOQUE 4

6	RESULTADOS	87
6.1	Desarrollo metodológico de los elementos o variables que conforman la estrategia metodológica seleccionada	87
6.1.1	Estructura de la PAH consolidada para la promoción de hábitos saludables ...	87
6.1.2	Progresión de aprendizaje hipotética de promoción de hábitos saludables en la básica primaria.....	94
6.2	Material de apoyo para enseñanza en la educación básica primaria	101
7	CONCLUSIONES.....	104
8	REFERENCIAS	109
9	ANEXOS.....	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estudios de las concepciones infantiles sobre salud y enfermedad.....	61
Tabla 2 Razonamientos de las ideas relacionadas con la alimentación, comida y la salud..	62
Tabla 3 Unidades de muestreo.....	80
Tabla 4 Unidades de contexto	80
Tabla 5 Unidades de registro	81
Tabla 6 Estructura de una progresión de aprendizaje hipotética sobre la promoción de hábitos de vida saludables para estudiantes de la básica primaria	87
Tabla 7 Ideas centrales de la PAH.....	88
Tabla 8 Objetivos de aprendizaje en la progresión.....	89
Tabla 9 Niveles de desarrollo de la progresión	90
Tabla 10 Descriptores de desempeño de los niveles de desarrollo de la progresión.....	91
Tabla 11 Progresión de aprendizaje hipotética de promoción de hábitos saludables en la básica primaria.....	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Fundamentos metafóricos de la teoría cognitiva y teoría del aprendizaje situado.	32
Figura 2 Enseñanza auténtica de la estadística	35
Figura 3 Construcción de las progresiones de aprendizaje en espiral	42
Figura 4 Representación del esquema de un PAH Salinas (2009)	43
Figura 5 Estructura de la progresión de aprendizaje hipotética de la propuesta de enseñanza para la básica primaria.....	51
Figura 6 Dimensiones de la salud de la propuesta de enseñanza	54
Figura 7 Datos de las comidas principales	63
Figura 8 Representación gráfica de las tres comidas principales	64
Figura 9 Porcentajes comparativo en las tres comidas principales	64
Figura 10 Frecuencia de consume de dulces, golosinas, alimentos procesado o empacados	65
Figura 11 Frecuencia de consumo de vegetales y verduras.....	66
Figura 12 Frecuencia de consumo de frutas y cereales	66
Figura 13 Frecuencia del consumo de proteínas	67
Figura 14 ¿Cuándo te lavas las manos?	68
Figura 15 ¿Cuándo te lavas los dientes?.....	69
Figura 16 ¿Haces algún ejercicio físico, aparte de las clases de la escuela?	70
Figura 17 ¿Cuántas horas duermes normalmente?	71
Figura 18 ¿A qué horas te acuestas entra semana?.....	71
Figura 19 ¿Cuándo ves televisión o juegan con el computador, como lo hacen?	72
Figura 20 ¿Has cocinado alguna vez?	73
Figura 21 Cuando vas en el carro ¿utilizas el cinturón de seguridad?	73

Figura 22 Cuando montas bicicleta o patineta o patines ¿usas los implementos de seguridad?	74
Figura 23 ¿Cuántas horas diarias utilizas pantallas (tv, celular, computador, video juegos)?	74
Figura 24 ¿Cuántas horas diarias juegas actividades sin equipos tecnológicos?	75
Figura 25 ¿Ayudas en las tareas del hogar?	75
Figura 26 ¿Hablas a menudo con tus padres sobre tus amigos?	76
Figura 27 ¿Conocen tus padres a la mayoría de tus amigos?	76
Figura 28 ¿En cuál de tus comidas compartes más con los integrantes de tu familia?	77
Figura 29 ¿Te gusta tu colegio?	77
Figura 30 Portada y contenido del material digital	102
Figura 33 Fase de implementación	102
Figura 34 Ejemplo de actividades	103
Figura 35 Recursos del material	103

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar.....	118
Anexo 2. Revisión del currículo nacional relacionado con salud en la básica primaria	120
Anexo 3. Currículo Estatal Ministerio de Chile	123
Anexo 4. Currículo Estatal Ministerio de Perú	124

RESUMEN

El presente documento presenta por escrito un informe sobre el proceso de investigación que tuvo como propósito central el diseñar una propuesta de enseñanza para la educación básica primaria, que promueva la construcción de hábitos de vida saludable a partir de conocimientos contextualizados. Esto se abordó a través de una metodología cualitativa de carácter descriptivo en la línea del diseño educativo desde la perspectiva de las progresiones de aprendizaje hipotéticas (PAH). El desarrollo metodológico dio como resultado, el diseño de un PAH enfocada en la promoción de hábitos de vida saludables para la básica primaria, a partir de la construcción de conocimientos contextualizados y un material digital de apoyo basado en la investigación para su posible implementación en la básica primaria. Lo anterior, ayudo a determinar que la PAH son una perspectiva de diseño muy pertinente para la educación básica primaria, ya que permiten el diseño longitudinal integral, gradual y contextualizado, lo cual en el caso de la promoción de los hábitos de vida saludable en los niños y niñas de nuestro país es fundamental, porque le permite al docente tener en cuenta los estilos de aprendizaje, las necesidades e intereses de su contexto y los aspectos culturales.

PALABRAS CLAVES

Diseño educativo, educación básica primaria, promoción de hábitos saludables, progresión de aprendizaje hipotética y enseñanza contextualizada.

ABSTRACT

This document presents in writing a report on the research process whose main purpose was to design a teaching proposal for primary basic education, which promotes the construction of healthy lifestyle habits based on contextualized knowledge. This was approached through a descriptive qualitative methodology in the line of educational design from the perspective of hypothetical learning progressions (HAP). The methodological development resulted in the design of a PAH focused on promoting healthy lifestyles for elementary school, based on the construction of contextualized knowledge and a research-based digital support material for its possible implementation in the primary basic. The foregoing helped to determine that the PAH are a very pertinent design perspective for primary basic education, since they allow

a comprehensive, gradual and contextualized longitudinal design, which in the case of the promotion of healthy lifestyle habits in Boys and girls in our country is fundamental, because it allows the teacher to take into account the learning styles, the needs and interests of their context and the cultural aspects.

INTRODUCCIÓN

El siguiente documento consiste en la síntesis escrita sobre el desarrollo de una investigación educativa a nivel de maestría, que se enfoca en la línea de diseño educativo en el contexto de la educación básica primaria. Esta investigación asume como principios que en la educación básica primaria se debe propender por abordar contenidos transversales o interdisciplinarios de pertinencia social y relevancia cultural, que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben promover aprendizajes contextualizados y que la realización de estas propuestas por parte de los docentes deben buscar la coherencia curricular y estar basadas en fundamentos claros, explícitos y conscientes.

Por lo tanto, esta investigación tiene como propósito central el diseñar una propuesta de enseñanza para la educación básica primaria que promueva la construcción de conocimientos contextualizados sobre los hábitos de vida saludables. Para cumplir con ello se lleva a cabo una metodología con enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, teniendo en cuenta las perspectivas del diseño educativo.

A partir de lo anterior, este documento se organiza en diversos capítulos que conforman cuatro grandes bloques que se explican a continuación. El primer bloque es el que presenta los insumos sobre los cuales se apoya el reconocimiento de la existencia de un problema de investigación que requiere ser intervenido. En él se introducen el proceso de indagación de distintas fuentes teóricas y experienciales que dan un soporte para el planteamiento de una situación problemática, la formulación de la pregunta de investigación y la justificación de dicha investigación. Este bloque concluye con el análisis de algunas investigaciones previas a manera de antecedentes que aportan orientaciones para comprender el problema y determinar las estrategias que en la línea de investigación se utilizan en el contexto de la educación primaria para dar respuesta a la problemática enunciada.

Un segundo bloque, se enfoca en profundizar la comprensión de la problemática enunciada y consiste en el planteamiento de los fundamentos teóricos sobre los cuales se basará la respuesta a ella. Estos fundamentos son planteados haciendo énfasis en el nivel de la educación básica primaria y sus características en tres apartados: la enseñanza contextualizada, el diseño educativo y la salud desde la promoción de hábitos saludables.

Un tercer bloque consiste en determinar los alcances o propósitos de este proceso de investigación y los elementos metodológicos que se seleccionaron para dar respuesta a la problemática enunciada. Dentro de las decisiones metodológicas más importantes fue seleccionar las Progresiones de aprendizaje hipotéticas (PAH), como la perspectiva del diseño más pertinente de usar en este proceso de investigación.

El cuarto y último bloque nos presenta los productos y las conclusiones del proceso de investigación. Uno de estos productos es la progresión de aprendizaje hipotética de promoción de hábitos saludables en la básica primaria, y el segundo es un material digital que acompaña la PAH para apoyar el proceso formativo del docente. La conclusión principal de este proceso de investigación es que el diseño de la enseñanza requiere de un proceso arduo de investigación para lograr proponer y construir materiales de enseñanza coherentes con las particularidades y necesidades del contexto institucional, estudiantil y profesoral.

Finalmente, este proceso deja en evidencia la escasez de investigaciones educativas en la educación básica primaria y la evidente falta de producción de una mayor cantidad de materiales de este tipo que intenten responder a las características reales de este nivel, que busquen promover la flexibilidad y coherencia curricular, que promuevan la selección de contenidos, finalidades y estrategias pertinentes, actualizadas e innovadoras en pro del proceso de formación integral de los niños y niñas de nuestra región y país.

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo colombiano, la educación obligatoria se ve distribuida en tres ciclos que son: la educación preescolar, la educación básica y la educación media. El ciclo de la educación básica, se concibe como el proceso que brinda las bases para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y la formación integral de los ciudadanos que le permitan aprender a aprender y comprender y afrontar las situaciones de su cotidianidad para tomar decisiones que le otorguen una mejor calidad de vida. Ella se divide en la educación básica primaria (1° a 5°) y la educación básica secundaria (6° a 9°) (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En el concepto de Montes (2017), la educación básica primaria en Colombia presenta serios problemas de calidad para cumplir sus propósitos, lo cual puede estar relacionado con las políticas educativas, las condiciones en las cuales se desarrolla y la formación de los docentes.

Entre los problemas curriculares y didácticos que se dan en la educación básica primaria, se destaca el que los docentes privilegian la enseñanza basada en el conocimiento de la disciplina, organizándolo de manera fragmentada y presentándose de forma descontextualizada, aislando los conocimientos de los objetos y situaciones del entorno, evitando el estudio de problemáticas reales. En este contexto, prevalecen las propuestas enseñanza fragmentadas y descontextualizadas que promueven aprendizajes fragmentados, memorísticos y desarticulados con el mundo de la vida, afectando significativamente la posibilidad que los estudiantes lleguen a construir conocimientos significativos y contextualizados, desarrollar habilidades y competencias básicas que le permitan un desarrollo integral (Odreman, 2006).

Esta situación se considera problemática, ya que un enfoque en la enseñanza en la básica primaria como el anteriormente mencionado, puede traer consecuencias negativas en la formación de los estudiantes. De acuerdo con Scassa (2016), lo abordado en el nivel de la básica primaria debe diferenciarse bastante del pensamiento disciplinar, debido a que, por las edades de los estudiantes, aún no establecen diferencias complejas entre el estudio de lo “natural” y lo “social”. En ese sentido, el contenido disciplinar debe ser un medio y no la finalidad en el proceso de aprendizaje en la educación básica primaria, de manera que este le

permita enfrentar las distintas situaciones problemáticas que están en la vida de los ciudadanos (Montero, 2011). Por lo anterior es recomendable establecer momentos y situaciones en los que se considere más adecuado trabajar a partir de la disciplina y otros en los que se opte por un enfoque alternativo, globalizado¹ (Jiménez et al., 1991).

Estas dificultades que se dan en la educación básica primaria tienen estrecha relación con las debilidades que tiene el maestro al diseñar y desarrollar la enseñanza en este nivel educativo, debido a la existencia de vacíos en su formación y a la complejidad y exigencia que implica realizar diseños de propuestas de enseñanza coherentes y pertinentes. Lo cual, provoca que el profesor base su enseñanza en currículos, planes de área ya establecidos y libros de texto que no se adaptan a las realidades del contexto.

Según Agudelo (2015) y Leach et al. (2009), la enseñanza de los docentes queda reducida a la aplicación técnica prescritas de forma vertical por los diseñadores del currículo. En otras palabras, una planeación que no se hace a conciencia, no genera una relación entre lo que se enseña y el contexto en donde se aprende y se reflejan en aprendizajes, fragmentados, arbitrarios y descontextualizados en los estudiantes. Cabe mencionar que, al revisar la bibliografía especializada del campo de la educación en primaria, a nivel nacional no es muy frecuente encontrar propuestas que aborden el diseño de propuestas de enseñanza fundamentadas para este nivel de la educación.

De acuerdo a lo anterior, en la actualidad es recomendable que la educación en la básica primaria, aborde contenidos de gran pertinencia personal y social para el desarrollo del conocimiento científico contextualizado en los estudiantes, entre los cuales se pueden mencionar los relacionados con: el ambiente, el clima, la salud, la nutrición, los desarrollos tecnológicos, la genética y la biotecnología, entre otros.

En este sentido y aceptando que la salud está influida en gran medida por aquellos hábitos que creamos desde los primeros años de vida y entendiendo que la educación primaria debe contribuir a la formación del conocimiento y los hábitos que den una mejor calidad de vida,

¹ Los enfoques globalizados no se organizan en torno a cuestiones disciplinares, sino basándose en cuestiones o proyectos que no están ubicados dentro de disciplinas concretas. Los conocimientos que se ponen en juego vienen determinados por la necesidad de comprender o realizar algo, y provienen de diferentes campos del conocimiento (Scassa 2016).

pero reconociendo la escasez de propuestas innovadoras que se centren y busquen promover aprendizajes de conocimientos contextualizados, tales como el reconocimiento, análisis, promoción y desarrollo de hábitos de vida saludable en los niños. Este proceso de investigación se centra en la siguiente pregunta problema:

¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza para la educación básica primaria que promueva la construcción de hábitos de vida saludables a partir de conocimientos contextualizado?

Teniendo en cuenta que esta problemática ocurre en la mayoría de las instituciones educativas oficiales colombianas en la educación primaria, pero entendiendo la imposibilidad de obtener información de todas ellas. Se decide obtener dicha información sobre lo que ocurre en una de ellas en representación de este contexto educativo, para poder dar una posible respuesta a esta pregunta de investigación, el desarrollo o búsqueda de dicha información se realizará en la institución educativa oficial. Santa Cecilia de la ciudad de Santiago de Cali como una muestra de las instituciones educativas oficiales. Lo anterior implica que la implementación de los productos de este proceso de investigación en otra institución educativa oficial deberá ser contextualizada de acuerdo a sus condiciones específicas para ser utilizados en ella.

Dentro de los elementos que justifican la realización de esta investigación destacamos los siguientes:

En primera instancia se presenta la pertinencia que el maestro en ejercicio obtenga nuevas oportunidades de desarrollar su conocimiento y pensamiento docente a través de la investigación y sus resultados. En ese sentido, se pretende que este tipo de investigaciones le brinde al maestro la oportunidad de fortalecer su sistema de conocimientos y creencias y el consecuente desarrollo de su conocimiento pedagógico del contenido a través de la toma de decisiones curriculares y de enseñanza con base a la reflexión consciente de su conocimiento tácito y su confrontación con unos fundamentos claros y explícitos obtenidos a través de diversas fuentes y no solo de su experiencia profesional.

Este proceso es el que ubicamos dentro de la línea de investigación de los estudios de diseño de la enseñanza, la cual le permite al maestro ampliar su conocimiento en torno a alternativas que le permitan diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación

básica primaria que promuevan en los estudiantes aprendizajes que le permitan hacer relaciones significativas con las realidades de su contexto local y global.

El plantear este tipo de propuesta fundamentada y contextualizada surgen como alternativa a como se viene presentando la enseñanza fragmentada centrada en temáticas disciplinares arbitrarias e irrelevantes que pocas veces se relacionan con las situaciones del contexto, y llevan a producir o repetir conocimientos triviales que no sirven en el mundo de la vida. “En estas condiciones, las mentes de los niños y jóvenes pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos a los que pertenece”. (Morín, 2000, p. 15).

Lo anterior es importante, ya que en la educación básica primaria se debe propender por propuestas de enseñanza que hagan uso de los aportes que dan las diferentes disciplinas para dar respuesta a problemáticas o situaciones reales, lo cual pueden llevar al docente a buscar e implementar nuevas estrategias para enseñar y aprender desde una perspectiva holística (Solórzano, 2011).

Esto nos lleva a plantear la importancia que puede tener esta experiencia investigativa en la mejora de la calidad de la educación de la básica primaria, teniendo en cuenta las posibles adaptaciones que se puedan requerir para su implementación en un contexto educativo específico. En el caso de las instituciones educativas oficiales que desarrolla la educación básica primaria a través de diez áreas, con una intensidad horaria mayor para las cuatro áreas fundamentales (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

En el caso de la institución técnico de comercio Santa Cecilia, se hace énfasis en la enseñanza disciplinar y por temas o contenidos temáticos y no el desarrollo de competencias y menos la formación integral o para la vida. La anterior problemática es válida y pertinente de ser investigada en esta institución, debido a que la enseñanza que en ella se realiza en el nivel de educación básica primaria no responde a las necesidades y realidades de su contexto local y global y se centra exclusivamente en temas arbitrarios e irrelevantes que pocas veces se relacionan con el contexto de los niños.

Por lo tanto, es necesario generar propuestas alternativas que permitan brindar elementos a la enseñanza de la básica primaria, las cuales promuevan las relaciones entre conocimientos

contextualizados. Se trata de vincular la enseñanza escolar a la vida real, desarrollar modos de conocer relacionados con esos contenidos, así como ofrecer la posibilidad de integrar el conocimiento de distintas disciplinas seleccionadas por los diseños curriculares. (Díaz Barriga, 2003). “Se trata, en definitiva, de mostrar una enseñanza desde un contexto cercano a la vida de los alumnos y que pueda responder a sus necesidades; es decir, la enseñanza de manera contextualizada (Martín-Díaz, 2002)” (Vázquez-González, 2004, p. 215).

El cuarto argumento tiene que ver con la focalización de estas intenciones en un contenido específico que nos brinde la posibilidad de hacer un proceso de diseño de la enseñanza que rompa la visión fragmentada del conocimiento y que responda a la importancia de la contextualización del mismo atendiendo a las necesidades de los niños y la sociedad en general. En ese caso, se ha seleccionado como contenido los hábitos de vida saludable, los cuales permiten interrelacionar conocimientos de diferentes disciplinas y responder a la finalidad de formar ciudadanos que estén en capacidad de tomar decisiones fundamentadas en pro del beneficio personal y social en aspectos tan importantes de la vida como la salud.

La promoción de hábitos de vida saludable a partir de la identificación, reconocimiento y valoración de los beneficios que aportan el desarrollar conscientemente procesos como la actividad física, una adecuada alimentación, la higiene, la salud emocional y la seguridad vial y digital para el desarrollo de una vida perdurable, sana, tranquila y sobre todo feliz en todas sus dimensiones, en contravía a los posibles graves problemas que se derivan del no reconocimiento de ellos. Además del posible efecto desencadenante que puede tener el que estos niños transmitan o propaguen estos hábitos en su ambiente familiar presente y futuro, lo cual, es de gran beneficio tanto a nivel personal como a nivel social, cumpliéndose una de las finalidades de la educación científica en el siglo XXI.

2 ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta que este proceso de investigación se centra en la siguiente pregunta: **¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza para la educación básica primaria que promueva la construcción de hábitos de vida saludables a partir de conocimientos contextualizado?** Se consideró necesario realizar una búsqueda de investigaciones previas que nos brinden información pertinente para darle respuesta a dicha pregunta de investigación.

En ese sentido, se presenta la revisión de dichos antecedentes organizada en dos categorías, que a saber son: nacionales e internacionales teniendo en cuenta las variables de la pregunta de investigación.

A continuación, se presentan los resultados de la revisión bibliográfica a nivel nacional al respecto se tomó como base lo planteado por autores tales como: Páez et al. (2020), Hortúa y Ríos (2020) y Lesmes y Amaya (2017).

Páez et al. (2020), realizan una investigación con el objetivo de generar una línea de base que sirva de soporte para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades en la infancia vulnerable desde la salud pública, para esto realizaron una revisión bibliográfica para conocer las temáticas que se deben trabajar en las edades de 6 a 14 años para la promoción de la salud, la información obtenida fue validada con un grupo de expertos del campo de la salud a través de una encuesta para determinar la pertinencia de ellos para el cumplimiento del propósito planteado, los contenidos resultantes de esta validación fueron los siguientes: la alimentación, la higiene, la actividad, física, el sueño y el descanso.

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación se destaca el diseño, materialización y validación de una cartilla de hábitos saludables como herramienta pedagógica, en la cual se abordan los contenidos validados por los expertos del campo de la salud, y el reconocimiento que un trabajo de promoción bajo los contenidos anteriores puede prevenir distintas enfermedades.

Un aporte que se obtiene de ese antecedente de investigación anterior, consiste en el reconocimiento de la importancia que en el ámbito escolar de la educación primaria se desarrollen procesos que tiendan a trabajar la promoción de hábitos saludables teniendo en

cuenta las dimensiones de la alimentación, la higiene personal y la actividad física, también llama la atención es que este tipo de investigaciones no tengan el aporte de profesionales de la educación.

En la misma línea de la promoción de la salud, Hortúa y Ríos (2020), realizaron una propuesta de investigación sobre el análisis de la línea de estilos de vida saludables del programa de alimentación escolar (PAE) con estudiantes de educación básica primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Santa fe de Bogotá. Esta investigación tenía como objetivo fortalecer los hábitos de vida saludables de los estudiantes por medio de conocimientos adecuados y así afectar positivamente su modo de vida.

Para esto desarrollaron una metodología que incluía la implementación de una encuesta a los diferentes actores del proceso educativo, como instrumento para la recolección de datos. Los resultados obtenidos permitieron reconocer las falencias existentes en torno a los hábitos de vida saludable de los estudiantes y establecieron un conjunto de temáticas (la alimentación, la higiene, la actividad física, el descanso y la recreación) que se consideraban adecuadas para desarrollar un proyecto en torno al PAE.

Después se diseñaron y se implementaron un conjunto de talleres con los estudiantes sobre las temáticas seleccionados, en forma de campañas y a través de contenidos audiovisuales y el juego. De igual forma este proceso llevó a que se incorporará al currículo de la institución los contenidos relacionados con los estilos de vida saludable que antes no tenían distribuyéndolo en las diferentes áreas.

Esta investigación nos ratifica la importancia y pertinencia de vincular contenidos relacionados con la salud y los hábitos de vida dentro del currículo de las instituciones educativas en la educación primaria y la importancia que estos se trabajen desde distintas áreas del conocimiento, por otro lado aunque inicialmente plantea la importancia de trabajar la alimentación, muestra que esta dimensión que es importante necesita de otras como la higiene y la actividad física para complementar dicha formación.

Por su parte Lesmes y Amaya (2017), nos plantean una investigación realizada por docentes en ejercicio en una institución educativa de Boyacá, en la cual pretenden mejorar las prácticas en la alimentación saludable y la actividad física, utilizando la estrategia del juego y las

rondas, con la participación de la familia y asesoría del ICBF. Para lograr este propósito utilizan una metodología de investigación - acción, partiendo del reconocimiento de los hábitos no saludables y los factores que influyen en ellos, usando técnicas como la observación y la encuesta para recoger los datos.

A partir de estos datos se diseñó y se aplicó una propuesta de intervención a través de actividades integradas y talleres, por lo cual se debió plantear como objetivo institucional el incluir el proyecto de manera transversal, el buscar espacios extracurriculares para trabajarlo, por ejemplo: los recreos dirigidos a la actividad física y promover las loncheras saludables.

El proceso desarrollado permitió concluir que el diseño y la implementación de este tipo de estrategias generan un impacto positivo en los estudiantes evitando el sedentarismo e implementando en sus loncheras alimentos saludables en su mayoría, el juego fue un factor motivador para ellos, sin embargo algunos de los contenidos no se trataron en el proceso, por falta de coordinación entre los docentes y en ocasiones por su falta de conocimientos.

Dentro de esta investigación, se resalta la importancia del apoyo de la familia en la promoción de hábitos saludables, la importancia del juego y la creatividad en el diseño de este tipo de actividades, la posibilidad de desarrollar actividades recreativas o juegos tradicionales en los descansos para disminuir el sedentarismo en los estudiantes, además muestra la importancia que los docentes cuenten con los conocimientos y las herramientas para poder llevar a cabo este tipo de proyectos, se sabe que no todos los docentes tienen la formación y actitud necesaria para realizarlos, o no cuentan con los espacios suficientes para hacerlo, por diferentes situaciones.

Ahora bien en los anteriores antecedentes que hacen referencia a los nacionales, cabe resaltar que se encuentran en el contexto de la educación básica primaria y brindan elementos importantes y relevantes para esta investigación, en ellos no se reconoce una perspectiva específica de diseño, por lo cual se amplía la búsqueda a nivel nacional.

En relación a las propuestas de enseñanza en la educación primaria enfocadas en el diseño y la construcción de hábitos de vida saludable a nivel internacional, se abordaron autores tales como: el Espinosa (2018), Mayerhofer (2012), Cabello et al. (2018) y González (2012).

El Ministerio de educación de Chile (Espinosa, 2018), lleva a cabo un proceso de investigación con el objetivo de desarrollar una propuesta que permitiera priorizar los aprendizajes básicos imprescindibles del Currículum Nacional en la búsqueda de contribuir al desarrollo de procesos educativos que permitan el acceso, participación, la inclusión y el aprendizaje de estudiantes. En ese sentido, diseñan una propuesta curricular en Ciencias Naturales para la básica primaria (1° a 6°), la cual se basa en tres ejes fundamentales que son: Ciencias físicas y químicas, Ciencias de la Tierra y el universo y Ciencias de la vida.

Metodológicamente, la propuesta se realiza en varios pasos: primero, una fundamentación sobre la progresión de aprendizaje, (conceptualización de la noción de progresiones de aprendizaje en espiral, aspectos para la construcción del instrumento y la estructura de la progresión), en ella se percibe la teoría de Bruner para favorecer la diversidad entre los estudiantes, y se busca ofrecer una propuesta donde se prioricen los aprendizajes básicos y el desarrollo personal y social de los estudiantes para facilitar su inclusión social. Después y a partir de esta fundamentación se organiza cada progresión de aprendizaje, teniendo en cuenta los siguientes elementos: el propósito norte, propósito de los ejes (delimitan ámbitos de conocimientos y habilidades) y los objetivos de aprendizaje, con base a estos elementos se organizan una secuencia de objetivos de aprendizaje (OA) para la educación básica primaria, que son expresados a través de habilidades que se desarrollan progresivamente más complejas en campos de conocimiento que también se complejizan bajo la noción de que el conocimiento se construye en espiral y no lineal.

De acuerdo a los objetivos de esta investigación para el análisis se tendrá en cuenta el eje de Ciencias de la vida, la cual presenta dos progresiones de aprendizaje: Seres vivos y ecosistemas y Cuerpo humano y Salud, siendo esta última progresión, el centro de nuestro interés investigativo. En ella se abordan ocho objetivos de aprendizaje que son compartidos tanto para el cuerpo humano como para la salud, sin embargo, la presentación se realiza en dos cuadros que tienen en común los objetivos de aprendizaje, pero que se diferencian en los campos de conocimiento, el primero en relación a conocimientos del cuerpo humano y el segundo en relación a conocimientos de la salud. En este último que es de mayor interés para la presente investigación aparecen campos de conocimientos (dimensiones de la salud), como la alimentación, la higiene, actividad física y el consumo de drogas o alcohol.

Por último se realizaron unas orientaciones para los docentes con el objetivo de facilitar la implementación del instrumento a través de una cartilla para los docentes y unos cuadernillos para los estudiantes.

De esta investigación se recogen diversos aportes entre los que se destacan: la pertinencia de que en la educación básica primaria el conocimiento se organice en ejes o núcleos que articulen las disciplinas para disminuir la fragmentación curricular que ellas originan. Segundo, la importancia de conocer instrumentos de diseño curricular como las progresiones de aprendizaje que brindan una mirada progresiva del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, este antecedente permite conocer una posible estructura y formas de construcción, al mismo tiempo brindar orientaciones a los docentes para su implementación, reconociendo que es un instrumento relativamente nuevo y que sería poco eficiente si no se tiene claridad frente a su uso e implementación, por otro lado aún está en un proceso de implantación por lo cual no hay unos resultados concretos de este proyecto.

Otro aspecto que se considera como aporte es que uno de los campos de conocimientos abordados en ella está directamente relacionado con la salud y los hábitos saludables que es de gran interés en el desarrollo de esta propuesta de investigación, en ese sentido, este antecedente nos da grandes orientaciones sobre lo que podría ser la respuesta metodológica al problema de investigación.

Mayerhofer (2012), plantean en su tesis doctoral una propuesta de intervención para estudiantes de segundo de primaria, con el objetivo de analizar las contribuciones de las formas comunicativas, experimental, lectora y comparativa de la construcción del modelo del ser vivo (microorganismos), contextualizando en los fenómenos cotidianos que se presentan en la elaboración de yogurt, la formación de caries, y la salud, teniendo en cuenta el consumo de alimentos y las medidas básicas de higiene personal.

Para el desarrollo de la investigación, se implementó una secuencia de actividades las cuales permitieron identificar la contribución de cada estudiante teniendo en cuenta los niveles de desempeño de la progresión de aprendizaje.

Para el desarrollo de la investigación, se diseñó una unidad didáctica con cuatro fases (exploración, introducción, estructuración y aplicación) sobre el modelo de ser vivo

(microorganismos), usando como estrategia situaciones cotidianas de la higiene y la salud, la cual se implementó en un grupo de estudiantes del grado segundo de primaria en distintas secciones, cada una de ellas un objetivo. A partir de los datos obtenidos sobre los aprendizajes de los estudiantes y su confrontación teórica se logró la construcción de una progresión de aprendizaje sobre los seres vivos, la cual cuenta con niveles de desempeño que van desde un nivel 0 a un nivel 7.

Lo anterior, pone en evidencia la complejidad del aprendizaje y puede ser útil para los docentes para identificar y verificar el avance de un nivel de desempeño a otro que tienen los estudiantes en la construcción del conocimiento a través de la argumentación y modelización de este proceso, permite también reconocer las dificultades que tienen los estudiantes.

Esta tesis doctoral, nos muestra la pertinencia del instrumento de diseño de la progresión de aprendizaje, para el trabajo en la básica primaria y nos valida el uso de contenidos o situaciones relacionadas con la salud para ser usadas en la educación primaria, para abordar temáticas complejas para niños de esa edad como los seres vivos o los microorganismos. En ese sentido, la progresión fue construida a partir de lo que pensaban una población de grado segundo y muestran la importancia del desarrollo de unas estrategias y actividades de forma lógica y coherente para brindar herramientas a los estudiantes y ellos puedan ir construyendo ideas y conocimientos desde lo cotidiano como es sus hábitos de alimentación e higiene.

Asimismo Cabello et al. (2018), desarrollaron una investigación sobre la nutrición humana con un enfoque desde la salud a través de una progresión de aprendizaje hipotética, la cual requiere de una validación empírica, con el objetivo de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿se puede desarrollar una progresión de aprendizaje para la nutrición humana?.

Esta investigación se desarrolló en tres fases, las cuales consistieron en la búsqueda de literatura sobre la nutrición humana y su relación con la salud teniendo en cuenta lo que piensan los estudiantes y a medida que avanzan en el aprendizaje y en la construcción de este contenido, en la siguiente fase se elaboró la progresión de aprendizaje, utilizando el análisis de la primera fase, para identificar las variables de progreso que los estudiantes requieren desarrollar para alcanzar el nivel deseado, con base a lo anterior se diseña la progresión de aprendizaje hipotética, dentro de la cual se desarrollan ítems como el objetivo de aprendizaje, las variables de progreso y los anclajes inferiores y superiores. Y por último la fase tres en la

cual se realiza la descripción de una planeación que los estudiantes para trabajar con los estudiantes en relación a la progresión. Mostrando cómo este enfoque puede servir para el desarrollo de competencias científicas como para campañas de promoción de una alimentación saludable.

Dentro de los aportes de esta investigación se retoma el instrumento de diseño y plantea una nueva variante que es el término hipotética, permitiendo que la construcción de la progresión se realice desde las teorías e información existentes, los autores son claro que el hecho de planear una progresión de aprendizaje, no implica que el estudiante deba pasar por todas las etapas, ni que el progreso sea igual para todos. Aunque se plantea el concepto de nutrición, las ideas de la progresión están directamente relacionadas con la salud buscando su promoción, resaltando la importancia de trabajar la salud en el contexto educativo.

Por último, González (2012) en su tesis doctoral sobre la educación para la salud en etapas escolares infantil y primaria, presenta una investigación donde identifica a partir del análisis las dificultades que tienen los docentes de la básica para trabajar la educación para la salud de forma transversal y plantear unas posibles alternativas esto lo hace bajo la estrategia del enfoque etnográfico, con centros públicos y concertados de educación infantil y primaria en Huelva España.

Para esto realizó inicialmente una búsqueda desde la historia de la concepción de salud y su implicación social, política y educativa, la perspectiva filosófica y práctica, los referentes teóricos que fundamentan los estilos de vida saludables, teniendo en cuenta países de la Unión Europea, esto le permitió saber cómo se debe trabajar la educación para la salud desde la teoría. Después y utilizando técnicas como la observación y la entrevista a los docentes, el análisis de libros de textos utilizados por los docentes, los planes anuales, proyectos curriculares, se realizó una triangulación de todo los datos encontrados.

El proceso anterior permitió conocer algunos de los obstáculos al trabajar la promoción de la salud en las escuelas primarias, entre ellos mencionan: la formación insuficiente de los docentes, su la visión de la salud y dificultad para transversalizar el currículo; el ámbito familiar (cuando tienen poca implicación en la educación de los niños y niñas, además de transmitir comportamientos erróneos); un entorno social que no promueva los valores incluyendo los medios de comunicación (televisión, radio, revistas, internet y la publicidad),

el poco apoyo de la administración educativa, la falta de colaboración entre el sistema de salud y la escuela y la falta de recursos didácticos.

Dentro de las posibles alternativas plantean la necesidad de establecer una línea continua de trabajo con los profesores, una estrategia de reflexión permanente integrada a su práctica educativa y al centro escolar, la cual no debe ser obligatoria, sino para los docentes que deseen participar; debe de existir una innovación curricular buscando la transversalidad; la necesidad de vincular a las familias al proceso, se puede hacer por medio de escuelas para padres, se debe reforzar el vínculo para que se pueda llevar a cabo el proceso; es importante que la administración apoye el proceso brindando los espacios y los tiempo, no solo para la formación de los docentes, sino para llevar a cabo actividades promotoras de salud en la institución vinculando distintos agentes; la incorporación de los centros de salud, no como el que dice lo que se debe de realizar, sino como un sujeto que enriquece la perspectiva de la escuela, esto se puede hacer a través de un proyecto intersectorial. Por último se plantea la participación de la ciudadanía de forma política, para ejercer un mayor control en los medios de comunicación, que no es una tarea fácil pero que se podría lograr después de realizar un buen proceso de formación.

Los aportes que deja la anterior investigación es identificación de los posibles obstáculos para trabajar la promoción de la salud, al mismo tiempo nos plantea algunas alternativas valiosas para esta investigación, como la importancia de una formación permanente en los docentes para superar conceptuales que presentes frente a la promoción de la salud y como intégralo al currículo, la necesidad de vincular al núcleo familiar en el proceso desde el inicio, el apoyo de los directivos lo cual facilita el proceso. Además de un marco teórico e histórico la concepción de salud plan y una visión de la escuela como un espacio socioeducativo partiendo de la idea que la educación debería estar centrada en la formación humana permitiendo una enseñanza centrada en el estudiante y el contexto.

También dentro de los hallazgos se encuentra que al trabajar la salud se hace énfasis en contenidos centrados en aspectos específicos como la higiene y la nutrición, dejando de lado otros aspectos fundamentales como las relaciones humanas, la postura, la salud mental, los cuales pocas veces se abordan o nunca son abordados (González de Haro, 2001, como se citó en González, 2012).

Por último, se resalta el hecho que trabajar desde un modelo de promoción de la salud busca el desarrollo integral, individual, autónomo y la emancipación de la persona, potenciando el autocuidado, facilitando la adopción de estilos de vida saludables a través de la toma de decisiones. Además, desde este modelo el estudiante puede convertirse en un agente de salud dentro de la misma escuela, su familia y el entorno que frecuenta. Lo anterior nos pone en alerta sobre la posibilidad de vincular los recursos digitales en aplicaciones para móviles o PC para tener una mayor cercanía o acceso a las familias y sus entornos reduciendo la distancia entre la escuela y la familia a través de estas tecnologías. Este tipo de recursos también puede ser útil para promover en el cuerpo docente el interés por desarrollar procesos transversales como es el caso de la promoción de los hábitos saludables.

3 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los referentes conceptuales en los que está basada la investigación, está dividido en tres partes que son: Las formas de construcción del conocimiento desde un enfoque sociocultural, mostrando las distintas estrategias de enseñanza contextualizada, seguido de una breve descripción de las teorías del diseño educativo, su importancia y su estrecha relación con el enfoque sociocultural, además de las estrategias metodológicas para el diseño de la enseñanza y por último se conceptualiza sobre los hábitos saludables, el concepto de salud frente a la promoción en el entorno escolar.

3.1 La construcción del conocimiento desde el enfoque sociocultural

Autores como Collins y Bielaczyc (1999), Martínez (1999), Brown et al. (1989), Colly y Solé (2001), Díaz Barriga (2003) y García (2015), nos plantean que la construcción del conocimiento o del aprendizaje, es una actividad que se complejiza ya que intervienen diversos factores, es decir, el aprendizaje como tal es una actividad social, histórica y culturalmente situada encaminada al desarrollo de funciones cognitivas.

Por esto se parte de la visión constructivista sociocultural, reconociendo la importancia del funcionamiento psicológico, en dos vías intra e interpsicológico y el aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje, donde el conocimiento es situado por lo tanto hace parte y al mismo tiempo es producto de la actividad, el contexto y la cultura en el que se desarrolla y se aplica (Díaz Barriga, 2003). Por lo cual se reconoce que cada sujeto es quien construye su propio conocimiento, el cual socializa y lo hace válido en su contexto social (García, 2015).

Esta visión también es apoyada por los planteamientos de Vygotsky (1979, como se citó en Martínez, 1999), el cual menciona:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social y más tarde en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de

conocimientos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (p. 23)

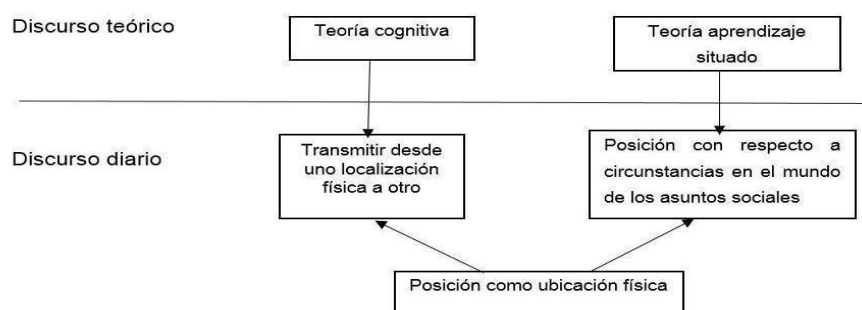
Para Frank y Smith (1988) y Bruner (1996) (en Collins y Bielaczyc, 1999), el aprendizaje bajo un enfoque socio cultural permite aprender de la compañía que mantenemos, los alumnos se ayudan mutuamente a aprender, cada uno de acuerdo con sus capacidades, “por lo cual el aula se debe concebir como una subcomunidad de aprendices mutuos con el docente orquestando los procedimientos” (Bruner, 1996, p. 21, como se citó en Collins y Bielaczyc, 1999, p. 132).

Por consiguiente, existen características que permiten que se desarrollen procesos formales y escolares teniendo en cuenta el triángulo interactivo planteado por Coll y Solé (2001), el cual hace referencia al docente frente a la actividad educativa, las actividades de aprendizaje del estudiante y el contenido. En el cual, el estudiante es un sujeto activo y participativo, consciente de su proceso de aprendizaje, que construye el conocimiento teniendo en cuenta el contexto, su relación con los demás, la cultura y unas metas orientadoras. Donde el docente es reflexivo y tiene un rol flexible y orientador, asumiendo una relación recíproca con los estudiantes que permite que se dé un proceso de negociación de significados. Lo anterior, lo convierte en un agente cultural, que proporciona una ayuda pedagógica ajustada a las competencias de sus estudiantes (Coll, 2001).

Por otro lado Cobb y Bowers (1999), al referirse al aprendizaje desde una perspectiva situada, lo definen como el conocimiento como una actividad que se sitúa con respecto a la posición de un individuo en el mundo de los asuntos sociales y plantean los fundamentos metafóricos de la teoría cognitiva y la teoría del aprendizaje situado, representado en la Figura 1.

Figura 1

Fundamentos metafóricos de la teoría cognitiva y teoría del aprendizaje situado



Nota. Adaptado de “Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice” (p. 5), por Cobb y Bowers, 1999, *Educational Researcher*, 28(2).

Desde estas teorías socio-cognitiva y de aprendizaje situado se fundamenta la enseñanza situada la cual toma como referentes y aportes de ambas teorías.

En nuestro contexto nacional García (2015), plantea que algunos investigadores del campo de la didáctica de las ciencias en la búsqueda de alternativas para el desarrollo de los procesos de la enseñanza de las ciencias y la formación de docentes en formación y en ejercicio han reconocido el valor del enfoque socio cultural para la orientación de contenidos de las disciplinas científicas que reciben los docentes en formación inicial. Este autor concluye que en un país como el nuestro que requiere cambios y transformaciones en la forma como se desarrolla el aprender y enseñar las ciencias es pertinente y relevante el desarrollo de la enseñanza de las ciencias, desde el enfoque socio cultural en respuesta a las necesidades e intereses del estudiante y su comunidad, para así lograr entender y darle significado a este conocimiento destacando el valor cultural de las ciencias.

3.1.1 La enseñanza situada

Se puede decir que teóricamente esta es fundamentada desde la teoría enseñanza situada, propuesta por Díaz Barriga (2006), teniendo en cuenta los aportes de Daniel (2003), quien fundamenta la teoría planteada desde un enfoque sociocultural y los planteamientos de autores como Vigotsky (1986, 1988), Leontiev (1978), Luria (1987) y Hendricks (2001).

La enseñanza situada es vista como un vínculo entre la escuela y la vida, porque “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura propia en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 1), de esta manera, las propuestas basadas en esta teoría intenta dar respuesta a la crítica a la manera como se desarrolla la enseñanza en la escuela desde la concepción transmisora de conocimientos basados en la misión–recepción de contenidos “inertes”, centrados en la disciplina, poco útiles para los estudiantes, que generalmente ocasionan aprendizajes de conocimientos descontextualizados.

La visión situada de la enseñanza se centra en que las prácticas educativas sean auténticas o las prácticas ordinarias de la cultura, esto permite que sean significativas, propositivas y coherentes con el contexto. Como lo definen, Brown et al. (1989).

Al respecto, Díaz Barriga (2006), plantea que uno de los mayores desafíos que tiene este tipo de enseñanza es cambiar esa dinámica existente en la cotidianidad del aula y lograr una educación para la vida, la cual aporte al desarrollo de la persona y su formación². Por lo cual, no se debe trabajar un contenido sin tener en cuenta el contexto y las diferentes interrelaciones que permiten la construcción de conocimiento.

Según Baquero (2002, como se citó en Díaz Barriga, 2006), el aprendizaje desde una perspectiva contextualizada debe entenderse como un proceso multidimensional (pensamiento, afectividad y acción) de apropiación de la cultura y de prácticas sociales. En este sentido el estudiante está involucrado activamente en el proceso de “enculturación”, aprendiendo en el contexto pertinente; desde esta visión la enseñanza debe centrarse en prácticas auténticas, coherentes, significativas y propositivas.

Brown et al. (1989), plantean que la inculturación tiene que ver con el aprendizaje, debido al hecho que hace que las personas aprendan a hablar, leer y escribir, etc. Esto se debe a que desde una edad temprana y durante la vida, las personas, consciente o inconscientemente, adoptan comportamiento y sistemas de creencias de grupos sociales. En el contexto escolar si se toma el proceso de aprendizaje como un proceso de inculturación, donde las actividades

² Posibilitar la resolución de problemas reales, conflictos o dilemas éticos, trabajo colaborativo, construir postura crítica.

están enmarcadas por la cultura, coherentes, significativas y con un propósito estas se vuelven simplemente “*las prácticas ordinarias de la cultura*”.

En este sentido, Posner (2004, como se citó en Díaz Barriga, 2006), propone que el currículo debería plantearse de forma más amplia teniendo en cuenta lo que se puede hacer en la escuela y fuera de ella, además “de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrenten los individuos” (Díaz Barriga, 2006, p. 3).

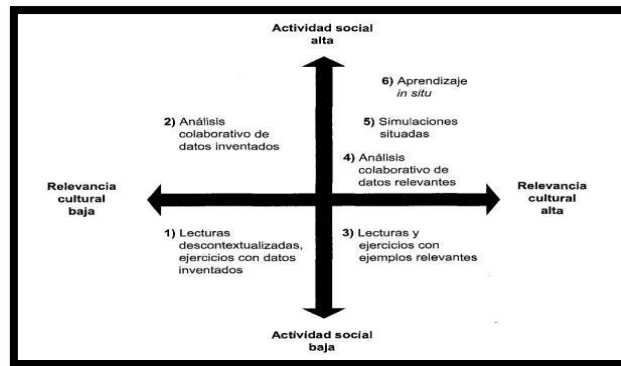
3.1.1.1 Las prácticas auténticas

Desde la visión de la enseñanza situada y de la teoría sociocultural, el aprendizaje se trata de un proceso o una experiencia de apropiación cultural donde está involucrado el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002, en Díaz Barriga, 2006). Siendo así, el aprendizaje en el contexto escolar se debe basar en la idea de aprender haciendo y como menciona Díaz Barriga (2006) “aprender en el contexto pertinente” (p. 19). De lo anterior podemos decir que para aprender significativamente debemos tener experiencias de aprendizaje en contextos de aprendizajes pertinentes.

Por lo tanto, las prácticas auténticas vinculan la experiencia y esta potencia el aprendizaje significativo,³ permitiendo la construcción de significados, debido a que se le da sentido y coherencia a lo que se está aprendiendo además de que permite la aplicación de lo aprendido en su contexto.

Autores como Derry et al. (1995, como se citaron en Díaz Barriga, 2006), proponen la “estadística auténtica” la cual es una propuesta de enseñanza que parte del supuesto instruccional-motivacional, teniendo en cuenta dos dimensiones: *la relevancia cultural*, la cual usa estrategias relevantes para la cultura y el contexto donde pertenecen los estudiantes y la *Actividad social*, la cual busca la participación acompañada, guiada y de forma colaborativa. En la siguiente figura se proponen seis enfoques que establecen relaciones entre las dos anteriores dimensiones.

³ Según Ausubel (1976), en el aprendizaje significativo, el estudiante o “aprendiz relaciona [...] la nueva información con los conocimientos o experiencias previas” (Díaz Barriga, 2006, p. 24).

Figura 2*Enseñanza auténtica de la estadística*

Nota. Tomado de *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (p. 26), por Díaz Barriga, 2006, McGraw-Hill.

Existen diferentes estrategias basadas en el aprendizaje experiencial y situados que permiten implementar este enfoque.

3.1.1.2 Estrategias de la enseñanza situada

Para autores como Díaz Barriga y Hernández (2002), dentro de la enseñanza experiencial y situada existen algunas estrategias “que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales” (Díaz Barriga, 2003, p. 8), estas permiten que el docente las implemente de forma flexible, adaptativa, autorregulada, buscando desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Entre las estrategias tienen a combinarse o integrarse, entre ellas están:

Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, análisis de casos (case method), método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio (service learning), trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas y aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC). (Díaz Barriga, 2003, p. 8)

Cuando se habla del aprendizaje centrado en la solución de problemas, simulaciones situadas, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales y resolución o análisis de casos, se espera que estas situaciones o problemas sean auténticos, reales o que tengan una aplicación en la vida real, lo cual pretende que los estudiantes deben analizar la situación y elegir o construir varias vías para dar una solución a esta problemática.

Otras estrategias como el aprendizaje en el servicio (service learning) y el trabajo en equipos cooperativos, tiene como sustento los planteamientos teóricos de Dewey (1939, 1997, como se citó en Díaz Barriga, 2003), que plantea el aprendizaje experiencial, el cual busca que al partir de experiencias reales, los estudiantes se enfrente a fenómenos de la vida real (empresas, comunidad, instituciones) y al aprender y hacer uso del conocimiento el cual se vuelve significativo para él, desarrolla habilidades, construcción de competencias, pensamiento crítico, reflexivo, cuestiones éticas. etc.

Para autores como Coll (1991) el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, permite la relación entre los estudiantes y los contenidos, el acceso a la información y sus distintas formas de representación, además la conectividad potencia las relaciones entre las personas acortando las distancias.

Respecto al trabajo o método por proyectos, este aprendizaje permite integrar los mencionados anteriormente y teniendo en cuenta lo planteado por Kilpatrick (1921). Tiene una perspectiva situada o contextualizada, “contribuyen [en los estudiantes] de manera productiva y colaborativa en la construcción del conocimiento, en la búsqueda de una solución” (Díaz Barriga, 2006, p. 33).

Dewey y Kilpatrick (Posner, 2004, como se citó en Díaz Barriga, 2006). Plantean un enfoque para el trabajo por proyectos el cual se basa en que los estudiantes y el docente de una forma cooperativa, deben adaptar el currículo para que sea relevante a los intereses y necesidades, esto requiere de un proceso de negociación. Se espera que los contenidos a trabajar sean de corte interdisciplinario, basado en material “relevante” y suministrar a los estudiantes formas y oportunidades para usar nuevos aprendizajes en actividades del contexto, esto permite que el estudiante pueda construir o reorganizar su experiencia, contribuyendo a la vida social en sentido amplio; lo cual implica que el estudiante aprende haciendo, desarrollando habilidades y actitudes, volviéndose significativos para ellos.

En este mismo sentido, Perrenoud (2000), plantea estrategias por proyectos teniendo en cuenta que es una estrategia colectiva dirigida por un grupo (docente estudiantes), debe de ser orientada a una producción concreta, generar actividades donde los estudiantes tiene un rol activo en función de sus intereses, propósitos y restricciones del medio, promueve aprendizajes procedimentales (saber hacer) y habilidades de cooperación y favorece los aprendizajes identificables (de una o más disciplinas) del currículo escolar que son de carácter global o transversal.

Wassermann (1994, como se citó en Díaz Barriga, 2006), caracteriza los proyectos como actividades que buscan que los estudiantes realicen tareas como investigar, construir, analizar información que sea coherentes con los objetivos y con el tópico de estudio, teniendo en cuenta que los campos de investigación son múltiples e incluyen distintas áreas del conocimiento.

De igual forma el enfoque o la estrategia por proyectos pueden abarcar al currículo y a la enseñanza de manera conjunta y es esencial que el estudiante se involucre dentro de proceso que sea parte de su experiencia. Es necesario un currículo en espiral y trabajar asuntos de la vida real (Posner, 1998).

Por otro lado Díaz Barriga (2006), esboza que existen casos exitosos del trabajo por medio de estas estrategias centradas en materias o áreas curriculares específicas; sin embargo

Existe una amplia literatura acerca de casos que pueden emplearse en la enseñanza de muy diversas disciplinas y profesiones e incluso direcciones en Internet donde se puede consultar e intercambiar información respecto a sus potencialidades en la enseñanza. Promueven las habilidades de aplicación e integración del conocimiento, juicio crítico, toma de decisiones y solución de problemas en los alumnos. (Díaz Barriga, 2003, p. 9)

Bajo estas estrategias se espera que el estudiante logre construir su aprendizaje en sociedad, teniendo en cuenta su contexto y su cultura.

A partir de las teorías de cómo aprenden nuestros estudiantes, se han realizado estudios desde el diseño educativo, el cual tiene en cuenta estas teorías y otras más para lograr planificar la enseñanza en el aula de clases.

3.2 El Diseño educativo

El diseño educativo es conceptualizado por autores como: Candela (2016), Collins et al. (2004), Agudelo (2015), Arriasecq et al. (2017) y Center for Continuous Instructional Improvement (2009), los cuales plantean posturas frente al diseño educativo y el cómo estos diseños pueden ser una metodología de investigación con una finalidad de asistir a los estudiantes en la comprensión conceptual.

Para lograr la finalidad los estudios de diseño, deben tener en cuenta los recursos, conocimientos previos de los estudiantes, concepciones que cambian o emergen, marco teórico del tópico, las teorías del aprendizaje, la pedagogía entre otros.

Por lo tanto estas teorías al tener el propósito el estudio el aprendizaje de los estudiantes en contextos reales, no se puede dejar de lado que ningún diseño puede especificar de manera amplia todos los detalles, debido a que este depende de los diferentes participantes (docentes, estudiantes, padres, institución educativa). Por lo cual el diseño será más o menos específico pero siempre tendrá sus limitaciones, además no es posible garantizar los mismos resultados aplicados a un contexto diferente.

Ahora bien los estudios de diseño se basan en autores como Piaget⁴, Vygotsky⁵ y Dewey⁶, debido a que los planteamientos de estos autores permiten conocer algunas formas en que aprenden los estudiantes.

Según Confrey (2006, como se citó en Candela, 2016), se deben establecer principios que direccionan la práctica a través de marcos explicativos, datos, evidencias, teniendo en cuenta los posibles resultados, su conexión con las diferentes teorías, tener fundamentado cada uno de sus apartados y que sus resultados sean útiles para otros.

Dentro de este proceso se espera que los investigadores generen teorías de diseño, teniendo en cuenta en la planeación, la recolección de datos, antecedentes de los estudiantes, el contexto; centrándose más en las actividades que en el producto. Además Collins et al.

⁴ Piaget, teoría cognitiva está basada en la genética, experiencia e interacción con el conocimiento.

⁵ Vygotsky, teoría cognitiva centrada en el desarrollo del individuo en un contexto socio-cultural, el pensamiento y el lenguaje como herramientas que permiten el aprendizaje del estudiante.

⁶ Dewey, construcción del conocimiento por indagación.

(2004) plantea que también se debe tener en cuenta las actitudes de los estudiantes (compromiso, cooperación, etc.).

Se busca a partir de los diseños que el docente pueda asistir a sus estudiantes a través de un navegador coherente que permita el aprendizaje de un tópico, es importante en estos estudios crear situaciones problemas vinculadas al mundo de la vida (contextualizadas).

Estas teorías del diseño de la enseñanza son orientadas a una meta de aprendizaje en un contexto específico, basadas en un cuerpo teórico y metodológico, los cuales permiten al docente tener unos posibles métodos adecuados a las condiciones de enseñanza y las herramientas para orientar, apoyar y facilitar el aprendizaje.

Según Candela (2016) las teorías del diseño fueron propuestas para suministrar una guía directa a los profesionales de la educación acerca de qué métodos usar para lograr las diferentes metas propuestas, mientras las teorías descriptivas intentan promover una profunda comprensión de los efectos y los resultados desde el fenómeno.

Por lo cual dentro de estas teorías existen unos principios que pueden servir para guiar un trabajo de diseño, estos principios están enmarcados en el diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje, según Shwartz et al. (2008, como se citaron en Candela, 2016), el diseño de ambiente de aprendizaje tiene los siguientes presupuestos:

- Seleccionar un concepto generativo de una gran idea.
- Descomponer y secuenciar la gran idea.
- Formular metas de aprendizaje.
- Diseñar estrategias de enseñanza en coherencia con las metas de aprendizaje.
- Diseñar y secuenciar actividades de aprendizaje que recojan los dos primeros ítems.
- Diseñar estrategias de evaluación formativa.

Cuando se hace la revisión de los estudios del diseño se encuentra que este campo tiene sus orígenes tanto en la literatura angloamericana como europea, se han identificado líneas de investigación bajo estas dos tradiciones las cuales tienen el mismo propósito, entre ellas las teorías de diseño instruccional y metodologías de investigación basadas en el diseño. Asimismo los campos de Educación Matemáticas y Educación en Ciencias han sido los

campos de investigación pioneros en el desarrollo de los estudios de diseño, pero con el tiempo se han ido uniendo a las investigaciones las diferentes disciplinas.

3.2.1 Perspectivas de diseño

Según Duschl et al. (2011) y Candela y Cataño (2019) dentro del campo existen diferentes perspectivas de estudios del diseño, entre los que se destacan: los corredores conceptuales, las secuencias de enseñanza y aprendizaje (SEA) y las progresiones de aprendizaje (PA).

Según Brown (1992, como se citó en Candela, 2016), los corredores conceptuales se plantean como una ruta de aprendizaje durante los grados de escolaridad, por lo cual se hace una introducción de un concepto y con el paso del tiempo este se va especializando teniendo en cuenta las edades de los estudiantes.

Por otro lado aunque no existe un consenso en Iberoamérica para definir las secuencias de enseñanza y aprendizaje (SEA), ya que son comparadas con las unidades didácticas o secuencias didácticas, autores como Agudelo (2015), en términos generales plantea que las SEA surgen como artefactos materiales curriculares con el potenciales para maximizar el aprendizaje por comprensión conceptual e integrada de tópicos o conocimientos científicos específicos en los estudiantes de básica y secundaria en las escuelas.

Las SEA dentro de los estudios del diseño tienen a ser reconocidas pero bastante variantes dentro de sus contextualizaciones que dependen de las tradiciones, para Duit (2006), mencionado por Arriassecq et al. (2017), las tradiciones de investigación en la enseñanza de las ciencias se clasifican en dos grandes enfoques. Uno orientado a la enseñanza (práctica docente) y el otro enfocado en el aprendizaje (estudiante). Por lo cual para las autoras el objetivo de las SEA es el diseño y evaluación, en condiciones reales de aula de clases, ya sea que se trabajen tópicos o conocimientos específicos, los cuales se basan en los resultados de investigación sobre las concepciones de estudiantes, docentes y contenidos científicos. (Psillos y Méheut, 2001, como se citaron en Arriassecq et al., 2017).

Wilson y Berenthal (2006) señalan que las progresiones de aprendizaje (PA) son “descripciones sucesivamente más sofisticadas de formas de pensamiento acerca de una idea, la cual se encuentra en secuencia con otras, de acuerdo al proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Cataño, 2016, p. 23) por lo cual para la elaboración de la progresión de

aprendizaje se plantea partir del aprendizaje superficial en el cual las ideas se conectan unas con otras, esto permite al estudiante comprenderlas y usarlas para resolver problemas, plantearse nuevas preguntas y entender el mundo en el que viven. (Fortus y Krajcik, 2012).

“Por su parte en Flowers et al. (2007) plantea que las progresiones son ‘una descripción del avance de los estudiantes, quienes se mueven desde una visión generalizada de los tópicos, hacia una comprensión conceptual de los mismos’” (Cataño, 2016, p. 24). Esto quiere decir que durante tiempo se genera una complejidad en el proceso de aprendizaje.

Por último, las progresiones de aprendizaje son descripciones de las formas cada vez más complejas en las cuales se desarrolla el pensamiento del estudiante respecto al conocimiento o de una práctica a medida que los estudiantes aprenden e investigan sobre ese conocimiento, durante un periodo de tiempo adecuado (Center for Continuous Instructional Improvement, 2009).

3.2.1.1 Progresiones de aprendizaje

Dentro de las progresiones de aprendizaje se encuentran tres tipos, de progresiones los cuales son el tipo escalonado, tipo espiral y tipo paisaje, además las progresiones de aprendizajes tienen también pueden ser de carácter hipotéticas, estos apartados se ampliarán a continuación.

3.2.1.1.1. Las progresiones de aprendizaje tipo escalonado

Según Cataño (2016), basado en Salinas (2009), la progresión de aprendizaje tipo escalonado, tiene un carácter empírico y exploratorio, es un diseño que prioriza el contexto de las clases haciendo uso de las evidencias de aprendizaje, además permite caracterizar a los estudiantes a través del seguimiento de la progresión. Este tipo de diseño tiene entre sus componentes: “ideas centrales, anclaje inferior, anclaje superior, niveles intermedios, estándares de contenido, estándares de indagación, desempeños de aprendizaje y metas de aprendizaje” (Cataño, 2016, p. 26).

3.2.1.1.2. Las progresiones de aprendizaje tipo espiral

Estas progresiones están basadas en la idea que el aprendizaje es un proceso en espiral, por lo cual la construcción del conocimiento no se hace de manera lineal, por consiguiente, los seres humanos tenemos distintas maneras de percibir el mundo. (Bruner, 1988).

Según Espinosa en Mineduc (2018), plantea la importancia de la organización de los currículos en forma de espiral, busca profundizar en la construcción del conocimiento, dando así una organización de los procesos educativo que permitan dar distintas oportunidades de forma sucesivas a las y los niños para que puedan construir el conocimiento de manera significativa.

Figura 3

Construcción de las progresiones de aprendizaje en espiral



Nota. Adaptado de *Progresiones de aprendizaje en espiral: orientaciones para su implementación. Ciencias Naturales*, por Espinosa, 2018, Ministerio de Educación Chile.

3.2.1.1.3. Las progresiones de aprendizaje tipo paisaje

Este tipo de progresiones tiene que prolongarse en el tiempo, incluso años y puede cubrir distintas disciplinas.

Según Salinas (2009) La palabra "paisaje", se construyó para describir un enfoque para el desarrollo de PA. La idea de este término es que un paisaje suministra un conjunto extenso y entrelazado de elementos que darán la estructura a una situación general. El enfoque del paisaje preserva el marco de tener estándares o expectativas sociales, las cuales se

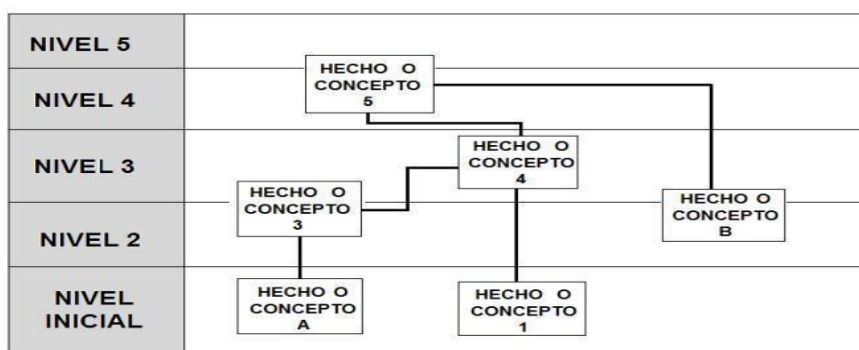
organizaran en torno a grandes ideas, que agruparán estándares y permitirían un desarrollo coherente de conceptos básicos.

Por lo cual este enfoque de progresión muestra uniones entre diferentes contenidos describiendo hilos que relacionan fenómenos, observaciones o conjuntos de habilidades. Estos hilos muestran las conexiones necesarias para que los estudiantes avancen a niveles superiores o bandas de aprendizaje y centrar los estándares en torno a "grandes ideas", estructuras conceptuales centrales, permite la elaboración de grupos de estándares que se adhieran a esas grandes ideas en lugar de estándares aislados.

Resumiendo, este enfoque presenta una estructura en la cual se inicia definiendo los conocimientos y las prácticas que los estudiantes necesitan gestionar del tópico, después se identifican las ideas de apoyo para alcanzar el nivel de comprensión deseado, luego las ideas (contenido y habilidades) se relacionan usando hilos que crean una red que representa la progresión. Esta evidencia es la que se usa en la organización de la progresión y permite monitorear el progreso de los estudiantes dentro de ella. Teniendo en cuenta el marco de expectativas sociales en forma de grandes ideas, la conexión entre contenidos y fenómenos o habilidades necesarias para avanzar en los niveles y los desempeños de aprendizaje que describen los niveles. Salina (2009). Como se muestra en la siguiente figura:

Figura 4

Representación del esquema de un PAH Salinas (2009)



Nota. Tomado de *La ciencia del diseño educativo*, por Candela, 2016, Universidad del Valle.

El enfoque de paisaje comienza desarrollando el PA lógico, y luego validando la progresión en función de los datos de los estudiantes, por lo cual este el enfoque es más útil para

caracterizar una progresión racional esperada en el aprendizaje, este tipo de progresiones tiene a prolongarse en el tiempo, incluso años y puede cubrir distintas disciplinas.

3.2.1.1.4. Progresiones de aprendizaje hipotéticas (PAH).

Las PAH proporcionan criterios racionales para decidir el diseño que responda mejor al proceso de aprendizaje (Simon y Tzur, 2004). Por lo cual las PAH son ideas comprobables cada vez más complejas basadas en evidencias que permiten tomar decisiones fundamentadas para organizar la enseñanza.

Por su parte Simón (1995, como se citó en García-Honrado, 2018), argumenta que las progresiones también permiten al docente modelar escenarios distintos por los cuales los estudiantes hipotéticamente transcurren para la llegar a un objetivo de aprendizaje fijado a priori. Debido a las conceptualizaciones mencionadas estas progresiones se centran en el aprendizaje, permitiendo mostrar el desarrollo gradual de un contenido o tópico o conjunto de contenidos relacionados entre sí, los cuales se orientan por niveles y sirven como marco de referencia y de orientación del proceso de enseñanza, por lo cual retoma propuestas socio-constructivistas del aprendizaje (García, 1998).

3.3 Los hábitos de vida saludables

Para abordar este apartado se tendrán en cuenta autores como: Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948), Dubos (1959), García (1998), Martín (2001), Gavidia (2001), Bedia (2012), Leger et al. (2010), García (2010), Araujo (2011), Camargo y Pinzón (2012), Hernández et al. (2015), Mantilla-Urbe et al. (2016), Gutiérrez y Gómez (2007), entre otros, quienes plantean un panorama de la salud desde su promoción, abarcando su conceptualización inicial, su contexto histórico y su procesos de implementación en las aulas, además de las distintas dimensiones de la salud abordadas en este contexto.

3.3.1 Hábito

Para autores como Bedia (2012), son las actitudes las costumbres o los comportamientos, que desarrollan conductas y aprendizaje, es así que se puede decir que “Un hábito es un comportamiento repetido regularmente; es una acción automática o una rutina que requiere

de un pequeño o nulo razonamiento. Por lo general se trata de un proceder aprendido” (Araujo, 2011, p. 1). En otras palabras el hábito es conocido como algo que hace parte de la rutina siendo así el resultado de las acciones que se realizan con frecuencia.

Los hábitos relacionados con la salud según Mantilla-Urbe et al. (2016), aunque se aprenden durante la vida, estos se empiezan a desarrollar en la infancia por lo cual el entorno escolar se vuelve de gran importancia para impactar de forma positiva el aprendizaje.

3.3.2 Concepto de la salud

La OMS (1948), define la salud “como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p.1). Según Martín (2001):

La OMS, la UNESCO y UNICEF en 1991, definieron conjuntamente la educación para la salud en el contexto escolar como “el conjunto de oportunidades educativas a favor de la Salud, tanto dentro como fuera de la escuela; que actúe para armonizar los mensajes de Salud procedentes de diversas fuentes que afecten a los alumnos, y que capacite a los niños y jóvenes a actuar a favor de una vida sana y de mejores condiciones de salud”. (pp. 32-33)

Es por esto que a lo largo de la historia la conceptualización de la salud ha tenido cambios significativos, autores como Gavidia (2001), señala que tradicionalmente se ha concebido el saludo como “la ausencia de enfermedades e invalideces” (p. 506).

Desde la Carta Constitucional, la OMS (1948) presenta la salud como “el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p. 1); Más adelante Dubos (1959), indica que la salud es “el estado de adaptación al medio y la capacidad de funcionar en las mejores condiciones en dicho medio” (González, 2004, p. 17).

A partir de estas diferentes consideraciones la salud empezaron a generarse diferentes visiones de esta de una forma más amplia de la que no solo se quedaban en la dimensión física, sino que va más allá incluyendo lo emocional y social mostrándolo más desde una visión de la promoción de Salud, por lo cual OMS (1986) en la Carta de Ottawa la define como “el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre los determinantes

de la salud y en consecuencia, mejorarla” (p. 1). Por lo cual, la promoción de la salud permite trabajar las acciones que van direccionada a fortalecer las habilidades básicas para la vida y las capacidades que tiene cada individuo, pero también al mismo tiempo debe fortalecer esas acciones que son parte de las circunstancias sociales y en los entornos físicos que establecen la salud de las personas (Gavidia, 2001).

3.3.3 Los hábitos de vida saludable

Son las conductas o comportamientos que se asumen como propios y frecuentes en nuestra vida y tienen gran importancia por su incidencia positiva en nuestro bienestar y salud física, social y mental (OMS, 2015).

3.3.4 La promoción de la salud en el entorno escolar

Dentro de la promoción de la salud entendiendo que esta abarca grandes campos y para esta investigación se centrará en el contexto escolar, para el cual se define como actividades que se hacen o realizan para buscar mejorar o proteger la salud de todas las personas que integran la comunidad escolar, “por lo tanto educación para la salud en la escuela es una actividad de comunicación que implica una enseñanza y un aprendizaje respecto de una serie de conocimientos, creencias, actitudes, valores, habilidades y competencias” Leger et al., 2010, p. 43).

En nuestra sociedad se observa que una gran parte de los problemas de salud que padece se debe a los modos de vivir de las personas. La existencia de enfermedades como son las cardiovasculares, el estrés, etc., tiene relación con el estilo de alimentación y la poca actividad física, sin dejar de lado que poco se trabaja en las formas de comunicarse o habilidades personales y el manejo de emociones para enfrentar situaciones. Debido a que este tipo de hábitos se empiezan a generar desde la niñez, es bastante complejo cambiarlos posteriormente (García, 1998).

Lo anterior señala la importancia de trabajar la promoción de la salud desde edades tempranas y la escuela forma una parte importante al brindar elementos para empezar a construir los hábitos saludables, debido a que los niños están gran parte del día en este entorno y por las edades existen mayor receptividad y asimilación positiva hacia la salud (García, 2010).

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta de enseñanza para la educación básica primaria que promueva la construcción de conocimientos contextualizados sobre los hábitos de vida saludables.

4.2 Objetivos específicos

1. Analizar y seleccionar la perspectiva de diseño bajo la cual se realizará el diseño de la propuesta de enseñanza.
2. Desarrollar teórica y metodológicamente la perspectiva de diseño seleccionada.
3. Desarrollar un material educativo digital de apoyo.

5 METODOLOGÍA

Recordando la pregunta de investigación **¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza para la educación básica primaria que promueva la construcción de hábitos de vida saludables a partir de conocimientos contextualizado?** se destaca la importancia de trabajar bajo la línea de los estudios de diseño de la enseñanza, con el interés de producir una propuesta innovadora y alternativa que promueva la construcción de un aprendizaje significativo a partir de una enseñanza coherente con el contexto del estudiante de la básica primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología implementada para dar respuesta a la pregunta de investigación tiene un enfoque cualitativo, en donde se recolectan los datos sin medición numérica y sin usar instrumentos estandarizados, por el contrario nuestro interés se enfoca en obtener las descripciones, observaciones y las tendencias más relevantes en las vivencias, perspectivas y puntos de vista de los participantes para promover propósitos, contenidos y actividades que generen interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Hernández-Sampieri et al., 2014).

De acuerdo a esto y al alcance de los objetivos proyectados para la investigación, la metodología que se seleccionó para ser utilizada en la resolución del problema es de carácter descriptivo, debido a que en ella se pretende diseñar una propuesta de enseñanza para la básica primaria que promueva la construcción de hábitos de vida saludables a partir de conocimientos contextualizado. Por lo cual, se tendrán en cuenta los elementos del diseño y nos concentramos en medir específicamente las características y rasgos de los procesos que nos interesan analizar y en trabajar en nuestro evento de estudio, a través de la descripción detallada y precisa de las características del evento de estudio, es por esto que en este estudio no se estudiaran relaciones causales entre los eventos ni se formulan hipótesis (Hernández-Sampieri et al., 2014).

5.1 Desarrollo del proceso metodológico

De acuerdo a lo anterior y teniendo como referencia los objetivos específicos planteados, el proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases que a saber son: la primera denominada, Análisis y selección de la estrategia metodológica más apropiada para el diseño de una

propuesta de enseñanza contextualizada, la segunda que consiste en determinar los elementos o variables teóricas que intervienen en el proceso de enseñanza, la tercera que se enfoca en el desarrollarlos metodológico de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y la cuarta que se centra en desarrollar un material de enseñanza que apoye la propuesta diseñada. Cada una de ellas en su orden responde a los tres propósitos específicos planteados, teniendo en cuenta que la fase 2 y 3 responden al propósito número 2.

A continuación, se presenta con detalle el desarrollo de cada una de estas fases metodológicas.

5.1.1 Fase 1: Análisis y selección de la perspectiva de diseño bajo la cual se realizará el diseño de la propuesta de enseñanza

Para esta fase se analiza y selecciona la perspectiva para el diseño de la propuesta de enseñanza. Lo cual se realiza teniendo en cuenta las diferentes perspectivas del diseño en la búsqueda de aquella que más se adecue a la investigación de acuerdo a las características de la enseñanza en la educación básica primaria. En ese sentido y de acuerdo a lo obtenido mediante la elaboración del marco teórico y los aportes de los antecedentes consultados, podemos determinar que **las progresiones hipotéticas de aprendizaje (PHA)** cumplen con las características más importantes que se tienen para el diseño de la propuesta de enseñanza.

Esto se debe a que ellas son consideradas descripciones hipotéticas de formas cada vez se complejizan más en las cuales se desarrolla el pensamiento del estudiante en relación al conocimiento o también a una práctica, esto a medida que los estudiantes aprenden e investigan sobre ese conocimiento, durante cierto tiempo. (Center for Continuous Instructional Improvement, 2009).

Por otro lado, según Millar et al. (1993, como se citaron en Prieto et al., 2020):

Las investigaciones sobre la progresión de aprendizaje son importantes, porque podrían conducir a otras bases más fuertemente ancladas en datos empíricos o teorías que puedan proporcionar mejores orientaciones a los profesores, autores de textos escolares y diseñadores de currículo, para tomar decisiones sobre las secuencias adecuadas de hechos y experiencias a presentar a los alumnos. (p. 4)

Teniendo en cuenta que las progresiones de aprendizaje y las PAH son planteadas en el campo de las Ciencias Naturales, son enfocadas por tradición desde un contenido específico del área, autores como Dusch (2019) plantean la necesidad de ampliar este tipo de diseño a tópicos que requieran del aporte de distintas áreas para su aprendizaje incluso en campos transdisciplinarios.

Las progresiones de aprendizaje y las vías de desarrollo son dominios de investigación relativamente nuevos. Nuevos marcos teóricos en psicología, filosofía y pedagogía, junto con nuevas plataformas tecnológicas para ayudar a la entrega de la instrucción y el análisis del aprendizaje. Hay numerosos desafíos y oportunidades para investigadores, planificadores de planes de estudios, y profesores en la búsqueda de diseñar ampliaciones coherentes secuencias de enseñanza y aprendizaje. El cambio de distancia desde enseñar lo que sabemos hasta formatos de instrucción que se centra en el razonamiento y cómo sabemos y por qué créalo, refleja un cambio de objetivos de aprendizaje que buscar competencia con las prácticas científicas y epistémicas. Tomando un razonamiento científico y una ciencia como práctica aplicada a contextos disciplinarios e interdisciplinarios, y cada vez más, a contextos transdisciplinarios que fusionan las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, se está convirtiendo en la nueva normalidad. (Dusch, 2019. p. 8)

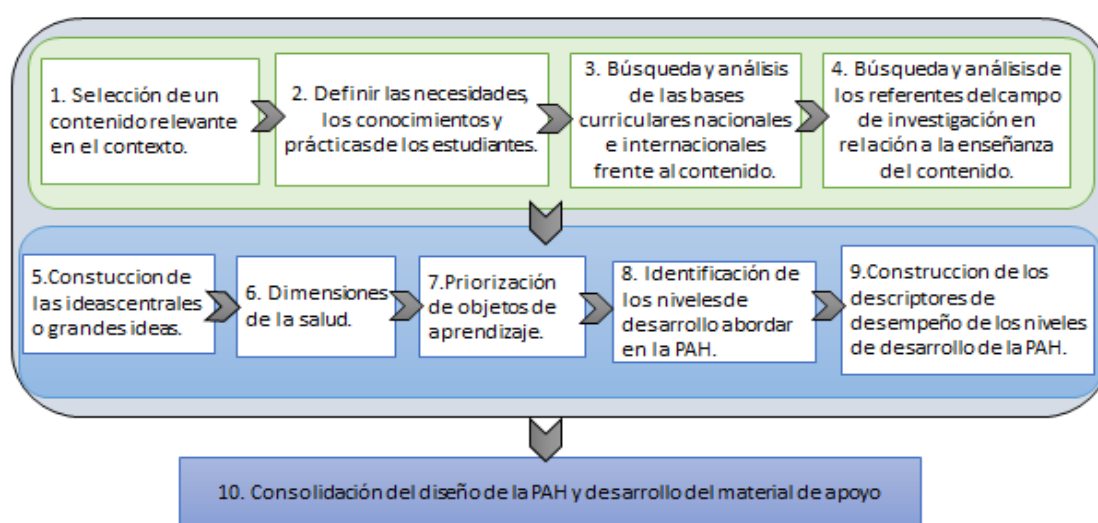
Los planteamientos de Dusch (2019) nos ponen en estado de alerta y justifican la realización de Progresiones de Aprendizaje Hipotéticas sobre temas complejos e transdisciplinarios como los hábitos de vida saludable, debido a que desafortunadamente los diseñadores de currículos nacionales no plantean derroteros claros sobre la importancia de desarrollar prácticas educativas interdisciplinarias en la educación básica primaria a pesar de su innegable importancia y por el contrario mantienen la proyección o planteamiento de currículos basados en las disciplinas y alejados de las realidades de los contextos escolares. Este tipo de experiencias investigativas pueden ser un gran aliciente para los docentes de la educación básica primaria en su intento de transformar la educación que se les brinda a los niños y niñas en nuestro país.

Teniendo en cuenta que dentro de la tipología de las progresiones de aprendizaje se destacan tres tipos (ver marco teórico) y teniendo en cuenta las características e intenciones del diseño

de la enseñanza de esta investigación, se ha optado por seleccionar las progresiones de aprendizaje tipo espiral y tipo paisaje como bases para la construcción de la estructura que se crea para la materialización de la propuesta de enseñanza en la básica primaria. La adaptación realizada en esta investigación de las estructuras planteadas por los distintos autores sobre los tipos de progresiones es la siguiente:

Figura 5

Estructura de la progresión de aprendizaje hipotética de la propuesta de enseñanza para la básica primaria



Fuente: elaboración propia.

En el anterior esquema hace referencia a la estructura PAH, en los cuatro primeros elementos se encuentra el proceso de fundamentación teórica de la PAH, teniendo en cuenta las necesidades del contexto, la construcción teórica y científica del contenido y los referentes existentes en el campo.

Los siguientes cinco elementos conforman la estructura de la PAH y su desarrollo metodológico teniendo en cuenta su fundamentación, en esta estructura se encuentran las grandes ideas, las dimensiones de la salud, los objetivos de aprendizaje, los niveles y los descriptores.

En el último elemento (Díez), se consolidan los productos obtenidos, el primero es un esquema donde se representa toda la estructura de la PAH, el segundo producto es un material de apoyo que permite al docente tener referencias para la implementación de la PAH.

5.1.2 Fase 2: Elementos que fundamentan la estructura de la Progresión Hipotética de Aprendizaje (PAH) de la propuesta de enseñanza.

Para esta segunda fase metodológica se desarrollan los cuatro elementos que fundamentan teóricamente la estructura de la PAH. El primer elemento consiste en destacar la importancia y pertinencia de la selección de un contenido que sea relevante en el contexto de la básica primaria, un segundo aspecto consiste en definir las necesidades, conocimientos y prácticas de los estudiantes, un tercer elemento consiste en la revisión y análisis de las bases curriculares sobre el contenido y finalmente referentes del campo de conocimiento en relación al contenido a abordar.

5.1.2.1 La selección de un contenido relevante en el contexto

Partiendo de una de las preocupaciones de la investigación, frente al promover la construcción de conocimientos contextualizados en la educación básica primaria, y entendiendo que en este contexto existen dificultades para gestionar una enseñanza coherente, teniendo en cuenta que existe una fragmentación del conocimiento y la poca relación de los contenidos a la vida de los estudiantes, en este sentido y en el proceso de revisión de distintos referentes teóricos a lo largo de esta investigación, se determina que uno de los conocimientos que pueden ser considerado de gran relevancia y pertinencia para ser desarrollado en la básica primaria y permite la articulación de distintas disciplinas del conocimiento, niveles formativos y el contexto, es la salud, desde la postura de promoción de hábitos de vida saludables.

5.1.2.1.1 La salud y su promoción en el contexto de la básica primaria

La salud siempre está limitada por el marco social en el que actúa una sociedad. San Martín (1981, como se citó en Gavidia, 2002). Por lo tanto el contexto escolar se vuelve la fuente donde se posibilita dar el fundamento a los saberes cotidianos como los temas relacionados con la salud, por lo cual construir un proceso educativo en el cual que permitan a nuestros

estudiantes, reconocer la importancia sobre su cuerpo, su cuidado, la toma de decisiones y lograr aportar el desarrollar hábitos de vida saludables de forma responsable y consciente es primordial para la vida.

Ahora bien la educación para la salud, empieza en casa, por lo cual es la familia en primera instancia la responsable de enseñar a los niños este tipo de acciones, pero la escuela también desempeña un rol fundamental en el proceso y es la encargada de dar un soporte científico a los conocimientos aprendidos en los hogares (Mayerhofer 2012). Por otro lado, Ancarola (1990), plantea que es importante entender el valor intrínseco de la salud y todos sus elementos ya sean favorables o perjudiciales que pueden incidir en ella. Por lo cual la salud se debería entender como el estado óptimo que genera el equilibrio dinámico entre el ser humano y el ambiente, cuando se pierde ese equilibrio nos encontramos en enfermedad.

Por consiguiente Mayerhofer (2012) habla que en las escuelas primarias se vuelven una de las principales fuentes de contaminación, esto se debe a “la falta de conciencia natural de los niños” (p. 29), sobre todo en los factores como la higiene básica, (lavado de dientes, de manos) las secreciones (nasales y oculares), además de una posible limpieza no bien realizada cuando el niño va y usa el baño, que puede incluso contaminar sus manos y vestimenta. A esto también se le puede agregar en un contexto colombiano no en todas las instituciones se cuenta con agua potable y jabón para realizar las mínimas acciones de higiene.

Por otro lado, Gavidia (2003), plantea que el contenido de la salud en los libros de texto se le da a este conocimiento un tratamiento disciplinar, se encuentra en algunas materias como las ciencias naturales en asuntos como el cuerpo humano y su fisiología, que por lo general se trabajan aspectos de higiene y prevención de enfermedades. Por lo general se “sigue un modelo tradicional expositivo de enseñanza y de aprendizaje memorístico, creyendo que una información de hechos y conceptos puede producir cambios de actitudes y conductas” (Gavidia, 2003, p. 278). No se da un tratamiento transversal desde las áreas de conocimiento y las actividades no se encuentran entrelazadas con el resto del texto. Esto no implica necesariamente que se tengan que ampliar los contenidos, sino un cambio metodológico en el que la salud se pueda conjugar el saber escolar con el saber cotidiano.

Por lo tanto, la educación para la salud debe de estar dentro del currículo escolar y su aplicación varía de un hecho específico, enfoque parcial o inclusión de la salud como temas

separados. Por lo cual la educación para la salud es un conocimiento transversal que es de competencia de todos (Gómez y Guillaumin, 2009).

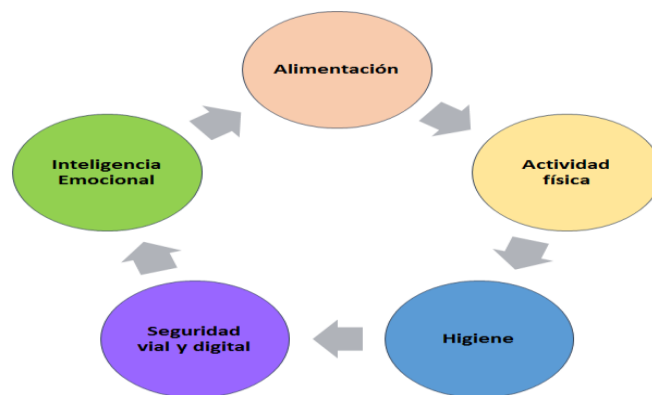
Es por eso que el diseño de la promoción de la salud debería de ser de carácter integrado centrado en el estudiante y encaminado a la busca queda de la emancipación de los seres humanos para que sean capaces de lograr tanto de forma individual como colectiva unos estados de salud óptimos (González, 2004).

Por consiguiente, López y Santos (2000, como se citaron en González, 2012), plantean algunas características que se deben tener en cuenta al momento de planificar la educación para la salud, entre ellas que se genere un plan educativo integral entendiendo que la salud exige la integración de las dimensiones cognitiva, socio afectiva y sensomotora, la estructura debería de ser en espiral para facilitar que los ideas trabajadas están presentes constantemente y diferenciarlas en niveles de complejidad de esta manera se conseguirá una asimilación progresiva y unos resultados estables, frente al enfoque metodológico el aprendizaje debe de ser activo y significativo, por lo tanto el currículo debe de ser contextualizado y abierto a los problemas del entorno conjugado con las necesidades educativas.

Debido a lo anterior, se seleccionan las siguientes dimensiones de la salud para la promoción de hábitos de vida saludables, las cuales se abordarán en el diseño de la propuesta de enseñanza (Ver figura 6).

Figura 6

Dimensiones de la salud de la propuesta de enseñanza



Fuente: elaboración propia.

5.1.2.1.2 Dimensiones de la salud

A continuación se conceptualizan cada una de las dimensiones de la salud que se trabajarán en la propuesta de enseñanza y que permitirán la construcción de la progresión de aprendizaje hipotética.

5.1.2.1.2.1 Alimentación

Es aquella actividad que realizamos de manera consciente al seleccionar e ingerir los alimentos y obtener los nutrientes (proteínas, grasas, agua, vitaminas, minerales y carbohidratos), que el cuerpo necesita para tener un funcionamiento óptimo y mantener una vida sana en sus diferentes etapas.

La alimentación y la adquisición de hábitos alimenticios en los niños que están en etapa escolar de la básica primaria juega un importante papel, ya que de ella se derivan muchas problemáticas como son la anorexia, la obesidad, padecer enfermedades como diabetes, cardiovasculares, hipertensión, entre otras, que se empiezan a notar a medida del tiempo, además la alimentación en la etapa escolar está asociada con el rendimiento académico de los estudiantes.

Autores como Macías et al. (2012) señalan que la alimentación y la nutrición son procesos impactado de una u otra forma por aspectos tanto biológicos, como ambientales y socioculturales, por lo cual durante las edades tempranas esto influye en el desarrollo y crecimiento incluso en si maduración biopsicosocial por lo cual es fundamental que los y las niñas desarrollen durante esta etapa hábitos alimenticios saludables.

Ahora bien la construcción de estos hábitos no es algo fácil, debido a que influyen distintos factores: factores fisiológicos, factores sociales como lo económico, los medios de comunicación que influyen fuertemente en el consumo, la familia en la cual las dinámicas varían como la falta de tiempo que se dedique, la pérdida de autoridad en la cantidad y calidad de los alimentos (Macías et al., 2012).

Es por eso que el espacio escolar es un factor importante que también influye en la construcción de estos hábitos alimenticios, lo cual debe hacerse desde un enfoque integral conocimientos, actitudes y conductas saludables, desde la promoción de estos hábitos, donde

se da un aporte científico que permite a los estudiantes construir conocimientos básicos, que los llevan a pensar y tomar algunas decisiones críticas frente a su alimentación y nutrición saludable, ahora esto tampoco es una tarea fácil, debido a que los estudiantes están en una etapa de construcción de identidad, pero esto también juega un papel en doble vía ya que si dentro de esta construcción de identidad se integra una educación para la salud y se aprende sobre alimentos saludables es más fácil que esto perdure hasta la edad adulta.

5.1.2.1.2.2 Actividad física

La dimensión de la actividad física hace referencia a “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos del que resulta un incremento importante de la cantidad de energía consumida en relación al reposo” (Santos, 2013, pág. 34).

La OMS (2002, como se citó en Pérez), la define como “todos los movimientos que forman parte de la vida diaria, incluyendo el trabajo, la recreación, el ejercicio y las actividades deportivas” (párr. 9). Cabe destacar que de acuerdo a nuestras características y hábitos de vida los seres humanos requerimos desarrollar la costumbre de activar nuestro cuerpo en actividades adicionales a las que normalmente realizamos para promover la salud. (Pérez, 2014)

La actividad física hace parte de la rutina escolar, pero esta se reduce a la clase de educación física, no se proyecta más allá de una hora a la semana dejando de lado la importancia que tiene para el desarrollo físico y mental de los niños además de los beneficios que tiene como la prevención de enfermedades entre ellas la obesidad, enfermedades cardiovasculares, ayuda a desarrollar una condición física óptima frente a la flexibilidad, coordinación, agilidad, resistencia y también hay estudios que demuestran que ayuda a mejorar el rendimiento académico. (Santos, 2013).

5.1.2.1.2.3 Higiene

Para autores como Dueñas (2001, como se citó en León, 2015) refieren que, “la higiene es el conjunto de conocimientos y técnicas que deben aplicar los individuos para el control de los factores que ejercen o pueden ejercer efectos nocivos sobre su salud” (p. 5) entonces la higiene se entiende como ese conjunto de técnicas, conocimientos habilidades o actitudes

que usamos para mantener nuestro cuerpo en condiciones favorables que permitan prevenir las enfermedades y mantener una buena salud.

Es por eso que la higiene personal tiende a ser asociada con rutinas como son el lavado de manos, el baño, el cepillado de los dientes, el uso de ropa limpia, etc., Calvo (1992), plantea que para que los seres humanos tengan mejores condiciones de salud frente a los riesgos ambientales deben tener una adecuada higiene personal. Esto hace que el término se amplíe más allá y se tenga en cuenta lo anterior, pero también que se relacione estrechamente con una alimentación adecuada y una vida activa, en otras palabras a mantener unas adecuadas condiciones de aseo. Además para autores como Salas y Marat (2000) los cuales utilizan el término limpieza persona mencionan que es primordial para prevenir enfermedades y esto también es un factor importante que influye en la autoestima.

Por lo tanto la higiene personal es un factor que influye socialmente, en la etapa escolar en edades tempranas como es la primaria, en donde los niños empiezan a interactuar aún más con otras personas diferentes a su círculo familiar, es importante que se trabajen aspectos de la a higiene personal, sin dejar de lado que estos hábitos se empiezan a formar en el hogar junto a las familias, es en el contexto escolar donde se estos conocimientos que traen del hogar empiezan a jugar un papel en el que son reafirmados o se ponen a prueba.

5.1.2.1.2.4 Seguridad vial y digital

En esta investigación se centrará en dos vertientes que son la seguridad vial y la seguridad digital.

La seguridad vial se entiende como la necesidad de adquirir una serie de conocimientos, habilidades, conductas y actitudes que permitan a las personas comportarse de forma adecuada para garantizar su seguridad y la de los demás en las vías (Colorado, 2016).

Según autores García et al. (2018), postulan dentro de su investigación que existe un alto riesgo frente a los accidentes de tránsito en los niños, ciclistas, peatones y ancianos estos datos lo obtienen de OMS en el 2015, cuando se refieren a los niños hacen hincapié en el poco desarrollo en las capacidades que tienen por su edad, en la cual aún no saben medir distancias, coordinación entre otras ya que están en desarrollo, por lo cual su vida tiene a presentar un mayor riesgo, es por eso que existe una enorme necesidad de trabajar la

seguridad vial desde edades tempranas, para promover una adecuada conducta y hacer conscientes a los niños sobre los peligros existentes y así prevenir posibles accidentes.

La seguridad vial es trabajada generalmente en el área de ciencias sociales, bajo las competencias ciudadanas como un tema más, que generalmente recae en el reconocimiento de las señales de tránsito, pero hay autores como Contreras (1998, como se citó en Samper y Ramírez, 2014) plantea la importancia de abordarla desde el desarrollo de comportamientos seguros tanto para peatones como conductores y así fomentar valores como la convivencia y el respeto por la vida.

Este tipo de dimensión al igual que la mencionada anteriormente no se puede quedar en un nivel solo de identificación y reconocimiento, sino que deben permitir a través del aprendizaje permanente una comprensión y una toma de decisiones libres y conscientes; es por eso que Samper y Ramírez (2014) mencionan la necesidad que en el currículo de la educación primaria, exista una integración de propuestas que permitan formar en los niños de forma integral sobre el sistema de tránsito con el propósito que se construya hábitos saludables a través de la apropiación de saberes que permitan desarrollar la capacidad de tomar decisiones que eviten poner en riesgo su propia vida y la de los demás.

Siguiendo por la dimensión de la seguridad pero pensando más en la en las necesidades emergentes como es la seguridad digital, Ruiz (2017) la define:

Conjunto de herramientas que den como resultado un uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. (p. 1)

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior y aunque se habla que nuestros estudiantes son nativos digitales, no se puede dejar de lado que tienen una mayor facilidad para usar este tipo de herramientas, pero en muchas ocasiones no lo hacen de la forma más adecuada en donde no se pongan en riesgo, por lo cual se hace necesario desarrollar competencias frente al uso adecuado y seguro de estas herramientas.

En el contexto escolar colombiano cuando se analiza la guía 30 encargada de los estándares y competencias del área de tecnología en la primaria aunque se menciona la seguridad en el

uso de equipos tecnológicos, se hace referencia más al momento de conectarlos o hasta el material con el que están diseñados, pero poco o nada se menciona la seguridad digital, los estudiantes desde edades tempranas están haciendo uso de estos equipos y navegando en el internet, incluso algunos tienen redes sociales, desconociendo los riesgos a los que se exponen.

Es por eso que emerge la importancia de desarrollar hábitos seguros en el uso de dispositivos de una forma más holística por lo cual también se trabaja la importancia de la postura al usarlos, la cantidad de tiempo en que nos exponemos, los modos seguros para el uso de distintas páginas y la importancia de la comunicación asertiva para que sea los niños los primeros en decir cuando notan algo extraño al usar estas herramientas y así promover en ellos las bases de una cultura digital saludable .

5.1.2.1.2.5 *Inteligencia emocional*

Para autores como Fernández (2013 en Rodríguez, 2015) “La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás además el poder de manejar de la mejor manera la emociones de nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p. 22).

Es así que esta dimensión al permitir ese reconocimiento de las emociones nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, es así que Rodríguez (2015), sostiene lo importante que es que los niños se acerquen a su “mundo emocional” que puedan conocerse, saber cómo actuar frente a una situación, tomarse un tiempo antes de actuar, lo cual permite que pueda expresar sus emociones de la mejor manera posible. Esto se puede lograr al tener una educación oportuna que favorezca un ambiente sano basado en el respeto, el reconocimiento del otro como persona y el reconocimiento de uno mismo (Rodríguez, 2015).

En la medida en la que el niño es estimulado por un entorno social aumentar su desarrollo emocional Ríos (2016), es por eso que en la etapa de la primaria que hace parte del contexto social de los niños, donde empiezan a socializar con los demás compañeros de una forma más continua y permanente se hace necesario implementar estrategias que fomenten el la construcción y el fortalecimiento de las bases para la inteligencia emocional.

Después de conceptualizar las dimensiones de la salud, es importante también reconocer las necesidades y conocimientos que tienen los estudiantes, las cuales permiten fundamentar la estructura de PAH y dar una orientación a las decisiones de diseño en la progresión de aprendizaje de la propuesta de enseñanza.

5.1.2.2 Definir las necesidades, conocimientos y prácticas de los estudiantes

Dentro de los procesos de fundamentar y diseñar la enseñanza es de vital importancia el tener información sobre el contexto y los destinatarios de la propuesta de enseñanza. Esta información se puede obtener por diversas fuentes, algunas teóricas (resultados de investigaciones) y otras prácticas (observaciones, encuestas o entrevistas), esto permite que este proceso sea coherente y significativo para los participantes. En esta investigación una de las variables es la enseñanza contextualizada, por lo cual en este apartado se plantea reconocer las posibles necesidades de los estudiantes, esto se realiza en dos partes, en la primera se recogen estudios sobre las ideas que tienen los estudiantes sobre los conceptos relacionados con la salud y en el segundo por medio de una encuesta al entorno familiar y observaciones del contexto institucional. Con base a estos dos factores se explicitan algunos elementos que se consideran importantes a tener en cuenta en la PAH para responder a las necesidades de los estudiantes, su núcleo familiar y la institución educativa.

5.1.2.2.1 Algunos estudios en el campo educativo respecto a las ideas de los niños en relación a la salud

Las siguientes investigaciones permiten reconocer las ideas que tienen los niños sobre su salud y sus dimensiones en distintos contextos, a través de distintas investigaciones realizadas en el campo, reconociendo la importancia que tienen este tipo de estudios y los aportes generan a la investigación. Mostrando que existe en ellos ideas más complejas o más elaboradas no solo por sus edades sino por experiencias vividas, además incluyen dentro de sus ideas no solamente el físico y lo biológico sino también lo emocional. Además de resaltar la importancia de la familia y la escuela como fuentes frecuentes de información para los niños.

Dentro de la recolección de esta información la autora Jiménez (2012), en su tesis de maestría sobre **Los estudios de las concepciones infantiles sobre salud y enfermedad**, recoge

distintas posturas de autores como: Nagy (1951, 1952), Brodie (1974), Campbell (1975), Natapoff (1978), Pridmore y Bendelow (1995), Boruchovitch y Mednick (1997), Pridmore y Lansdown (1997), Boruchovitch y Mednick (2000) y Burrows, Wright y McCormack (2009), en la siguiente tabla se recogen algunas de estas ideas que sirven como insumo para el diseño de la PAH.

Tabla 1

Estudios de las concepciones infantiles sobre salud y enfermedad

Recopilación de las concepciones de la salud	
Autores	Concepciones o ideas de los niños
Nagy (1951, 1952).	Existe la idea en los niños que todas las enfermedades tienen un origen infeccioso, además que estos ingresan por la boca, nariz y la piel y viven en el cuerpo afectándolo.
Brodie (1974).	Los niños dentro de sus concepciones no consideran que la enfermedad es un castigo, alguno que si lo consideraron tenían o habían mostrado casos de ansiedad.
Campbell (1975)	Trabajo el concepto de enfermedad en 264 niños de 6 a 12 años de la ciudad de Washington, que por algún tiempo se encontraron hospitalizados, hallando que los niños pudieron hablar de forma descriptiva de sus síntomas aunque no lograron definir la enfermedad pero los elementos usados aumentaron con la edad.
Natapoff (1978)	Para definir la salud los niños usan palabras como “sentirse bien” y ser capaz de hacer las actividades que más les gustaban y usaron los síntomas para definir el concepto de enfermedad.
Pridmore y Bendelow (1995)	Los niños para definir lo que es saludable mencionaron una dieta adecuada y la actividad física y para definir el no saludable, mencionaron una dieta inadecuada además de acciones como fumar la cual relacionaron con el cáncer.
Boruchovitch y Mednick (1997)	Se estudian en 96 niños de 6 a 14 años sus concepciones sobre de salud y enfermedad en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Teniendo como resultado, el uso de sentimientos positivos y de palabras como prevención para hablar de la salud, por otro lado usaron síntomas que se incrementaron según la edad para hablar de la enfermedad.
Pridmore y Lansdown (1997)	Se investigó en 126 niños de 9 a 10 años sobre lo que es saludable y no lo es en de Londres. Dando como resultado que las palabras como alimento, ejercicio e higiene, con las más frecuentes al hablar de lo saludable y palabras como sedentarismo, falta de higiene, dieta no sana y algunas enfermedades para hablar de lo que no es saludable.
Boruchovitch y Mednick (2000)	Se estudiaron lo que causa la enfermedad y salud, en Rio de janeiro en una población de 96 niños en edades de 6 hasta 14 años. Encontrando que ellos utilizan las palabras los virus, gérmenes y el no tener un autocuidado como lo que causa las enfermedades y usaron la palabra autocuidado como lo que permite que haya salud.
Burrows, Wright y McCormack (2009)	Buscaron las ideas sobre salud en 86 niños con edades de 8 hasta 13 años, ubicados en Nueva Zelanda. Encontrando que relacionan la salud con un proceso de hacer ejercicio al cuerpo, además de una alimentación balanceada y habilidades relacionadas con la higiene corporal.

Nota. Adaptado de *Concepciones infantiles sobre el proceso de salud-enfermedad en una comunidad maya de Quintana Roo*, por Jiménez, 2012, Universidad Autónoma de Yucatán.

Siguiendo la misma línea Cabello et al. (2018), recogieron de distintas investigaciones de análisis de ideas de los niños frente a la alimentación, la comida y su relación con la salud, se basaron en autores como: Slaughter y Ting (2010), Brophy, Alleman y O'Mahony (2001), Driver, Squires, Rushworth y Wood-Robinson (1994), Turner, (1997), Gellert, (1962) Teixeira (2000), Slaughter y Ting, (2010), Driver et al., (1994) Guérin y Thibaut, (2008), Raman, (2014), y Rivarosa y De Longhi, (2006). Se recogen algunos razonamientos en la siguiente tabla:

Tabla 2

Razonamientos de las ideas relacionadas con la alimentación, comida y la salud

Edades de los niños	Razonamientos de las ideas relacionadas con la alimentación, comida y la salud
A los 5 años	Algunos niños suelen pensar que comer algunos alimentos podría conducir que se ganara peso, incluso pueden causar pereza o ganas de no hacer nada en sus palabras, esto hace relación al letargo o falta de energía, ya que los niños que están en estas edades suelen considerar que la salud está relacionada de forma causal con la fuerza.
Entre los 5 y 6 años	Por lo general los niños en edades relacionan la alimentación con la comida, y tienen ideas como la comida nos impide morir de hambre, nos ayuda a mantenernos vivos o que previene la muerte o enfermedad, pero no hay una vinculación de procesos fisiológicos.
Entre los 6 y 7 años	Los niños de estas edades aproximadamente ya no basan su juicio sobre el sabor de la comida y su gusto por ella, como lo hacen sus compañeros más jóvenes, entendiendo la comida como cualquier cosa útil que entra en el cuerpo y que proporciona energía, en el sentido de fuerza o vitalidad.
Entre los 7 y 8 años	Generalmente creen que solo los alimentos pueden promover el aumento de altura y hacen una diferenciación entre alimentos "buenos" y "malos". Desarrollar la idea de que diferentes alimentos tienen un impacto diferente en el cuerpo humano.
Hasta los 10 años	Los niños relacionan el estómago con la comida, pero hay una claridad frente a los conocimientos de los procesos digestivos. La comida es una necesidad haciendo relaciones entre alimentos, la salud, la supervivencia y el crecimiento.

5.1.2.2.2 Los conocimientos y las prácticas sobre la salud en el contexto institucional y familiar ceciliano

Ahora bien analizando los conocimientos y prácticas que tienen los estudiantes de la básica primaria en el contexto particular de la institución educativa Santa Cecilia frente al desarrollo de hábitos de vida saludable, con el propósito de determinar algunas necesidades que sean relevantes y pertinentes de trabajar en una propuesta enseñanza, que tenga en cuenta una lectura del contexto desde la observación y el análisis de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar.

En ese sentido, para reconocer los hábitos de vida saludable que poseen las familias cecilianas y sus necesidades, se diseñó y se aplicó una encuesta de 23 preguntas con el objetivo de conocer cuáles son las tendencias de los estudiantes y sus familias acerca de los hábitos de vida saludables. La población son estudiantes (en compañía de su núcleo familiar) correspondiente a los grados de primero hasta quinto de primaria con edades entre 5 a 13 años de la institución educativa, de esta población se tomó una muestra de 132 estudiantes que en este caso particular tuvieran un dispositivo tecnológico con conexión a internet para poder responder el formulario electrónico, ya que por motivos de seguridad en la pandemia no se podía hacer presencial (Anexo 1).

Después de recolectar la información por medio de la encuesta en formato google forms y haciendo uso del programa Excel se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos haciendo uso de gráficas y porcentajes.

Frente a la dimensión de la alimentación que hacen referencia las preguntas de la 1 a 7, con el propósito de reconocer las tendencias de los hábitos alimenticios presentes en el contexto familiar y poder contrarrestarlos con los que tienen los estudiantes en el contexto escolar, en este caso frente a sus loncheras, consumo en la tienda escolar y el PAE, en las 3 primeras preguntas se obtienen datos frente al consumo de los alimentos en las comidas principales el desayuno, almuerzo y la cena las cuales se muestran en la siguiente imagen:

Figura 7

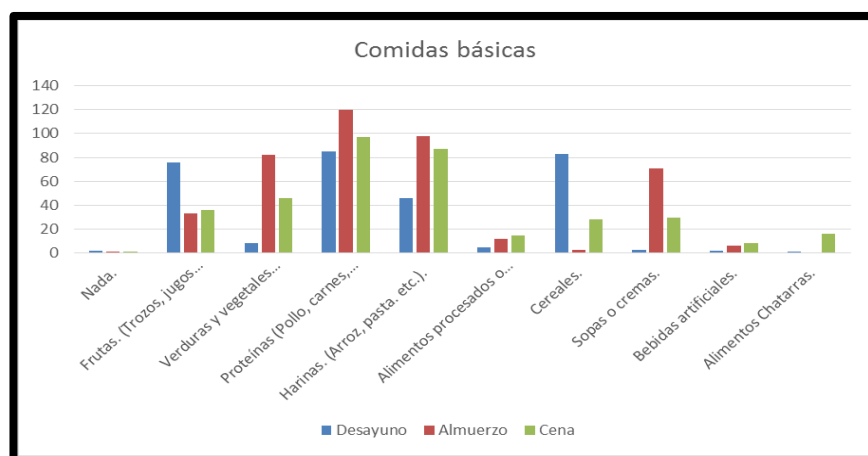
Datos de las comidas principales

Categorías	Estudiantes y su núcleo familiar		
	Desayuno	Almuerzo	Cena
Nada.	2	1	1
Frutas. (Trozos, jugos naturales o zumo de fruta).	76	33	36
Verduras y vegetales (Ensaladas y/o cocidas).	8	82	46
Proteínas (Pollo, carnes, huevo, pescado etc.).	85	120	97
Harinas. (Arroz, pasta. etc.).	46	98	87
Alimentos procesados o enlatados.	5	12	15
Cereales.	83	3	28
Sopas o cremas.	3	71	30
Bebidas artificiales.	2	6	8
Alimentos Chatarras.	1	0	16

Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar.

Figura 8

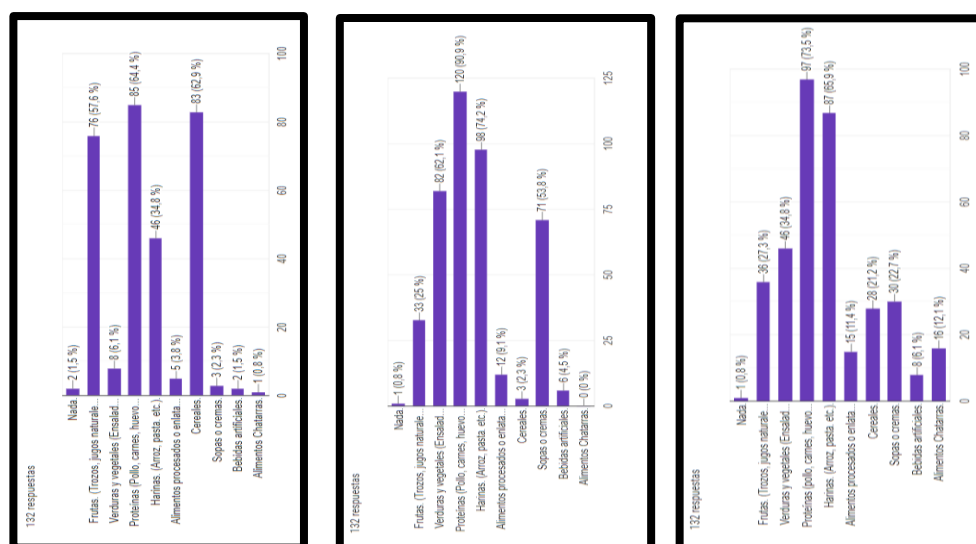
Representación gráfica de las tres comidas principales



Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar.

Figura 9

Porcentajes comparativo en las tres comidas principales



Nota. Encuesta comidas principales desayuno, almuerzo y cena: “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Los datos muestran un alto consumo en las dos comidas básicas (almuerzo y la cena) de alimentos como proteínas, seguido de las harinas y vegetales, el poco consumo de alimentos

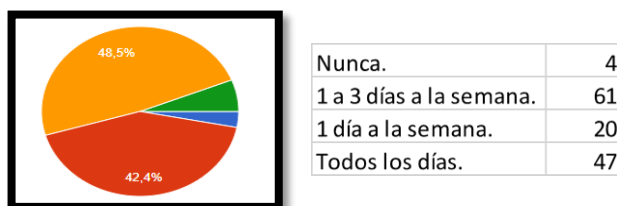
chatarra y bebidas artificiales, en el desayuno también hay un alto consumo de proteínas, seguido de cereales y frutas.

En las siguientes preguntas de la 4 - 7, que también hacen referencia a la dimensión de la alimentación se consulta por la frecuencia con la que se consumen algunos alimentos como: dulces, gaseosas o golosinas, alimentos procesados o empacados.

Frente a estos alimentos un 48,5% contestan que solo consumen estos alimentos una vez a la semana, pero el 42,4% y un 6,1% que nos da un 48,5% contestan que consumen estos alimento tres o más veces a la semana, solo un 3% dice que no consume nunca estos alimentos.

Figura 10

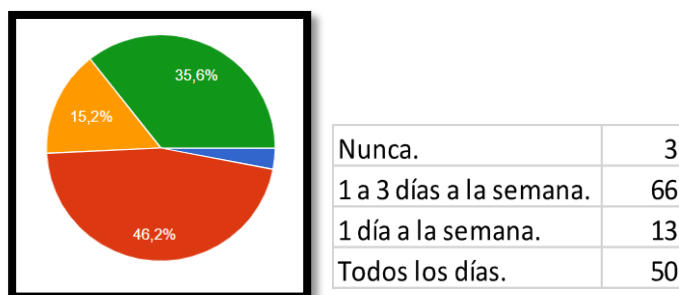
Frecuencia de consume de dulces, golosinas, alimentos procesado o empacados



Nota. Respuestas a la pregunta 4. “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Esto difiere un poco de las preguntas iniciales (1-3), donde la tendencia es a no consumir los anteriores alimentos (dulces, gaseosas o golosinas, alimentos procesados o empacados) en gran cantidad, se tiene en cuenta que estos productos no necesariamente pertenecen a las comidas básicas, sino que pueden ser de las medias mañanas o media tarde, pero es notorio el consumo de estos alimentos en los estudiantes, sobre todo en sus loncheras.

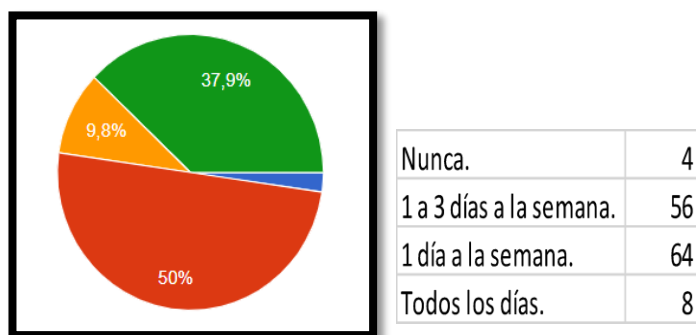
La pregunta 5 hace referencia al consumo de vegetales y verduras.

Figura 11*Frecuencia de consumo de vegetales y verduras*

Nota. Respuestas a la pregunta 5. “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Frente al consumo de vegetales y verduras un 35,6% manifiesta que el consumo de estos alimentos es diario, pero tenemos que un 3% no consume nunca estos productos y que un 46,2% sólo los consume una vez a la semana y el 15,2% solo una vez a la semana.

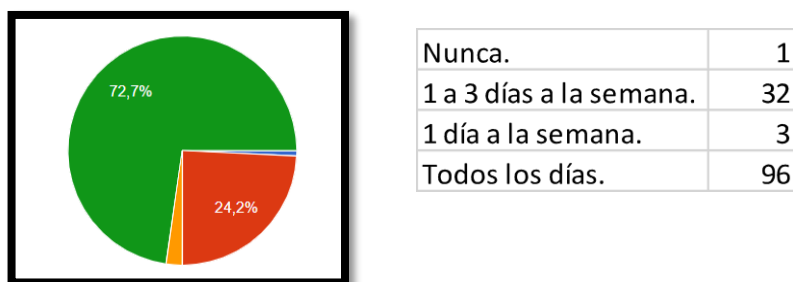
Cuando se analiza la pregunta 6 sobre el consumo de frutas y cereales.

Figura 12*Frecuencia de consumo de frutas y cereales*

Nota. Respuestas a la pregunta 6 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

El 50% de la muestra manifiesta que consume estos alimentos tres veces por semana, el 37,9% los consume todos los días y solo el 9,8% consume estos alimentos una vez a la semana y el 2,3% nunca los consume.

La pregunta 7 que hace referencia al consumo de proteínas, se encuentra:

Figura 13*Frecuencia del consumo de proteínas*

Nota. Respuestas a la pregunta 7 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

El 72,7% de los estudiantes consumen proteínas todos los días, el 24,4% solo tres veces por semana, el 2,3% solo un día a la semana y el 0,8% nunca consumen estos productos.

Dentro de los resultados obtenidos se destaca que las familias no son ajenas a la importancia de tener buenos hábitos alimenticios, entienden que es importante tener una alimentación balanceada y el valor de algunos alimentos como las frutas y verduras. Sin embargo, estas ideas no se reflejan en sus prácticas alimenticias diarias y están en construcción ya que muchas veces dependen de la economía, el tiempo disponible para preparar los alimentos y el gusto.

Como ejemplo de lo anterior se presentan algunas afirmaciones de padres tales como: “es más cómodo comprar en la tienda un paquete de papas y una pony malta que preparar algún alimento, el tiempo no me da” (Comunicación personal, 2021). En esta frase se nota la preponderancia de la disponibilidad de tiempo o la comodidad en la decisión sobre la alimentación de los niños.

En ese mismo sentido, en la tienda escolar los estudiantes prefieren comprar alimentos fritos, como “dedos de queso” o “empanadas”, mientras que las ensaladas de frutas las comen siempre y cuando tengan lechera y pocas veces compran avena casera o jugos naturales.

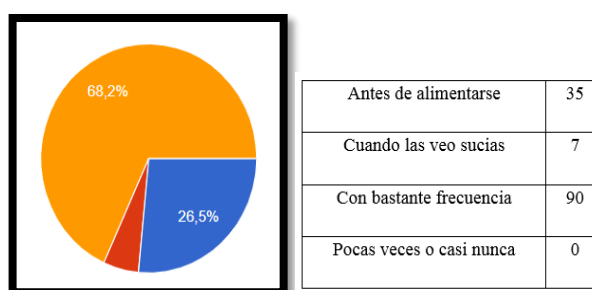
Por otro lado, los datos obtenidos en la encuestas permiten entrever que en el almuerzo y la cena hay una alimentación balanceada, en la cual hay un alto consumo de alimentos como proteínas, seguido de las harinas y vegetales, y un escaso consumo de alimentos chatarra y bebidas artificiales, mientras que en el desayuno hay un alto consumo de proteínas, seguido

de cereales y frutas. Sin embargo, al confrontar estas afirmaciones con las observaciones realizadas en el contexto escolar, estos hábitos se ponen en duda, ya que las lonchera de los estudiantes en su mayoría se componen de bebidas artificiales, paquetes de papas, galletas, pan, salsas, dulces. etc. Además se observa que la hidratación se realiza mayoritariamente con bebidas azucaradas o gaseosas y no con agua. Esta duda también se fundamenta en que el consumo de los alimentos preparados que brinda el programa PAE, son las verduras las que menos consumen los niños.

Cuando se indaga sobre la dimensión de la higiene que hace referencia a las preguntas 8 y 9, con el propósito de reconocer las tendencias frente a esta dimensión, en este caso el lavado de manos y el cepillado de los dientes que son actividades que los niños realizan en su mayoría sin ayuda de los adultos, se encuentra que existe un reconocimiento de la importancia del lavado de las manos, actividad que empezó a tener más relevancia debido a la pandemia, por lo cual el 68,2 % de los estudiantes y sus familias manifiestan que el lavado de manos es constante, el 26,5 antes de los alimentos y el 5,3% cuando las ve sucias, en esta caso la opción pocas veces o nunca no fue seleccionada.

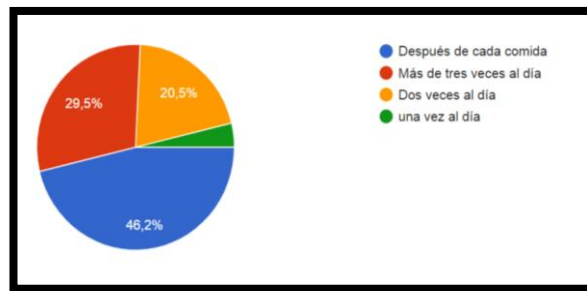
Figura 14

¿Cuándo te lavas las manos?



Nota. Respuestas a la pregunta 8 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Cuando se habla del cepillado de los dientes, el 46.2% lo realiza después de cada comida, el 29,5% más de tres veces al día, 20,5%, dos veces al día y el 3,8% solo una vez al día.

Figura 15*¿Cuándo te lavas los dientes?*

Nota. Respuestas a la pregunta 9 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

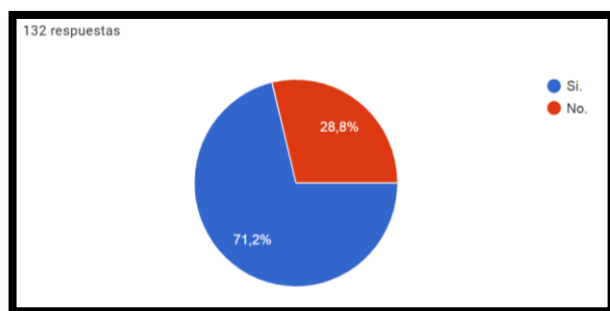
En relación a los resultados obtenidos sobre los hábitos de higiene, las familias tienen a reconocer la importancia del lavado de manos, el cepillado de los dientes, el baño diario, entre otras. En este caso en los niños el lavado de manos y el cepillado de los dientes que son actividades que realizan en su mayoría sin ayuda de los adultos, se encuentra que existe un reconocimiento de la importancia del lavado de las manos, actividad que empezó hacer más importante debido a la pandemia, frente al el cepillado de los dientes, hay una tendencia de hacerlo después de cada comida o tres veces al día. Se debe tener en cuenta que estas actividades se realizan en el hogar de cada niño, dentro del entorno escolar pocas veces los niños y las niñas realizan el cepillado de dientes a menos que sea una actividad relacionada con algún área.

Por otro lado en la dimensión en la actividad física, se indaga si esta se realiza a parte del área de educación física para mirarla de forma más amplia en la pregunta 11.

Por lo cual los datos obtenidos son el 71,2% manifiesta que realiza alguna actividad física fuera de la que hacen en el colegio, el 28,8% no realiza actividad física diferente a la que le brinda la institución educativa dentro del área de ed. física.

Figura 16

¿Haces algún ejercicio físico, aparte de las clases de la escuela?



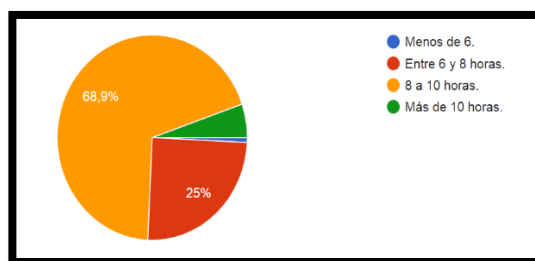
Nota. Respuestas a la pregunta 11 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Existe una tendencia a realizar actividad física fuera de la que hacen en el colegio, teniendo en cuenta que por la cuarentena disminuyó bastante, pero es algo que les gusta mucho a los estudiantes y en sus alrededores tienen algún parque, o una cancha que les permite más que todo jugar en estos espacios, algunos pertenecen a escuelas de fútbol o patinaje. Esta tendencia disminuyó bastante durante el aprendizaje en casa, dejando que las guías de educación física eran las que menos realizaban los estudiantes y la participación en los encuentros sincrónicos del área tampoco era masiva, dejando en evidencia que aún no existe un hábito frente a esta dimensión por parte de las familias cecilianas o una infravaloración a esta asignatura.

Cuando se indaga acerca del cuidado del cuerpo frente al descanso tenemos las preguntas 10 y 23, la primera busca conocer la cantidad de horas que están durmiendo los estudiantes, donde 68,9% duerme entre 8 y 10 horas, el 25% entre 6 y 8 horas, 5,3% más de 10 horas y el 0,8% menos de 6 horas.

Figura 17

¿Cuántas horas duermes normalmente?

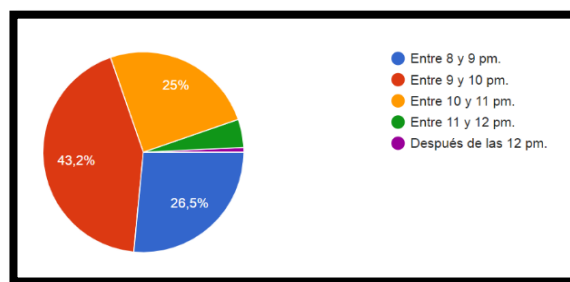


Nota. Respuestas a la pregunta 10 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

En la pregunta 23 la hora en la que normalmente se acuestan los estudiantes, el 26,5% se acuesta entre las 8 y 9pm, el 43,2% 9 y 10 pm que es la mayoría, el 25% entre las 10pm y 11pm, el 4,5 entre las 11pm y 12 pm y el 0,8% después de las 12pm.

Figura 18

¿A qué horas te acuestas entra semana?

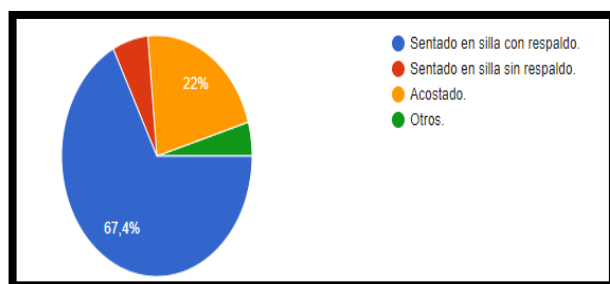


Nota. Respuestas a la pregunta 23 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

También se indaga frente a la postura del cuerpo cuando se hacen actividades cotidianas como ver televisión o usar el computador por medio de la pregunta 12, el 67,4% utiliza una silla con espaldar para realizar estas actividades, el 6,1% lo realiza sentado pero en una silla sin respaldo, el 22% lo hace acostado y el 4,5% ya sea de pie, sentado en el suelo, etc. Esto en ocasiones dista mucho de lo que muestra la realidad en los encuentros sincrónicos, donde hay estudiantes que toman las clases en la cama, o en un sillón no apto para realizar este tipo de actividad.

Figura 19

¿Cuándo ves televisión o juegan con el computador, como lo hacen?



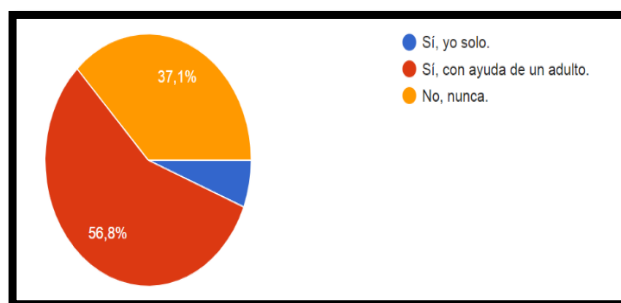
Nota. Respuestas a la pregunta 12 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Por lo cual frente a las preguntas anteriores que hacen referencia al cuidado del cuerpo como el descanso, las horas de sueño, la postura, por la dinámica que tienen actualmente las horas de sueño y descanso es la adecuada para los niños de las distintas edades, en cuanto a la postura, aún no se le da la importancia que tiene por parte de las familias. De igual forma la institución frente a los recursos físicos como los pupitres tampoco favorece la postura de nuestros estudiantes, esto se tiende a trabajar solo en el área de educación física.

Cuando se analiza la dimensión de la seguridad, se empieza por conocer si los estudiantes están acompañados en casa, se indago sobre actividades como cocinar y si lo hacen en compañía privilegiando la seguridad en la pregunta 13, el 56.88% ha cocinado alguna vez en compañía de un adulto, el 37,1%, nunca ha cocinado y el 6,1% lo ha hecho solo. Se reconoce la importancia de contar con la presencia de un adulto al realizar cierto tipo de actividades que pueden ser peligrosas en algunos casos.

Figura 20

¿Has cocinado alguna vez?

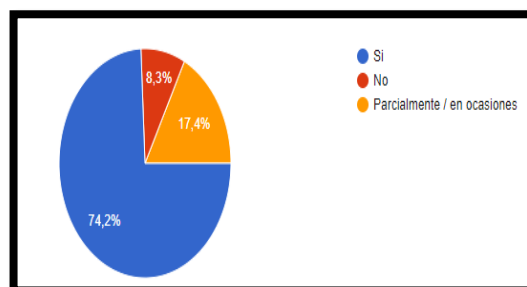


Nota. Respuestas a la pregunta 13 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

En las preguntas 14 y 15 que hacen referencia a la seguridad vial, se les preguntó por el uso del cinturón de seguridad, cuando van en un vehículo, el 74,2% reconoce que usan el cinturón, 17,4% en ocasiones y el 8,3% no hace uso de él.

Figura 21

Cuando vas en el carro ¿utilizas el cinturón de seguridad?

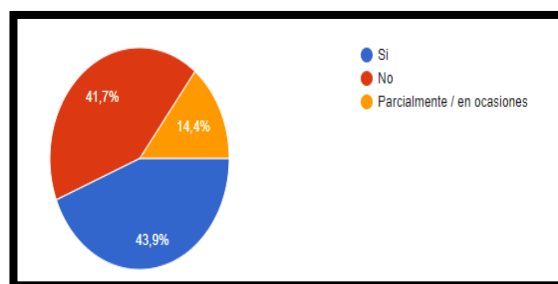


Nota. Respuestas a la pregunta 14 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

A diferencia de la pregunta 15 qué tiene que ver con los equipos de protección como por ejemplo el casco, en la cual el 43,9 manifiesta que usa los equipos de protección el 41,7% no utiliza ningún equipo de protección y el 14,4% en ocasiones.

Figura 22

Cuando montas bicicleta o patineta o patines ¿usas los implementos de seguridad?

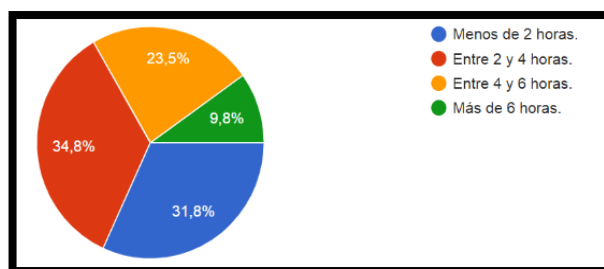


Nota. Respuestas a la pregunta 15 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

En la dimensión de seguridad digital preguntas 17 y 18, se indago sobre la cantidad de horas que se destinan al uso de equipos tecnológicos, las respuestas obtenidas demuestran que el 31,8% los usa menos de dos horas, el 34,8% entre dos y cuatro horas, el 23,5% entre cuatro y seis horas y el 9,8 más de seis horas. La realidad demuestra lo contrario, el trabajo virtual lleva a que muchos estudiantes se conecten mínimo 4 horas diarias con su docentes, pero esto no disminuyó el tiempo que dedican al juego o a pasar en redes sociales.

Figura 23

¿Cuántas horas diarias utilizas pantallas (tv, celular, computador, video juegos)?

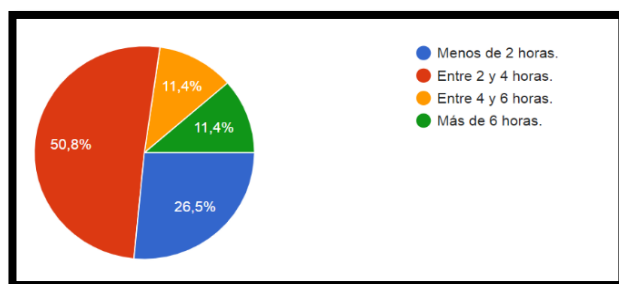


Nota. Respuestas a la pregunta 17 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

También se preguntó si los estudiantes cuánto tiempo se destina al juego sin hacer uso de los equipos tecnológicos, para esta pregunta las respuestas fueron, el 26,5% menos de dos horas, el 50,8% entre dos y cuatro horas, el 11,4% entre cuatro y seis hora y el 11,4 más de seis horas.

Figura 24

¿Cuántas horas diarias juegas actividades sin equipos tecnológicos?



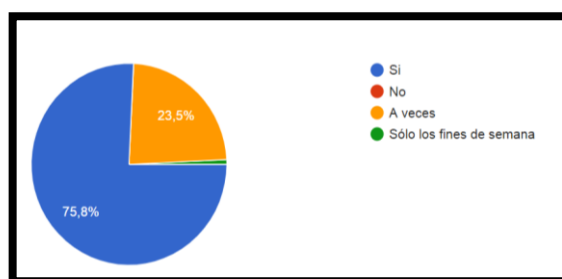
Nota. Respuestas a la pregunta 18 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

La dimensión de la seguridad, por lo general hay 50%, de las familias que reconocen la importancia del uso del cinturón, equipo de seguridad, no dejar a los niños solos en las actividades que requieran su presencia ya sean presenciales o virtuales, el otro 50% se puede decir que la protección o el uso de equipos de seguridad, no es algo que genere una mayor importancia.

Por otro lado frente a la dimensión emocional se realizaron cinco preguntas 16, 19, 20, 21 y 22, en la primera es se indaga sobre la convivencia y al hecho de ayudar con las tareas básicas del hogar, las respuestas fueron el 75,8 ayuda con las tareas básicas el 23,5% en ocasiones lo hace, el 0,8 solo los fines de semana, pero todos manifiestan que ayudan de alguna forma en el hogar.

Figura 25

¿Ayudas en las tareas del hogar?

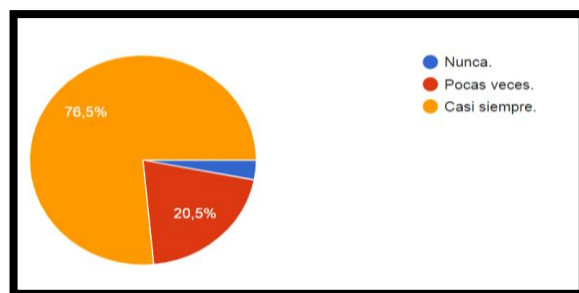


Nota. Respuestas a la pregunta 16 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

En el diálogo con los padres, 76,5% responde que habla muy a menudo con sus padres de los amigos del colegio, el 20,5% casi nunca lo hace y el 3% nunca.

Figura 26

¿Hablas a menudo con tus padres sobre tus amigos?

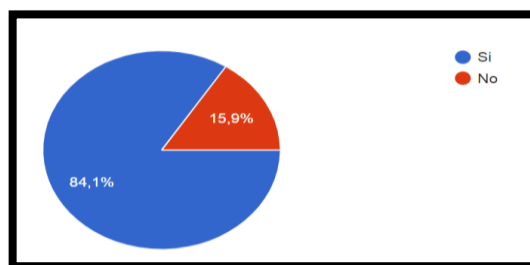


Nota. Respuestas a la pregunta 20 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Siguiendo la misma línea se preguntó acerca de si los padres de familia conocen a los amigos de sus hijos el 84,1% respondió que sí y el 15,9% no.

Figura 27

¿Conocen tus padres a la mayoría de tus amigos?

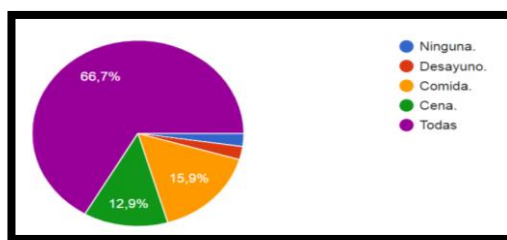


Nota. Respuestas a la pregunta 21 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Frente al tiempo que se comparte en familia, en las comidas, el 66,7% responde que en todos se encuentra con al menos un integrante de la familia, en el desayuno solo el 2,3%, en el almuerzo el 15,9%, en la cena el 12,9% y en ninguna el 2,3%.

Figura 28

¿En cuál de tus comidas compartes más con los integrantes de tu familia?

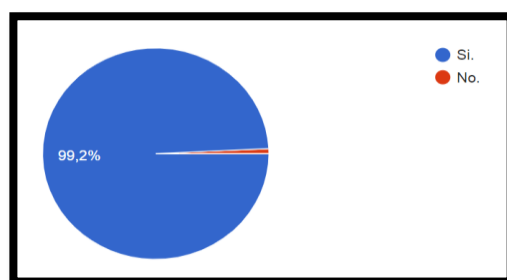


Nota. Respuestas a la pregunta 22 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Por último, es importante conocer cómo es para ellos el ambiente del colegio, si a los estudiantes les gusta, el 99,2% responde que si le gusta el colegio, sus compañeros y profesores y el 0,8% no.

Figura 29

¿Te gusta tu colegio?



Nota. Respuestas a la pregunta 19 “Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar”.

Por lo tanto cuando se aborda la dimensión emocional la tendencia es a reconocer la importancia de compartir espacios con la familia, ya sea en las comidas o los fines de semana, de dialogar y compartir lo que ocurre en el día a día. No se debe dejar de lado que por la edad de los estudiantes ellos están construyendo su identidad y que cada uno de estos espacios es fundamentales para esta construcción. Dentro del contexto escolar se han identificado las siguientes situaciones.

- Problemas en el consumo de alimentos ofrecidos por el programa de alimentación escolar (PAE), esta dimensión es generalmente abordada en el área de Ciencias Naturales como hábitos alimenticios y nutrición.
- Seguridad, la ubicación geográfica de la institución y sus sedes quedan muy cercanas a vías principales de la ciudad con un alto flujo vehicular, como son: la avenida tercera norte, la avenida segunda norte, la autopista sur oriental, la avenida sexta, y la estación del transporte masivo terminal Menga; además en una de las sedes ubicada en altos de Menga que tiene la desventaja de que la puerta de entrada y salida está conectada con la única doble vida que existe en el sector, pero el proyecto de seguridad que hay en la institución, da mayor énfasis a la gestión de riesgo como incendios, temblores, pocas veces aborda la seguridad vial y la seguridad digital, esta última ha tomado gran relevancia en este proceso de educación en casa. Cabe mencionar que la seguridad digital no es algo que se aborde constantemente en la educación básica primaria a pesar que los niños tengan una directa relación con los recursos tecnológicos y las redes sociales, teniendo como excusa que en las instituciones educativas no se cuenta con amplitud en equipos tecnológicos ni con facilidades de acceso al internet.
- Higiene: se trabaja en la asignatura de ética, más como un concepto relacionado con la disciplina y el buen comportamiento, a partir de algunas prácticas en el lavado de las manos y el buen uso del uniforme en cuanto a la limpieza de zapatos y camibuso. Aspectos como la higiene bucal poco se aborda en la institución y se resume a campañas realizadas por empresas del sector de higiene bucal quienes desean promocionar sus productos. Otro aspecto que se descuida es la limpieza después de la realización de la actividad física, quizás por descuido, pero también por deficiencia de la planta física donde no se cuenta con baños en buen estado para facilitar la higiene personal.
- Actividad física, esta se relaciona directamente con el área de educación física y generalmente tiene un enfoque de juego libre debido a que no existe un profesor especializado en esta área de conocimiento. Aunque en los últimos años con el acompañamiento de algunos monitores de cultura y deporte se empezó a dar otro

enfoque más dirigido que tiene en cuenta las edades y las potenciales habilidades a desarrollar en los niños. Cabe mencionar que este acompañamiento por inconvenientes del sistema lamentablemente no es permanente y solo se da unos cuantos meses.

- Inteligencia emocional, es una dimensión que se trabaja muy poco, más desde la generalidad y la teoría desde un enfoque hacia la convivencia y el comportamiento, incluso en casos donde hay un mal manejo de las mociones se considera algo que requiere una intervención profesional como psicólogo. Se considera que este enfoque se puede ampliar de una manera más vivencial, creativa y contextualizada apoyándose en expresiones artísticas o talleres teóricos prácticos donde los estudiantes aprendan a expresar y enfocar sus emociones con mayor naturalidad y confianza.

5.1.2.3 Búsqueda y análisis de las bases curriculares nacionales e internacionales frente al contenido

Para el desarrollo de este elemento se tomó en cuenta los referentes nacionales existentes que se utilizan en la institución educativa para la elaboración de sus planes curriculares, entre ellos los Estándares de Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje, guías de orientaciones, también se realizó una revisión de currículos estatales de algunos países latinoamericanos, esto con el fin de reconocer que se está trabajando frente al contenido; para su análisis se utilizó la técnica de análisis del contenido de Krippendorff (1990).

Análisis de contenido

El análisis del contenido de la presente investigación se basa en autores como Krippendorff, (1990) y Andréu (2001), los cuales plantean el análisis de contenidos como una técnica para la interpretación de los diferentes tipos de texto de forma objetiva replicable y válida. El análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (krippendorff, 1990, p. 28).

Para implementar esta técnica se trabajará a partir de las unidades de análisis que son elementos en los que se enfoca el estudio, las cuales son según Krippendorff (1990) se

distinguen tres tipos: **Unidades de muestreo**: son aquellas piezas de un todo observado las cuales se analizarán. **Unidades de registro**: se considera parte de la unidad de muestreo que se analiza de forma independiente si se requiere. **Unidades de contexto**: es parte de la unidad de muestreo que se examina para identificar o caracterizar una unidad de registro.

Para las unidades de muestreo en esta investigación, se realizó una revisión de distintas fuentes nacionales e internacionales con el propósito de reconocer los referentes curriculares existentes en el campo. (Tabla 3).

Tabla 3

Unidades de muestreo

Unidades de muestreo	
Fuentes	Contenidos
Currículos estatales nacionales.	La salud y sus dimensiones.
Currículos estatales internacionales.	La salud y sus dimensiones.

Tabla 4

Unidades de contexto

Unidades de contexto	
Fuentes	Contenidos
Estándares Básicos de competencia. (EBC).	Cómo se organiza curricularmente la enseñanza de la salud y sus dimensiones.
Derechos Básicos de aprendizaje. (DBA).	
Guía 30 Orientaciones generales para la educación en tecnología.	
Documento 15. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte.	
Documento 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.	
Currículo Estatal Ministerio de Chile.	
Currículo Estatal Ministerio de Perú.	

De las unidades de muestreo y de contexto se organizan dos posibles categorías que hacen referencia a los contenidos y se plantean en las unidades de muestreo. (Tabla 5).

Tabla 5*Unidades de registro*

Unidades de registro	
Categorías	Subcategorías
Enfoque de los conocimientos de la salud.	Carácter disciplinar, integral etc.
Dimensiones de la salud	Dimensiones de la salud que se trabajan.

Dentro de la revisión de los Estándares Básicos de Competencias (EBC), que es un referente nacional y que acoge la institución educativa se analizaron las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, las cuales presentan una estructura por conjuntos de grado (1-3 y 4-5), teniendo en cuentas las categorías y subcategorías se encontró los siguientes resultados.

En el área de Ciencias Naturales se plantea la salud desde el cuidado del cuerpo frente a la alimentación y la higiene, también hace relación frente a los microorganismos y cómo afecta la actividad física algunos de los sistemas. (Anexo 2).

Dentro de las Ciencias Sociales y teniendo en cuenta las competencias ciudadanas, se plantea la seguridad frente a las normas tanto en el hogar, como el manual de convivencia escolar, y el código de Tránsito. El reconocimiento del ser, su cultura, emociones, relaciones, la resolución de conflictos, el bienestar individual y colectivo. (Anexo 2)

Los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA) contemplan las mismas áreas analizadas en los EBC, pero su estructura es por grados (1-2-3-4-y 5). En el área de Ciencias Naturales hace relación a la alimentación y la higiene, la actividad física se trabaja en relación con la energía. Dentro del área de Ciencias Sociales se hace un mayor énfasis al reconocimiento del individuo, sus derechos y el bienestar tanto individual como colectivo. (Anexo 2).

Guía 30 que hace referencia a las orientaciones generales para la educación en tecnología, tiene una estructura de conjuntos de grados (1-3 y 4-5). En estas orientaciones se habla de tener en cuenta las fechas de vencimiento, manipulación de productos y sus efectos en la salud y el medio ambiente y la prevención de accidentes. (Anexo 2).

Documento 15 que contiene las orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte, se hace relación frente a la hidratación y la nutrición con el deporte y

se habla de hábitos de comportamientos saludables. Además de identificar la condición física y su relación con la salud y manifestaciones expresivas en situaciones de juegos. (Anexo 2)

Documento 16 en donde están las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, también organizadas por conjuntos de grados se trabaja las formas de manifestar los sentimientos a través del arte. (Anexo 2).

Cabe resaltar que en los referentes estatales existe un manejo de la educación para la salud, mostrando la importancia que tiene en la formación de los estudiantes y una representación de este conocimiento en distintas áreas. Si bien este tipo de lecturas a estos documentos por la forma en que se presentan pocas veces se hacen, por lo cual esto hace que el tratamiento a la salud se quede en un carácter disciplinar ya sea en conceptos o temas, y se trabaje de forma parcializada. Estos documentos muestran que dentro del currículo estatal existen referentes para trabajar la salud, dentro de las áreas de los conocimientos, teniendo una mayor acogida en el área de sociales frente a las competencias ciudadanas.

En la revisión internacional, analizando el currículo estatal del Ministerio de Chile (Espinosa, 2018) el cual el Currículo Nacional hace una propuesta curricular para priorizar los aprendizajes básicos imprescindibles del para la básica primaria (1° a 6°), el cual está organizado por núcleos que articulan las disciplinas para disminuir la fragmentación curricular, es importante resaltar que dentro de los que busca esta propuesta estatal es destacar un enfoque inclusivo, por lo cual pretende que los conocimiento se les haga un tratamiento de forma integrada. Frente al contenido de la salud, esta se trabaja en el área de Ciencias Naturales bajo un eje fundamental que es las Ciencias de la vida y con una organización de una progresión de aprendizaje en espiral: Cuerpo humano y Salud. Dentro de esta progresión se hace énfasis en la alimentación, la higiene, actividad física y el consumo de drogas o alcohol. (Anexo 3).

A diferencia de lo encontrado en Colombia, Chile plantea un apoyo didáctico para los docentes por medio de unos módulos multigrado buscando facilitar el trabajo del currículo planteado.

El Ministerio de educación de Perú por su lado plantea un currículo Nacional para la básica primaria (1°a 6°), en el año 2016, basado en competencias y sus capacidades, cabe resaltar

que una de las competencias a desarrollar en la básica primaria referentes a la salud y su promoción es: **Asume una vida saludable** y la capacidades que acompañan esta competencia son: *“comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene y la salud, incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida”*, cada una de esta capacidad poseen su estándar y descriptores de desempeño para la evaluación, se destaca que las capacidades trabajan varias disciplinas ya que su enfoque es la transversalidad y se abordan dentro de áreas como: personal social, educación física, arte y cultura, ciencia y tecnología. También se tiene en cuenta a estudiantes con distintas capacidades y plantea unas orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias. (Anexo 4).

Al igual que el Ministerio de Chile, se plantean unas orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación formativa y para la diversificación curricular teniendo en cuenta los estudiantes de inclusión, además de ejemplos para trabajar en el aula.

Lo anterior, permite reconocer que el contenido de la salud es relevante en la educación básica primaria, su forma de orientarse en países como Chile y Perú es bajo enfoques que permitan la integración y la relación con el contexto, además de una orientaciones para los docentes a diferencia de Colombia que también muestra dentro de su currículo aportes importantes para el contenido de la salud, pero este queda parcializado.

Frente a las dimensiones de la salud, las que más se destacan son la alimentación, la actividad física y la higiene, la cual el Ministerio de Educación Colombiano amplía un poco más estas dimensiones a diferencia de los otros países.

5.1.2.4 Búsqueda y análisis de los referentes del campo de investigación en relación a la enseñanza del contenido

5.1.2.4.1 La enseñanza en el contexto de la básica primaria

En este proceso en donde se establecen las bases del conocimiento, por lo cual, el adulto en este caso el docente o la docente y con el apoyo padres de familia juega un rol importante en el contexto escolar del aprendizaje formal. Según Illarramendi y Olazabalaga (1999, como se citaron en Mayerhofer, 2012), las mediaciones del adulto son relevantes cuando se

organizan mediante el establecimiento de pautas de interacción en momentos claves del aprendizaje.

El aprendizaje en edades tempranas tiende a tener relación con hechos, objetos, fenómenos, observaciones, por lo cual el aprendizaje está relacionado con el entorno, el contexto, la cultura a la cual pertenece el estudiante. Pujol (2003) plantea que el aprender es integrar la cultura en la propia estructura cognitiva, para así desarrollar la capacidad de organizar el conocimiento a haciendo uso del lenguaje.

Según el Equipo de Pequeños Científicos (EPC, 2002), afirman que la curiosidad natural de los niños, es importante estimularla y cultivarla, entendiendo que los niños siempre se preguntan por el mundo que los rodea.

Aunque dentro de la enseñanza en edades tempranas es evidente el currículo fragmentado el cual no responde a cuestiones históricas ni es pertinente a la forma es que se construye el conocimiento Carbonell (2001).

Por eso es necesario hablar de una transversalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto los contenidos transversales hacen referencia a la formación en valores que responden a las necesidades existentes y que son importantes para la vida de las y los estudiantes, sus familias y por ende a la sociedad y en consecuencia, que espera que la escuela por su función de educar para la vida promueva dentro de sus prácticas cambios tanto en las actitudes, valores, hábitos. etc.

5.1.2.4.2 La enseñanza de la salud y su promoción en el contexto de la básica primaria

En el entorno escolar frente a la promoción de hábitos saludables no es fácil, para Leger et al. (2010), las escuelas deben ser promotoras de la salud desde enfoques transversales, no tratar la salud y los hábitos como temas aislados de un contexto y sin relación unos con otros, al realizarlo desde un enfoque transversal se puede trabajar elementos innovadores en el currículo como la sana alimentación donde los estudiantes desempeñan un papel activo y puedan en algún momento desarrollar sus capacidades para cultivar, preparación y compra de comestibles con ayuda del núcleo familiar, busquen lugares seguros empezar de a poco a practicar actividad física como caminar o montar bicicleta hasta para ir a la escuela, conectar

lo anterior con la salud mental y emocional, lo cultural de los alimentos y el papel de los medios de comunicación en la mercantilización de estos.

Es por eso que cuando se trabaja la promoción de la salud en las escuelas primarias buscando construir en los estudiantes las bases para los hábitos de vida saludable, para algunos autores como: Leger et al. (2010), Hernández et al. (2015), consideran que es importante trabajar factores como la salud mental y emocional, la higiene personal y del entorno, la sana alimentación y nutrición, actividad física, la educación vial, convivencia sana, tienen a ser lo más mencionados en sus escritos.

Por otro lado, en el contexto colombiano en el año 1998 se empezó hablar de la Resolución sobre Promoción de la Salud adoptada durante la Asamblea Mundial de la Salud. En la cual se enfatizó en el impulso de espacios saludables y en la implementación de estrategias de promoción durante la vida, priorizando en los grupos vulnerables.

Colombia es considerada como pionera en la aplicación de la estrategia de Municipios Saludables en América Latina. Sin embargo, luego de avances importantes en la década de los noventa, la Estrategia comenzó una etapa de declive debido a la implementación del Sistema General de Seguridad Social en Salud (Ley 100 de 1993). (Camargo y Pinzón, 2012, p. S65).

En el enfoque educativo Camargo y Pinzón (2012) muestran que la escuela debe ser promotora de salud que recoge al niño en todas sus dimensiones y en un sentido holístico e integral. Por tanto “la escuela tiene la responsabilidad de presentar a sus alumnos informaciones adecuadas sobre la salud” (Camargo y Pinzón, 2012, p. S70).

Por lo tanto como plantea Gutiérrez y Gómez (2007) se necesita:

[...] un mejoramiento de la gestión interna de las escuelas se manifiesta en la articulación de la [salud] al currículo, la inclusión de sus contenidos de forma transversal en las asignaturas, el aprovechamiento de los recursos que ofrece la EES (estrategias de escuelas saludables) y que las escuelas ya tienen por sí mismas, el reconocimiento de la comunidad de este mejoramiento y la concientización de la salud integral como parte fundamental de la vida por parte de la comunidad educativa. (p. 392)

Asimismo la educación para la promoción de la salud debe desarrollar en las y los niños actitudes, conocimientos y hábitos saludables que beneficien su proceso de crecimiento y desarrollo, además desde una visión de la promoción de la salud y la posible prevención de las enfermedades si es el caso, para esto existen algunas dimensiones que se pueden trabajar en la etapa escolar y que brindan el sustento científico para la construcción y promoción de estos hábitos que hacen referencia al autocuidado se encuentran algunos como: alimentación, actividad física, higiene, seguridad, inteligencia emocional, entre otros.

6 RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados en forma de productos obtenidos en la investigación y que recogen lo desarrollado en las anteriores fases.

6.1 Desarrollo metodológico de los elementos o variables que conforman la estrategia metodológica seleccionada

Dentro de esta fase se hace relación a la consolidación de los elementos metodológicos en dos productos que permiten la planificación y el desarrollo de la propuesta de enseñanza desde la perspectiva del diseño de la PAH.

6.1.1 Estructura de la PAH consolidada para la promoción de hábitos saludables

El siguiente esquema muestra la estructura de una progresión de aprendizaje hipotética sobre la promoción de hábitos de vida saludables para estudiantes de la básica primaria.

Tabla 6

Estructura de una progresión de aprendizaje hipotética sobre la promoción de hábitos de vida saludables para estudiantes de la básica primaria

G R A D O S	Ideas centrales	Dimensiones De los Hábitos Saludables	Objetivos de Aprendizaje en la progresión	Niveles de desarrollo de la progresión	Descriptor de desempeño de los niveles de desarrollo de la progresión
----------------------------	--------------------	--	---	--	---

En la primera columna se encontrarán los grados a los que va dirigida la PAH, aun así es importante partir de la idea que la construcción del conocimiento es personal, por lo cual no todos los estudiantes del mismo grado estarán en el mismo nivel de progresión. En este caso y reconociendo esta particularidad en el aprendizaje de los estudiantes y con la intención de dar flexibilidad al proceso formativo que plantea el docente, la propuesta se realiza por conjuntos de grado (1-3 y 4-5), ya que, al trabajar de esta manera, se da un mayor rango de ubicación de la progresión en los aprendizajes de los estudiantes.

En la segunda columna se encuentran las ideas centrales las cuales hacen referencia a un enunciado macro o la gran idea a la que se espera llegar con los estudiantes. Estas se plantean según las investigaciones realizadas, teniendo en cuenta los aprendizajes de los estudiantes. Permite orientar el proceso, saber hasta qué conocimiento se pretende llegar, por lo cual están diseñadas por conjunto de grados de primero a tercero y de cuarto a quinto, permitiendo adaptarse al currículo estatal y también a la flexibilidad de trabajar en el aula dependiendo de las caracterización de los estudiantes. (Tabla 7)

Tabla 7

Ideas centrales de la PAH

IDEAS CENTRALES	
PRIMERO - TERCERO	CUARTO-QUINTO
Reconozco la necesidad de construir y adoptar hábitos de vida saludables, identificando comportamientos sanos, los cuales iré incorporando en mí día a día.	Construyó los fundamentos para el desarrollo autónomo de hábitos saludables de autocuidado, y de habilidades personales y sociales que me permitan tomar decisiones libres, informadas y responsables con el cuidado y el respeto del entorno natural y social.

En la columna tres se encuentran la dimensión de la salud a trabajar dentro de la promoción de hábitos saludables, entre las cuales encontramos: la alimentación, actividad física, higiene, seguridad vial y digital e inteligencia emocional, las cuales están relacionadas directamente con la idea central.

En la columna cuatro se encuentran los objetivos de aprendizaje de la progresión, estos objetivos son macros y están planteados para cada conjunto de grado, de acuerdo a cada dimensión de la salud, ellos guardan gran relación con la idea central, y nos permite guiar el proceso formativo a realizar en cada dimensión con los estudiantes, en ese sentido, ayuda a orientar las actividades, la selección de recursos, herramientas, espacios y tiempos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Tabla 8)

Tabla 8*Objetivos de aprendizaje en la progresión*

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN LA PROGRESIÓN	
PRIMERO - TERCERO	CUARTO - QUINTO
ALIMENTACIÓN	
Identificar y reconocer hábitos de vida saludables que permitan mejorar mi alimentación, nutrición y salud previniendo la aparición de enfermedades asociadas.	Desarrollar hábitos básicos de alimentación saludables, que contribuyan al desarrollo físico, mental y social basados en la capacidad crítica de elegir una alimentación saludable.
ACTIVIDAD FÍSICA	
Identificar y reconocer la actividad física como una posibilidad para el desarrollo de mis capacidades y la promoción de mi salud.	Desarrollar Hábitos saludables en torno a la actividad física a partir de su reconocimiento como medio de promoción de la salud y el bienestar físico.
HIGIENE	
Practicar rutinas de higiene con base al reconocimiento de su importancia para la autoestima y la salud física	Desarrollo hábitos de higiene personal a partir de la comprensión de su importancia en el mejoramiento de la autoestima y la promoción de la salud.
SEGURIDAD VIAL Y DIGITAL	
Reconocer la importancia de respetar las normas de seguridad vial y digital como parte de los hábitos saludables para evitar riesgos de seguridad.	Desarrollar hábitos para una adecuada salud vial y digital que me permitan desenvolverse de manera segura y responsable en entornos digitales y en espacios de movilidad vehicular, respetando las normas de seguridad y convivencia.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	
Aceptar de manera positiva las características emocionales y físicas que hacen parte de mi identidad, respetando las diferencias con las de otras personas.	Establezco hábitos y fortalecimiento de habilidades emocionales, que conllevan a una sana convivencia y que promueva la salud y el bienestar.

En la columna cinco están los niveles de desarrollo de la progresión los cuales están planteados en tres niveles (básico, medio, alto) permitiendo al docente y a los estudiantes ubicarse en algún espacio de la progresión y así reconocerse y plantear el camino más adecuado para seguir construyendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 9*Niveles de desarrollo de la progresión*

NIVELES DE DESARROLLO DE LA PROGRESIÓN	
PRIMERO- TERCERO	CUARTO- QUINTO
ALIMENTACIÓN	
Reconozco la importancia de tener hábitos de vida saludables para la prevención de enfermedades.	Comprendo que seleccionar críticamente mi alimentación, contribuye a mantener una buena salud y a mejorar mi desarrollo físico, mental y social.
Identifico que la actividad física, la higiene y la alimentación balanceada son hábitos que ayudan a mejorar la salud y prevenir la aparición de enfermedades.	Implemento en mi vida hábitos saludables en torno a la alimentación, los cuales me generan beneficios en la salud, y el desarrollo físico, mental y social.
Reconozco que debo desarrollar hábitos saludables en torno a la higiene, la alimentación balanceada y la actividad física como promotores de la salud y la prevención de enfermedades.	Evalúo y retroalimentación críticamente los resultados de mis hábitos de vida saludables en relación a mi alimentación
ACTIVIDAD FÍSICA	
Exploro juegos y actividades físicas de acuerdo con mi edad y mis capacidades.	Comprendo que la actividad física se refleja en mi calidad de vida
Identifico mis capacidades y necesidades para realizar actividades físicas	Reflexiono sobre el efecto de mis hábitos de actividad física en mi salud.
Reconozco la importancia de realizar actividad física para mi bienestar físico.	Evalúo mis capacidades y la comprensión de mí mismo cuidando mi salud a través de la implementación de actividades físicas.
HIGIENE	
Identifico rutinas básicas de higiene corporal que puedo realizar para el cuidado de mi salud.	Reconozco que los hábitos de higiene personal son esenciales para el bienestar personal.
Reconozco la importancia de incorporar rutinas de higiene en la búsqueda de la salud.	Comprendo que la higiene personal es un mecanismo fundamental para el autocuidado
Incorporo algunas rutinas de higiene para la promoción de mi salud siguiendo las recomendaciones básicas.	Llevo a cabo rutinas diarias de higiene personal, a partir de establecer su importancia como un medio de promoción de la salud y el bienestar físico.
SEGURIDAD VIAL Y DIGITAL	
Identifica símbolos y normas básicas de seguridad vial y digital, para desenvolverse en su contexto.	Conozco normas, señales y conductas básicas que me brindan seguridad vial y digital.
Identifico señales y elementos de alerta o riesgo para mi seguridad vial y digital en la cotidianidad.	Reflexiono sobre la importancia de tener hábitos y actitudes adecuados sobre la seguridad vial y digital.
Reconoce la importancia de tener hábitos saludables en torno a la seguridad vial y digital.	Desarrollo hábitos y actitudes responsables en búsqueda de una buena salud, teniendo en cuenta las normas de seguridad vial y digital.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	
Reconozco en mí características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.	Conozco técnicas que me permiten expresar y manejar mis emociones y pensamiento de forma responsable.
Acepto la existencia de emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) que se expresan en mí y en otras personas.	Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones y la sana convivencia.
Respeto las diferencias y de acuerdo a ellas realizó acciones de sana convivencia.	Aplico en mi rutina diaria las técnicas identificadas para regular y compartir mis emociones generando una sana convivencia.

Por último, en la columna seis se encuentran los descriptores de desempeño de los niveles de desarrollo de la progresión, los cuales son expectativas de aprendizajes, planteados desde la teoría, también permite orientar las actividades, dar un marco más pequeño de ubicación de la progresión y orientan el proceso auto-evaluativo de cada estudiante. (Tabla 10).

Tabla 10

Descriptores de desempeño de los niveles de desarrollo de la progresión

DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO DE LOS NIVELES DE DESARROLLO DE LA PROGRESIÓN	
PRIMERO- TERCERO	CUARTO- QUINTO
ALIMENTACIÓN	
● Reconozco la higiene física y dental como un hábito saludable importante en la alimentación. ● Reconozco la importancia de alimentarse de forma balanceada para tener buena salud. ● Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas. ● Reconozco que la actividad física contribuye a mi desarrollo físico. ● Reconozco productos o artefactos tecnológicos usables en la higiene, la actividad física y la alimentación.	● Establezco criterios de selección de los alimentos que consumo de acuerdo a sus posibles efectos benéficos y nocivos en mi salud y desarrollo. ● Comprendo que tener una alimentación balanceada me permite tener un buen desarrollo físico y mental. ● Desarrollo hábitos de lectura del etiquetado de los productos para seleccionar los que se adecuan a mis necesidades y sus características (fecha de vencimiento, condiciones de manipulación y de almacenamiento, componentes alergénicos, efectos sobre la salud y el medio ambiente). ● Llevo a cabo procesos de alimentación balanceada, de acuerdo con mis necesidades nutricionales y calóricas, mi etapa de desarrollo, mi actividad física y costos económicos. ● Evalúa los resultados de los procesos implementados para tener una alimentación balanceada y propone acciones de mejora a ellos ● Argumenta de manera crítica la importancia elegir alimentos saludables económicos de acuerdo a su composición nutricional y sus efectos en el organismo.
ACTIVIDAD FÍSICA	
● Exploro mis capacidades físicas y mis limitaciones mediante el desarrollo de juegos y actividades físicas. ● Exploro actividades físicas y juegos que estén al alcance de mis capacidades físicas y mi edad. ● Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo frente a la actividad física, incluyendo mi higiene y una sana alimentación. ● Identifico la hidratación, el calentamiento y el cuidado de la piel, como hábitos necesarios en la actividad física. ● Identifico mis capacidades cuando realizo actividades físicas. ● Reconozco el desarrollo de actividades físicas como parte importante de mis hábitos saludables.	● Comprendo que el desarrollo de actividades físicas es un medio de promoción de la salud y el bienestar. ● Reconozco la importancia del estiramiento, descanso y la alimentación para la recuperación del cuerpo después de realizar actividad física. ● Identifico y valoro mis capacidades para realizar actividades físicas, las cuales pueden llegar a ser comportamientos saludables. Reflexiono sobre el efecto de mis hábitos de actividad física en la promoción de mi salud. ● Propongo e implemento actividades físicas para la promoción de mi salud, teniendo en cuenta mis capacidades y la disponibilidad de recursos. ● Evalúo los resultados obtenidos a través de la implementación de actividades físicas, de acuerdo a los efectos que produce en mi bienestar físico.

● Reconozco las precauciones básicas que se deben tener presentes cuando se realiza actividad física.	
HIGIENE	
● Identifico la higiene como una necesidad para el cuidado de mi cuerpo y mi autoestima. ● Identifico la existencia de artefactos básicos (cepillo de dientes, seda dental, jabón, entre otros) y su uso adecuado en el aseo personal. ● Reconozco la importancia de rutinas de higiene como, el lavado de manos y el cepillado de los dientes para la adecuada nutrición y la prevención de enfermedades. ● Reconozco la importancia de seguir recomendaciones sobre higiene corporal antes, durante y después de la actividad física. ● Práctico de manera adecuada y constante las técnicas del lavado de manos y cepillado de los dientes. ● Práctico rutinas de higiene adecuadas para el desarrollo de la actividad física teniendo en cuenta las orientaciones.	● Identifico procesos, artefactos y productos que contribuyen a que mi cuerpo y sus órganos tengan la higiene necesaria para la prevención de enfermedades. ● Reconozco que el tener hábitos de higiene y cuidado personal lleva al mejoramiento de la salud y la autoestima. ● Establezco relaciones entre mi higiene corporal y la defensa ante el ataque de microorganismos y el cuidado de órganos y sistemas. ● Comprendo las relaciones entre una adecuada higiene personal y la promoción de la salud y el bienestar físico y emocional. ● Establezco en mí la existencia de hábitos de higiene personal adecuados para favorecer la salud y el bienestar físico y emocional. ● Desarrollo de manera consciente rutinas diarias y hábitos de higiene personal que me contribuyan a favorecer la salud y el bienestar físico y emocional.
SEGURIDAD VIAL Y DIGITAL	
● Identifico y utilizo algunos símbolos y señales cotidianos, particularmente los relacionados con la seguridad. ● Identifico normas y conductas de seguridad vial como conductor, acompañante o peatón. ● Identifico las principales normas de seguridad para hacer uso del internet y de recursos tecnológicos. ● Identifico señales de alerta en situaciones que ponen en riesgo mi seguridad vial y digital. ● Reconozco la importancia de desarrollar hábitos que me brinden seguridad y disminuyan los factores de riesgo en mi desempeño como conductor, acompañante o peatón. ● Reconozco la importancia de tener hábitos que estén acordes con las normas de seguridad para el uso de la Internet y dispositivos tecnológicos. ● Reconozco que hacer para estar seguro en situaciones en que me siento en riesgo digital.	● Reconozco algunas conductas y actitudes que me brindan seguridad al interactuar en entornos digitales. ● Comprendo la importancia de comunicar a mis padres y maestros sobre cualquier actividad sospechosa en el uso de equipos digitales. ● Argumento la importancia de acatar las normas de seguridad vial y digital y promuevo su cumplimiento. ● Hago uso responsable de dispositivos tecnológicos de acuerdo a las normas de seguridad en los entornos digitales. ● Implemento las normas de seguridad vial en mi contexto, identificando los sitios seguros sin tráfico para desplazarme, jugar o realizar actividad deportiva.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	
● Reconozco que todo ser humano tiene cualidades, las cuales nos convierten a cada uno de nosotros en seres únicos. ● Reconozco mis características y valoro los esfuerzos que realizo para llevar a cabo distintas actividades. ● Expreso con libertad mis emociones (tristeza, alegría, ira, entre otras) en distintas situaciones de la cotidianidad, como las clases, el arte, el juego y la actividad física.	● Conozco las diferentes técnicas que se pueden usar para expresar y regular las emociones de forma sana. ● Comunico mis pensamientos y emociones de forma respetuosa. ● Selecciono los mecanismos o técnicas más adecuados para el manejo de mis emociones, según mis gustos. ● Expreso por medio del arte mis pensamientos y emociones y comparto respetuosamente mis opiniones frente a las producciones artísticas de otros.

● Admito que mis semejantes expresen sus emociones sobre situaciones o experiencias que han vivido dentro y fuera del ambiente escolar. ● Respeto los gustos, orientaciones y opiniones de los demás, ya que acepto que somos seres diversos. ● Realizo acciones de sana convivencia y cooperación bajo la idea que somos personas con cualidades, pensamientos y emociones diferentes	● Participo en las actividades propuestas aceptando que cada integrante tiene sus capacidades que lo hacen un ser único y respetando las diferencias. ● Reconozco las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden hacerme daño a mí y a los demás. ● Implemento técnicas de expresión corporal que llevan a la regulación emocional en diferentes situaciones. ● Incorporo en mi tiempo libre actividades que me permitan dispersar la mente, relajarme y sentirme mejor, cómo el deporte, el baile, la música, la pintura. Etc.
--	--

6.1.2 Progresión de aprendizaje hipotética de promoción de hábitos saludables en la básica primaria

Teniendo en cuenta los datos obtenidos del contexto de la institución, lo planteado por los referentes nacionales e internacionales, los referentes del campo y las evidencias recolectadas se propone la siguiente estructura para la progresión de aprendizajes hipotética por ciclos o conjunto de grados.

Tabla 11

Progresión de aprendizaje hipotética de promoción de hábitos saludables en la básica primaria

G R A D O S	IDEAS CENTRALES	DIMENSIONES DE LOS HÁBITOS SALUDABLES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN LA PROGRESIÓN	NIVELES DE DESARROLLO DE LA PROGRESIÓN	DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO DE LOS NIVELES DE DESARROLLO DE LA PROGRESIÓN
1 - 3	Reconozco la necesidad de construir y adoptar hábitos de vida saludables, identificando comportamientos sanos, los cuales iré incorporando en mí día a día.	A L I M E N T A C I O N	Identificar y reconocer hábitos de vida saludables que permitan mejorar mi alimentación, nutrición y salud previniendo la aparición de enfermedades asociadas.	Reconozco la importancia de tener hábitos de vida saludables para la prevención de enfermedades. Identifico que la actividad física, la higiene y la alimentación balanceada son hábitos que ayudan a mejorar la salud y prevenir la aparición de enfermedades.	● Reconozco la higiene física y dental como un hábito saludable importante en la alimentación. ● Reconozco la importancia de alimentarse de forma balanceada para tener buena salud. ● Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas. ● Reconozco que la actividad física contribuye a mi desarrollo físico. ● Reconozco productos o artefactos tecnológicos usables en la higiene, la actividad física y la alimentación.

				Reconozco que debo desarrollar hábitos saludables en torno a la higiene, la alimentación balanceada y la actividad física como promotores de la salud y la prevención de enfermedades.	
		A C T I V I D A D F Í S I C A	Identificar y reconocer la actividad física como una posibilidad para el desarrollo de mis capacidades y la promoción de mi salud.	Exploro juegos y actividades físicas de acuerdo con mi edad y mis capacidades.	• Exploro mis capacidades físicas y mis limitaciones mediante el desarrollo de juegos y actividades físicas. • Exploro actividades físicas y juegos que estén al alcance de mis capacidades físicas y mi edad. • Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo frente a la actividad física, incluyendo mi higiene y una sana alimentación. • Identifico la hidratación, el calentamiento y el cuidado de la piel, como hábitos necesarios en la actividad física. • Identifico mis capacidades cuando realizo actividades físicas. • Reconozco el desarrollo de actividades físicas como parte importante de mis hábitos saludables. • Reconozco las precauciones básicas que se deben tener presentes cuando se realiza actividad física.
				Identifico mis capacidades y necesidades para realizar actividades físicas.	
				Reconozco la importancia de realizar actividad física para mi bienestar físico.	
		H I G I E N E	Practicar rutinas de higiene con base al reconocimiento de su importancia para la autoestima y la salud física.	Identifico rutinas básicas de higiene corporal que puedo realizar para el cuidado de mi salud.	• Identifico la higiene como una necesidad para el cuidado de mi cuerpo y mi autoestima. • Identifico la existencia de artefactos básicos (cepillo de dientes, seda dental, jabón, entre otros) y su uso adecuado en el aseo personal. • Reconozco la importancia de rutinas de higiene como, el lavado de manos y el cepillado de los dientes para la adecuada nutrición y la prevención de enfermedades. • Reconozco la importancia de seguir recomendaciones sobre higiene corporal antes, durante y después de la actividad física. • Practico de manera adecuada y constante las técnicas del lavado de manos y cepillado de los dientes.
				Reconozco la importancia de incorporar rutinas de higiene en la búsqueda de la salud.	
				Incorporo algunas rutinas de higiene para la promoción de mi salud siguiendo las recomendaciones básicas.	

					● Práctico rutinas de higiene adecuadas para el desarrollo de la actividad física teniendo en cuenta las orientaciones.
		S E G U R I D A D V I A L Y D I G I T A L	Reconocer la importancia de respetar las normas de seguridad vial y digital como parte de los hábitos saludables para evitar riesgos de seguridad.	Identifica símbolos y normas básicas de seguridad vial y digital, para desenvolverse en su contexto. Identifico señales y elementos de alerta o riesgo para mi seguridad vial y digital en la cotidianidad. Reconoce la importancia de tener hábitos saludables en torno a la seguridad vial y digital.	● Identifico y utilizo algunos símbolos y señales cotidianos, particularmente los relacionados con la seguridad. ● Identifico normas y conductas de seguridad vial como conductor, acompañante o peatón. ● Identifico las principales normas de seguridad para hacer uso del internet y de recursos tecnológicos. ● Identifico señales de alerta en situaciones que ponen en riesgo mi seguridad vial y digital. ● Reconozco la importancia de desarrollar hábitos que me brinden seguridad y disminuyan los factores de riesgo en mi desempeño como conductor, acompañante o peatón. ● Reconozco la importancia de tener hábitos que estén acordes con las normas de seguridad para el uso de la Internet y dispositivos tecnológicos. ● Reconozco que hacer para estar seguro en situaciones en que me siento en riesgo digital.
		I N T E L I G E N C	Aceptar de manera positiva las características emocionales y físicas que hacen parte de mi identidad, respetando las diferencias con las de otras personas.	Reconozco en mí características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único. Acepto la existencia de emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) que se expresan en mí y en otras personas.	● Reconozco que todo ser humano tiene cualidades, las cuales nos convierten a cada uno de nosotros en seres únicos. ● Reconozco mis características y valoro los esfuerzos que realizo para llevar a cabo distintas actividades. ● Expreso con libertad mis emociones (tristeza, alegría, ira, entre otras) en distintas situaciones de la cotidianidad, como las clases, el arte, el juego y la actividad física.

		I A E M O C I O N A L		Respeto las diferencias y de acuerdo a ellas realizó acciones de sana convivencia.	● Admito que mis semejantes expresen sus emociones sobre situaciones o experiencias que han vivido dentro y fuera del ambiente escolar. ● Respeto los gustos, orientaciones y opiniones de los demás, ya que acepto que somos seres diversos. ● Realizo acciones de sana convivencia y cooperación bajo la idea que somos personas con cualidades, pensamientos y emociones diferentes.
4 - 5	Construyo los fundamentos para el desarrollo autónomo de hábitos saludables de autocuidado, y de habilidades personales y sociales que me permitan tomar decisiones libres, informadas y responsables con el cuidado y el respeto del entorno natural y social.	A L I M E N T A C I O N	Desarrollar hábitos básicos de alimentación saludables, que contribuyan al desarrollo físico, mental y social basados en la capacidad crítica de elegir una alimentación saludable.	Comprendo que seleccionar críticamente mi alimentación, contribuye a mantener una buena salud y a mejorar mi desarrollo físico, mental y social. Implemento en mi vida hábitos saludables en torno a la alimentación, los cuales me generan beneficios en la salud, y el desarrollo físico, mental y social. Evalúo y retroalimento críticamente los resultados de mis hábitos de vida saludables en relación a mi alimentación	● Establezco criterios de selección de los alimentos que consumo de acuerdo a sus posibles efectos benéficos y nocivos en mi salud y desarrollo. ● Comprendo que tener una alimentación balanceada me permite tener un buen desarrollo físico y mental. ● Desarrollo hábitos de lectura del etiquetado de los productos para seleccionar los que se adecuan a mis necesidades y sus características (fecha de vencimiento, condiciones de manipulación y de almacenamiento, componentes alergénicos, efectos sobre la salud y el medio ambiente). ● Llevo a cabo procesos de alimentación balanceada, de acuerdo con mis necesidades nutricionales y calóricas, mi etapa de desarrollo, mi actividad física y costos económicos. ● Evalúa los resultados de los procesos implementados para tener una alimentación balanceada y propone acciones de mejora a ellos ● Argumenta de manera crítica la importancia elegir alimentos saludables económicos de acuerdo a su composición nutricional y sus efectos en el organismo.

		A C T I V I D A D F Í S I C A	Desarrollar Hábitos saludables en torno a la actividad física a partir de su reconocimiento como medio de promoción de la salud y el bienestar físico.	Comprendo que la actividad física se refleja en mi calidad de vida	● Comprendo que el desarrollo de actividades físicas es un medio de promoción de la salud y el bienestar. ● Reconozco la importancia del estiramiento, descanso y la alimentación para la recuperación del cuerpo después de realizar actividad física. ● Identifico y valoro mis capacidades para realizar actividades físicas, las cuales pueden llegar a ser comportamientos saludables. Reflexiono sobre el efecto de mis hábitos de actividad física en la promoción de mi salud. ● Propongo e implemento actividades físicas para la promoción de mi salud, teniendo en cuenta mis capacidades y la disponibilidad de recursos. ● Evalúo los resultados obtenidos a través de la implementación de actividades físicas, de acuerdo a los efectos que produce en mi bienestar físico.
				Reflexiono sobre el efecto de mis hábitos de actividad física en mi salud.	
				Evalúo mis capacidades y la comprensión de mí mismo cuidando mi salud a través de la implementación de actividades físicas.	
		H I G I E N E	Desarrollo hábitos de higiene personal a partir de la comprensión de su importancia en el mejoramiento de la autoestima y la promoción de la salud.	Reconozco que los hábitos de higiene personal son esenciales para el bienestar personal.	● Identifico procesos, artefactos y productos que contribuyen a que mi cuerpo y sus órganos tengan la higiene necesaria para la prevención de enfermedades. ● Reconozco que el tener hábitos de higiene y cuidado personal lleva al mejoramiento de la salud y la autoestima. ● Establezco relaciones entre mi higiene corporal y la defensa ante el ataque de microorganismos y el cuidado de órganos y sistemas. ● Comprendo las relaciones entre una adecuada higiene personal y la promoción de la salud y el bienestar físico y emocional. ● Establezco en mí la existencia de hábitos de higiene personal adecuados para favorecer la salud y el bienestar físico y emocional. ● Desarrollo de manera consciente rutinas diarias y hábitos de higiene personal que me contribuyan a favorecer la salud y el bienestar físico y emocional.
				Comprendo que la higiene personal es un mecanismo fundamental para el autocuidado	
				Llevo a cabo rutinas diarias de higiene personal, a partir de establecer su importancia como un medio de promoción de la salud y el bienestar físico.	

		S E G U R I D A D V I A L Y D I G I T A L	Desarrollar hábitos para una adecuada salud vial y digital que me permitan desenvolverse de manera segura y responsable en entornos digitales y en espacios de movilidad vehicular, respetando las normas de seguridad y convivencia.	Conozco normas, señales y conductas básicas que me brindan seguridad vial y digital.	● Reconozco algunas conductas y actitudes que me brindan seguridad al interactuar en entornos digitales. ● Comprendo la importancia de comunicar a mis padres y maestros sobre cualquier actividad sospechosa en el uso de equipos digitales. ● Argumento la importancia de acatar las normas de seguridad vial y digital y promuevo su cumplimiento. ● Hago uso responsable de dispositivos tecnológicos de acuerdo a las normas de seguridad en los entornos digitales. ● Implemento las normas de seguridad vial en mi contexto, identificando los sitios seguros sin tráfico para desplazarme, jugar o realizar actividad deportiva.
				Reflexiono sobre la importancia de tener hábitos y actitudes adecuados sobre la seguridad vial y digital.	
				Desarrollo hábitos y actitudes responsables en búsqueda de una buena salud, teniendo en cuenta las normas de seguridad vial y digital.	
		I N T E L I	Establezco hábitos y fortalecimiento de habilidades emocionales, que conlleven a una sana convivencia y que	Conozco técnicas que me permiten expresar y manejar mis emociones y pensamiento de forma responsable.	● Conozco las diferentes técnicas que se pueden usar para expresar y regular las emociones de forma sana. ● Comunico mis pensamientos y emociones de forma respetuosa.

		G E N C I A E M O C I O N A L	promueva la salud y el bienestar.	Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones y la sana convivencia	• Selecciono los mecanismos o técnicas más adecuados para el manejo de mis emociones, según mis gustos. • Expreso por medio del arte mis pensamientos y emociones y comparto respetuosamente mis opiniones frente a las producciones artísticas de otros. • Participo en las actividades propuestas aceptando que cada integrante tiene sus capacidades que lo hacen un ser único y respetando las diferencias. • Reconozco las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden hacerme daño a mí y a los demás. • Implemento técnicas de expresión corporal que llevan a la regulación emocional en diferentes situaciones. • Incorporo en mi tiempo libre actividades que me permitan dispersar la mente, relajarme y sentirme mejor, cómo el deporte, el baile, la música, la pintura. Etc.
				Aplico en mi rutina diaria las técnicas identificadas para regular y compartir mis emociones generando una sana convivencia.	

6.2 Material de apoyo para enseñanza en la educación básica primaria

El material de apoyo y de orientación docente para implementar la PAH sobre la promoción de hábitos de vida saludable, parte de una profunda reflexión y fundamentación en relación a la investigación de este proceso, de los estudios de diseño y del posible apoyo que nos puedan brindar las TIC a los maestros en este proceso. Es por esto, que se ofrecen elementos que fundamentan y estrategias y actividades que materializan estos planteamientos sirviendo como herramientas para los docentes puedan seleccionar y contextualizar de acuerdo a su contexto y a las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes.

Ahora bien, existen grandes dificultades por las mismas dinámicas institucionales, la falta de tiempo, el factor económico entre otros, estas dificultades hacen que la formación continua no llegue a un gran número de docentes.

Este material es una alternativa para brindar a los docentes, nuevas formas de organizar y gestionar los procesos de enseñanza, brindando una herramienta que está a su alcance y con la ventaja que se puede adaptar a su contexto. Castells (1997) menciona:

[Que] las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están transformando nuestra vida personal y profesional. Están cambiando las formas de acceso al conocimiento y de aprendizaje, los modos de comunicación y la manera de relacionarnos, a tal punto que la generación, procesamiento y transmisión de información se está convirtiendo en factor de poder y productividad en la “sociedad informacional”. (En Escontrela y Stojanovic, 2004, p. 482)

El material cuenta con una fase introductoria en la cual se brindan herramientas a los docentes de la educación básica primaria para fundamentarse y profundizar sobre la salud, su promoción, los hábitos saludable, la PAH como apoyo para la planificación de la enseñanza, las estrategias para su implementación, esto a partir unas orientaciones que le permitirán acercarse de forma más científica al conocimiento, además contiene un material para incluir a las familia como aliados en este proceso.

Todo lo anterior haciendo uso de material digital, como videos, páginas web, artículos científicos, que permitirán al docente adaptar el material a la forma que más se le ajuste además de tener a disposición el material cuando lo necesite.

Figura 30

Portada y contenido del material digital



Después del proceso de fundamentación, el material cuenta a su vez con unas fases para trabajar en el aula con los estudiantes, organizadas de la siguiente forma: la exploración y el banco de estrategias y actividades para orientar en el proceso de implementación de la PAH, la primera de la exploración con el objetivo de reconocer las necesidades del contexto lo cual le permitirá plantear y seleccionar la estrategia más adecuada, dar un orden al banco de actividades y escoger las que mejor se adapte.

Figura 31

Fase de implementación



Las actividades y estrategias tienen una subdivisión teniendo en cuenta que se pueden trabajar en el aula, otras se deben desarrollar en casa junto con la familia, y algunas que puede realizar el estudiante desde su autonomía; además tienen la estructura de que contiene: Título, dimensión, propósito, conjunto de grados sugeridos, descripción y recursos.

Figura 32

Ejemplo de actividades



Por último se cuenta con un espacio de recursos que incluye aplicaciones, páginas web, repositorios, videos, lecturas, app. etc. Que puede compartir con las familias, estudiantes u otros compañeros docentes.

Figura 33

Recursos del material



Para tener acceso al material, ingresar en el siguiente enlace:
https://drive.google.com/file/d/1YhTkgWGVxIGrPxsd0IvcBIwM3ltt_Sad/view?usp=sharing

7 CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación, se realizó como un proceso integral de una continua y profunda reflexión sobre distintos elementos teóricos y metodológicos que hacen parte del proceso educativo de la básica primaria, lo cual, permitió llegar al diseño y la materialización de una propuesta de enseñanza que busca promover la construcción de hábitos de vida saludables a partir de conocimientos contextualizado en niños y niñas que cursan la educación básica primaria. El desarrollo de este proceso investigativo permitió llegar a concluir lo siguiente:

Una de las actividades que son más comunes para los educadores es el diseñar actividades educativas para que los estudiantes lleguen a obtener los aprendizajes deseados, ese trabajo rutinario ocasiona que normalmente los docentes asumamos esta actividad desde el conocimiento que hemos adquirido a través de la experiencia y a veces haciendo uso de los referentes estatales y los libros de texto. Este proceso rutinario de diseño de la enseñanza nos lleva a generar propuestas tradicionales que responden débilmente a las nuevas exigencias y expectativas de la sociedad y de los aprendices y ocasiona que los aprendizajes no sean muy pertinentes para la nueva realidad social.

Sin embargo, el poder llevar a cabo esta experiencia investigativa sobre el proceso del diseño educativo, ocasionó que como docente en ejercicio me hiciera consciente de lo riesgoso o inadecuado de esta práctica rutinaria y pudiera determinar y reconocer la importancia de construir y renovar constantemente el marco teórico y metodológico que orienta mi toma de decisiones al construir una propuesta de enseñanza o al diseñar actividades educativas para la educación básica primaria. También llegando a hacer consciente y lograr determinar la importancia del contexto y el reconocimiento de las realidades de nuestros niños de la educación básica primaria no solo en el contexto nacional, sino también del contexto local e institucional, es decir, reconocer la importancia de tener en cuenta las necesidades, intereses y hábitos de los niños en este nivel educativo y preferiblemente de los niños de nuestras instituciones educativas. Esta confluencia de factores y conocimientos se justifica por la búsqueda de lograr tener coherencia y equilibrio en el diseño y desarrollo de una educación que responda tanto a las necesidades de los niños, como de la sociedad y la academia,

intentando disminuir la brecha entre la escuela y la sociedad. En este caso específico, teniendo como ejemplo lo que ocurre en la institución técnico de comercio Santa Cecilia.

Lo anterior, está supeditado a diferentes factores como, por ejemplo: que el docente diseñador debe construir un marco teórico y metodológico con base a los diversos aportes del campo de la educación en ciencias y de la línea de diseño educativo. En este proceso investigativo, se pudo determinar que las Progresiones de Aprendizaje Hipotéticas, a pesar de su poca difusión en el profesorado, son una perspectiva de diseño muy pertinente para diseñar propuestas de enseñanza para la educación básica primaria.

Esto se debe a su característica de plantear propuestas de carácter longitudinal que facilitan el trabajar propuestas de manera integral a través de largos periodos de tiempo, esto es beneficioso para abordar procesos de enseñanza en los conjunto de grados o en toda la básica primaria (1°- 5°), favoreciendo que el docente pueda abordar gradualmente los contenidos, procesos o actitudes, de acuerdo a las etapas (cada vez más complejas) en las cuales se desarrolla el pensamiento del estudiante respecto a un conocimiento o de una práctica o hábito, durante un periodo de tiempo determinado. (Center for Continuous Instructional Improvement, 2009). Además, las PAH desde su enfoque tipo paisaje permiten y puede cubrir distintas disciplinas, lo cual es de gran importancia en la educación primaria donde se pretende promover la formación integral y no disciplinar de los estudiantes. Esto según García, (1998) se debe a que las PAH retoman las propuestas socio-constructivistas del aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, se debe destacar que las PAH desde un enfoque socio-cultural presentan una gran utilidad para lograr propuestas educativas coherentes con la realidad del contexto, ya que ellas se plantean buscando la construcción del conocimiento en contextos reales, permitiendo su implementación de forma flexible, adaptativa, autorregulada, buscando desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es así como esta perspectiva del diseño se adecua a las necesidades planteadas en la investigación y cumplen con las características más importantes que se tienen para el diseño de la propuesta de enseñanza, debido a que dentro de los elementos que fundamentan y materializan su uso en la propuesta se encuentran: la pertinencia del contenido, las necesidades, conocimientos y prácticas de los estudiantes, la revisión y análisis

de las bases curriculares sobre el contenido y finalmente referentes del campo de conocimiento en relación al contenido, lo cual permite desde un panorama amplio organizar y aterrizar en una estructura lógica y coherente la PAH.

En la búsqueda de obtener una coherencia pertinente de la propuesta con la realidad, es fundamental que, en la educación en la básica primaria, la selección de los contenidos se realice para construir las bases para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y la formación integral de los nuevos ciudadanos que les permita desenvolverse en sus contextos. Por lo cual requiere de propuestas de enseñanza que hagan uso de los aportes que dan las diferentes disciplinas para dar respuesta a problemáticas o situaciones reales. (Solórzano, 2011). En ese sentido, es fundamental la selección de contenidos que sean de gran pertinencia y relevancia social como, el de la formación de hábitos de vida saludable desde un enfoque de promoción, buscando el desarrollo integral, individual, autónomo y la emancipación de la persona, potenciando el autocuidado, facilitando la adopción de hábitos saludables a través de la toma responsable y consciente de decisiones. Teniendo en cuenta que es un contenido de carácter transversal y es de competencia de todos. (Gómez y Guillaumin, 2009).

Por consiguiente, el entorno escolar forma una parte fundamental de este proceso al brindar elementos para empezar a construir los hábitos saludables, debido a que los niños están gran parte del día en este espacio y por las edades existen mayor receptividad y asimilación positiva hacia la salud (García, 2010). En el caso estudiado de la IETC Santa Cecilia, era fundamental determinar las dimensiones de la salud que fueran más relevantes de acuerdo a las realidades de los sujetos que interactúan en ella, es decir, los estudiantes, sus familias y los profesores. Para esto fue fundamental el desarrollo de un “diagnóstico institucional” que permitiera dar información sobre las necesidades formativas reales de la comunidad para el diseño de una propuesta situada.

Es así que haciendo el reconocimiento del contexto de la básica primaria y la pertinencia del uso de PAH para el desarrollo de la enseñanza acorde con el contexto, teniendo en cuenta los datos obtenidos del contexto de la institución “diagnostico institucional”, lo planteado por los referentes nacionales e internacionales, los referentes del campo y las evidencias recolectadas, brindo la oportunidad de construir una estructura lógica, pertinente, coherente,

flexible que busca promover la construcción de hábitos de vida saludables a partir de conocimientos contextualizado en la educación básica primaria. Cabe mencionar que se habla de construcción debido a que en literatura existente sobre progresiones de aprendizaje no hay una propuesta con un formato específico que responda a las características de esta investigación.

Por lo tanto mostrando la estructura de la PAH, lleva a reflexionar y a reconocer que existen particularidades en el aprendizaje de los estudiantes y la importancia de flexibilizar el proceso formativo, por lo cual la estructura de la PAH se realizó respondiendo a un conjunto de grados (1-3 y 4-5); buscando que sea el docente desde el análisis de su contexto quien determine el rango de ubicación de la progresión en los aprendizajes de los estudiantes. Pasando por la construcción de las ideas centrales planteadas según las investigaciones realizadas, teniendo en cuenta los aprendizajes de los estudiantes, las dimensiones de la salud, los objetivos de aprendizaje, los niveles de desarrollo de la progresión y los descriptores de desempeño de los niveles de desarrollo de la progresión. Todo lo anterior da sentido y coherencia a una alineación de un conjunto de elementos siendo este resultado un gran aporte para el campo educativo, respondiendo a una necesidad de tener propuestas contextualizadas, integradas y asequibles y basadas en procesos investigativos.

Además de la estructura de la PAH, se vio busco la manera desarrollarlo en un material de enseñanza, entendiendo que en este nivel de la básica primaria escasean este tipo de materiales, que tengan una construcción desde el proceso investigativo con características transversales, además que incluyan orientaciones de apoyo de carácter flexibles que fomenten la toma de decisiones para la planificar la enseñanza de una forma alternativa, reconociendo el contexto y adaptándola a este. Asimismo brinda estrategias para involucrar al núcleo familiar en este proceso formativo reconociendo que es un aspecto fundamental en el desarrollo de hábitos de vida saludable.

Por lo tanto el diseño de la PAH se materializó, pensándose en una forma más asequible a los docentes de la básica primaria, partiendo inicialmente una construcción de un panorama pedagógico para orientar al docente, seguido de una posibles estrategias que puede usar para planificar la enseñanza, el uso y fundamentación de la PAH y las distintas actividad con sus respectivos propósitos, grados y recursos, dando como resultado un material digital que

permite la accesibilidad a cada docente incluso desde su dispositivo móvil, ayudando a compilar información de carácter teórico, pedagógico y didáctico de forma práctica.

Finalmente es necesario que los docentes de la educación básica primaria enfoquen sus esfuerzos académicos para que los estudiantes puedan desarrollar o construir conocimientos que sirvan para la cotidianidad y que respondan a las necesidades reales de su contexto, entendiendo que esto implica un cambio de paradigma, pero que desde estos pequeños aportes investigativos se está empezando a realizar.

8 REFERENCIAS

- Agudelo, E. P. (2015). *Diseño de una secuencia de enseñanza-aprendizaje basada en investigación sobre el núcleo de la discontinuidad de la materia* [Tesis]. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Ancarola, E. M. (1990). *La educación para la salud en la escuela*. Braga.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Araujo, G. T. (2011). Cuidando tu salud. Adopta hábitos que te permitan tener una mejor calidad de vida. *Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, Morelos*, 3(4), 1-4.
- Arriasecq, I., Greca, I. M., & Cayul, E. E. (2017). Secuencias de enseñanza y aprendizaje basadas en resultados de investigación: propuesta de un marco teórico para el abordaje de la teoría especial de la relatividad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35.1, 133-155. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1716>
- Bedia, C. I. (2012). *Importancia de los hábitos y rutinas en los niños de tres años* [Tesis de maestría]. Barcelona: Universidad Internacional de La Rioja.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018001032>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.

- Cabello, A., España, E., & Blanco, Á. (2018). Developing a Human Nutrition Learning Progression. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(7), 1269-1289.
- Calvo, B. S. (1992). *Educación para la salud en al escuela*. Ediciones Díaz de Santos.
- Camargo, C. M., & Pinzón, G. Y. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1), S62-S74.
- Candela, B. F. (2016). *La ciencia del diseño educativo*. Universidad del Valle.
- Candela, B. F., & Cataño, R. (2019). Diseño de una progresión de aprendizaje hipotética para la enseñanza de la estequiometría por comprensión conceptual e integrada. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), 107-120. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9837>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Cataño, R. (2016). *Diseño de una progresión de aprendizaje hipotética con coherencia curricular para la enseñanza de la estequiometría por comprensión conceptual e integrada* [Tesis de maestría]. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Center for Continuous Instructional Improvement. (2009). *Report of the CCII panel on learning progressions in science*. Nueva York: Columbia University.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X028002004>
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación escolar: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Alianza.

- Collins, A., & Bielaczyc, K. (1999). The Enculturation of Educational Thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 129-138. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0801_5
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Colly, C., & Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, (15).
- Colorado, M. P. (2016). *Paso seguro por mi ciudad. Una pedagogía de la corporeidad para la enseñanza de la seguridad vial* [Tesis de maestría]. Bogotá, D.C.: Universidad Digital Francisco José de Caldas.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Dubos, R. J. (1959). *Mirage of health: utopias, progress and biological change*. Harper.
- Duschl, R. A. (2019). Learning progressions: framing and designing coherent sequences for STEM education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1, 4. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0005-x>
- Duschl, R., Maenga, S., & Sezen, A. (2011). Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis. *Studies in Science Education*, 47(2), 123-182.
- Equipo de Pequeños Científicos [EPC]. (2002). Pequeños científicos en la escuela primaria. *Rev. Colombia Ciencia y Tecnología*, 20(1), 26-32.
- Escontrela, R., & Stojanovic, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 481-502.

- Espinosa, P. (Ed.). (2018). *Progresiones de aprendizaje en espiral: orientaciones para su implementación. Ciencias Naturales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Chile.
- Fortus, D., & Krajcik, J. (2012). Curriculum Coherence and Learning Progressions. En B. J. Fraser, J. M. Campbell, & K. G. Tobin (Eds.), *The International 137 Handbook of Research in Science Education* (2.^a ed., pp. 783-798). Springer Verlag.
- García, E. (2015). Línea de investigación enseñanza de las ciencias desde enfoques socioculturales: grupo Ciencia, Educación y Diversidad (CEYD). En A. Zambrano (Comp.), *Estatuto epistemológico de la investigación en la educación de ciencias, periodo 2000-2011*. Universidad del Valle.
- García, I. (1998). Promoción de la Salud en el Medio Escolar. *Rev Esp Salud Pública*, 72, 285-287.
- García, R. (2010). Organización del aula de educación infantil. *Innovación Experiencias Educativas*, (36), 1-9.
- García, Y., Ramírez, R., Duque, E., & Rojas-Asuero, H. (2018). Estudiantes universitarios en la enseñanza de la seguridad vial en la educación primaria: caso de estudio: Escuela Trece de Abril (Loja-Ecuador). *INNOVA Research Journal*, 3(8), 68-79. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.2018.611>
- García-Honrado, I. (2018). Ajuste a una progresión hipotética de aprendizaje. Estudio de 3 casos de estudiantes de Magisterio. *XIX Congreso Español sobre Tecnologías y Lógica Fuzzy*, 347-352.
- Gavidia, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75(6), 505-516.
- Gavidia, V. (2002). La escuela promotora de salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (16), 83-97.
- Gavidia, V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 77(2), 275-285.

- Gómez, A., & Guillaumin, G. (2009). Argumentación científica escolar ¿Cómo se aborda el problema de la evidencia en una conversación sobre crecimiento en plantas? *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (Extra 0), 2445-2452.
- González, M. D. (2012). *La educación para la salud en las etapas escolares de infantil y primaria: dificultades y alternativas* [Tesis doctoral]. Huelva: Universidad de Huelva.
- Gutiérrez, A. M., & Gómez, O. L. (2007). Evaluación del proceso de la Estrategia Escuelas Saludables en la zona urbana del Municipio de Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 38(4), 386-394.
- Hernández, V. W., Hernández, V. H., & Águila, Y. (2015). La promoción de salud en el ámbito escolar mediante la prevención de adicciones. *Revista Médica Electrónica*, 37(3), 246-262.
- Hernández-Sampieri, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hortúa, L. A., & Ríos, L. (2020). *Análisis de la línea de estilos de vida saludables del PAE en los estudiantes de primaria del Colegio San Pedro Claver IED en el 2019* [Tesis]. Bogotá, D.C.: Universidad Abierta y a Distancia.
- Jiménez, D. (2012). *Concepciones infantiles sobre el proceso de salud-enfermedad en una comunidad maya de Quintana Roo* [Tesis de maestría]. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Jiménez, M. P., García-Rodeja, I., & Lorenzo, F. M. (1991). Pero ¿Existe el área de Ciencia? *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 64-66.
- Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: definition of terms. *Teachers College Record*, 22(4), 283-288.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Grupo Planeta.
- Leach, J., Ametller, J., & Scott, P. (2009). The relationship of theory and practice in designing, implementing and evaluating teaching sequences: learning from examples that don't work. *Éducation et didactique*, 3-2, 133-155. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.497>
- Leger, L., Young, I., Blanchard, C., & Perry, M. (2010). *Promover la salud en la escuela de la evidencia a la acción*. UEPES.
- León, F. (2015). *Hábitos higiénicos en Educación Primaria* [Tesis]. Jaén: Universidad de Jaén.
- Lesmes, B. S., & Amaya, M. L. (2017). *Mejorando hábitos saludables en los niños de grado cuarto mediante actividades lúdicas* [Tesis]. Bogotá, D.C.: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Macías, A. I., Gordillo, L. G., & Camacho, E. J. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Rev Chil Nutr*, 39(3), 40-43.
- Mantilla-Urbe, B. P., Hakspiel-Plata, M. C., Guerrero-Parra, N. C., Niño-Bautista, L., Mantilla-Hernández, L. C., & Cárdenas-Herrera, M. S. (2016). Efectividad del proceso de formación de escolares de 32 colegios públicos en habilidades psicosociales y hábitos saludables en Engativá-Bogotá D.C. *Aquichan*, 16(4), 462-472.
- Martín, D. (2001). *La educación para la salud en la escuela en la Unión Europea. Modelos, instituciones y programas* [Tesis]. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martínez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-36.
- Mayerhofer, N. (2012). *La construcción del modelo del ser vivo por alumnos de primaria: una propuesta de análisis basada en una progresión de aprendizaje* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Niveles de la educación básica y media*. <https://bit.ly/3BCoVjP>
- Montero, M. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. Participación educativa. *Revista Participación Educativa. Profesorado y Calidad de la Educación*, (16), 68-88.
- Montes, A. J. (2017). Calidad de la educación primaria en Colombia: conceptualizaciones y tendencias. *Escenarios*, 15(2), 70-81.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Odreman, N. (2006). Problemas de la educación en Venezuela: las demandas de la sociedad y las ofertas del sistema educativo. *Letras*, 48(73), 349-363.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Ottawa : OMS.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Informe sobre la salud en el mundo: reducir los riesgos y promover una vida sana*. Ginebra: OMS.
- Páez, N. A., Peña, L. V., Riveros, L. M., & Vélez, L. L. (2020). *Diseño y validación de una cartilla de comportamientos saludables como estrategia pedagógica para la promoción de hábitos saludables en la población infantil colombiana intervenida en el marco de actividades del proyecto Unbos para la escuela de la Universidad del Bosque* [Tesis]. Bogotá, D.C.: Universidad El Bosque.
- Pérez, S. (2014). Actividad física y salud: aclaración conceptual. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 19(193).
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 311-321.

- Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Prieto, T., Blanco, Á., & Brero, V. B. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos: una propuesta para la investigación. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 3-24.
- Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Síntesis.
- Ríos, J. (2016). *Educación emocional en educación primaria para niños de 9 a 11 años* [Tesis]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Rodríguez, L. M. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y las niñas de prejardín del Jardín Infantil de la UPTC* [Tesis]. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ruiz, B. (2017). Las competencias digitales de niños y niñas: el camino hacia un mundo digital seguro. *Revista de Educación Social*, (24), 1-4.
- Salas, C., & Marat, L. (2000). *Educación para la salud*. Pearson.
- Samper, A., & Ramírez, A. (2014). *Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencial* [Tesis]. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Santos, C. M. (2013). *Caracterización de hábitos alimenticios y actividad física en los niños de Básica Primaria de la Asociación Cultural Electrohuila 2012* [Tesis]. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Scassa, A. (2016). *La interdisciplinariedad en contra de la fragmentación del saber*. Secretaría General de la OEI: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Lainterdisciplinariedad-en-contra-de-la-fragmentacion-del-saber>
- Simon, M. A., & Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: an elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_2

- Solórzano, Y. (2011). Proyecto de aula y la formación holística de los estudiantes del subsistema de educación primaria como alternativa en la enseñanza de la historia. *Revista Mañongo*, 19(37), 151-172.
- Vázquez-González, C. (2004). Reflexiones y ejemplos de situaciones didácticas para una adecuada contextualización de los contenidos científicos en el proceso de enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(3), 214-223.

9 ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a los estudiantes y su núcleo familiar

La siguiente encuesta se realiza con el propósito de obtener datos que sirvan como insumos a la investigación sobre la importancia de adquirir unos hábitos de vida saludable. Es importante que la realicen en familia, pueden buscar un espacio dentro de la casa donde se puedan reunir todos y responder las preguntas. Muchas gracias por su participación. (Esta se realizó por medio de un formato google).

EDAD: -5-6 -7-8 -9-11 -12 o más.

En las preguntas 1 a 3, Selecciona (máximo) las tres opciones de alimentos que más frecuentemente consumes en cada caso.	
1) ¿Qué desayunas? -Nada -Frutas. (Trozos jugos naturales o zumos). -Verduras y vegetales (ensaladas y /o cocidas). -Proteína (pollo, carnes, huevos, pescado etc.) -Harinas (arroz, pastas etc.) -Frutas o zumo de fruta. -Alimentos procesados o enlatados. -Cereales. -Sopas o cremas. -Bebidas artificiales. -Alimentos chatarra -Otros ¿Cuál?	2) ¿Qué almuerzas? -Nada -Frutas. (Trozos jugos naturales o zumos). -Verduras y vegetales (ensaladas y /o cocidas). -Proteína (pollo, carnes, huevos, pescado etc.) -Harinas (arroz, pastas etc.) -Frutas o zumo de fruta -Alimentos procesados o enlatados -Cereales. -Sopas o cremas. -Bebidas artificiales. -Alimentos chatarra -Otros ¿Cuál?
3) ¿Qué cenas? - Nada -Frutas. (Trozos jugos naturales o zumos). -Verduras y vegetales (ensaladas y /o cocidas). -Proteína (pollo, carnes, huevos, pescado etc.) -Harinas (arroz, pastas etc.) -Frutas o zumo de fruta.	-Alimentos procesados o enlatados -Cereales -Sopas o cremas -Bebidas artificiales -Alimentos chatarra -Otros ¿Cuál?

De las preguntas 4 a la 7 responde con qué frecuencia consumes los siguientes alimentos:	
4) Dulces, golosinas, alimentos procesados o empacados -Nunca -1 o 3 días a la semana. -1 día a la semana -Todos los días	5) Vegetales y verdura -Nunca -1 o 3 días a la semana. -1 día a la semana -Todos los días
6) Frutas y cereales -Nunca -1 o 3 días a la semana. -1 día a la semana -Todos los días	7) Proteínas (pollo, carnes, huevos, pescado etc.) --Nunca -1 o 3 días a la semana. -1 día a la semana -Todos los días
De las preguntas 8 a la 23 selecciona la opción que más se acerque a tu caso:	

8) ¿Cuándo te lavas las manos? -Antes de alimentarme. -Cuando las veo sucias. -Con bastante frecuencia. -Pocas veces o nunca.	9) ¿Cuándo te lavas los dientes -Después de cada comida. -Más de tres veces al día -Dos veces al día. -Una vez al día.
10) ¿Cuántas horas duermes normalmente? -Menos de 6. -Entre 6 y 8 horas. -8 a 10 horas. -Más de 10 horas.	11) ¿Haces algún ejercicio físico, aparte de las clases de la escuela? -Si -No
12) ¿Cuando ves la televisión o juegan en el computador como lo haces? -Sentado en silla con respaldo. -Sentado en silla sin respaldo. -Acostado. -otros.	13) ¿Has cocinado alguna vez? -Sí, yo solo. -Sí, con ayuda de un adulto. -No, nunca.
14) Cuándo vas en el carro ¿utilizas cinturón de seguridad? -Si. -No. -Parcialmente/ en ocasiones.	15) Cuando montas en bicicleta o patineta, o patines, ¿usar los implementos de seguridad? - Si. -No. - Parcialmente/ en ocasiones.
16) ¿Ayudas en las tareas del hogar, como por ejemplo hacer la cama, poner la mesa, recoger el cuarto, sacar la basura...? -Si. -No. -A veces. -Sólo los fines de semana.	17)¿Cuántas horas diarias usas pantallas (TV, Celular, Computador, Video juegos) -Menos de 2 horas. -Entre 2 y 4 horas. - Entre 4 y 6 horas. -Más de 6.
18) ¿Cuántas horas diarias juegas actividades sin equipos tecnológicos? -Menos de 2 horas. -Entre 2 y 4 horas. - Entre 4 y 6 horas. -Más de 6.	19) ¿Te gusta tu colegio (profesores, amigos, ambiente)? -Si. -No.
20) ¿Hablas a menudo con tus padres sobre amigos, colegio, etc.? -Nunca. -Pocas veces. -Casi siempre.	21) ¿Conocen tus padres a la mayoría de tus amigos? -Si. -No.
22) ¿En cuál de las comidas comparten más con los integrantes de la familia? -Ninguna. -Desayuno. -Comida. -Cena. -Todas.	23) ¿a qué hora te acuestas entre semana? -Entre 8 y 9pm. -Entre 9 y 10 pm -Entre 10 y 11 pm -Entre 11 y 12 pm -Después de las 12pm

Anexo 2. Revisión del currículo nacional relacionado con salud en la básica primaria

Debido a que cada uno de los anteriores documentos posee su estructura y su explicación, en el siguiente cuadro se recoge de forma general lo que se encontró en cada documento frente a la salud, para los EBC y DBA en los cuales se analizaron las mismas áreas, se separan con sus siglas respectivamente, además se conserva la estructura de grados, aunque los DBA no tienen la misma estructura, si permiten su clasificación. Cabe también mencionar que de los ESC se toman también acciones de desempeño y de los DBA también se retoman las evidencias de aprendizaje.

Las siguientes siglas se tendrán en cuenta para la clasificación.

EBC= Estándar Básico de Competencia.

DBA= Derecho Básico de Aprendizaje.

PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO	CUARTO Y QUINTO
EBC Y DBA DE CIENCIAS NATURALES	
Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas. EBC	Establezco relaciones entre microorganismos y salud. EBC
	Reconozco los efectos nocivos del exceso en el consumo de cafeína, tabaco, drogas y licores. EBC
	Establezco relaciones entre deporte y salud física y mental. EBC
Describe las precauciones que debe tener presentes frente a la exposición de los ojos a rayos de luz directa (rayos láser, luz del sol) que pueden causarle daño. BDA	Indica qué puede ocurrir con las distintas poblaciones que forman parte de una red alimenticia cuando se altera cualquiera de sus niveles. BDA
	Asocia el cuidado de sus sistemas con una alimentación e higiene adecuadas. BDA
	Explica por qué cuando se hace ejercicio físico aumentan tanto la frecuencia cardíaca como la respiratoria y vincula la explicación con los procesos de obtención de energía de las células. BDA
EBA Y DBA DE CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS	
Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único. EBC	Identifico organizaciones que resuelven las necesidades básicas (salud, educación, vivienda, servicios públicos, vías de comunicación...) en mi comunidad, en otras y en diferentes épocas y culturas; identifico su impacto sobre el desarrollo. EBC
Reconozco algunas normas que han sido construidas socialmente y distingo aquellas en cuya construcción y modificación puedo participar (normas del hogar, manual de convivencia escolar, Código de Tránsito). EBC	Conozco los Derechos de los Niños e identifico algunas instituciones locales, nacionales e internacionales que velan por su cumplimiento (personería estudiantil, comisaría de familia, Unicef...). EBC
Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas. EBC	Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. EBC
Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. EBC	Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. EBC

Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas. EBC	Me cuido a mí mismo. Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones. EBC
Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme. EBC	Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. EBC
Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. EBC	Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones. EBC
Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. EBC	Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar. EBC
Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad. EBC	Analiza los derechos que protegen la niñez y los deberes que deben cumplirse en una sociedad democrática para el desarrollo de una sana convivencia BDA
Expresa algunas características físicas y emocionales que lo hacen un ser único. BDA	Evalúa la importancia de satisfacer las necesidades básicas para el bienestar individual, familiar y colectivo. BDA
Identifica situaciones de maltrato que se dan en su entorno consigo mismo y/o con otras personas y sabe a quiénes acudir para pedir ayuda y protección BDA	
Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase. BDA	
DOCUMENTO 15. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE	
Exploro manifestaciones expresivas para comunicar mis emociones (tristeza, alegría, ira, entre otras) en situaciones de juego y actividad física.	Valoro mi capacidad para realizar actividad física adecuada con mis condiciones personales.
Aplico las recomendaciones sobre higiene corporal antes, durante y después de la actividad física.	Realizo actividad física actuando con respeto a mi cuerpo.
Exploro juegos y actividad física de acuerdo con mi edad y mis posibilidades.	Identifico el valor de la condición física y su importancia para mi salud.
Identifico mis capacidades cuando me esfuerzo en la actividad física.	Identifico cómo las emociones afectan mi cuerpo cuando estoy alegre, triste, deprimido, decaído u ofuscado
Sigo orientaciones sobre hidratación, nutrición e higiene para el adecuado desarrollo de la actividad física	Identifico técnicas de expresión corporal que llevan a la regulación emocional en situaciones de juego y actividad física.
	Reflexiono sobre la importancia de la actividad física para mi salud.
	Identifico hábitos de comportamiento saludable para el adecuado desarrollo de la actividad física.
	Cuido mi postura en la realización de diferentes prácticas y modalidades gimnásticas.
GUÍA 30 ORIENTACIONES GENERALES PARA LA EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA	
Identifico y utilizo artefactos que facilitan mis actividades y satisfacen mis necesidades cotidianas (deportes, entretenimiento, salud, estudio, alimentación, comunicación, desplazamiento, entre otros).	Sigo las instrucciones de los manuales de utilización de productos tecnológicos
Identifico y utilizo algunos símbolos y señales cotidianos, particularmente los relacionados con la seguridad (tránsito, basuras, advertencias).	Selecciono productos que respondan a mis necesidades utilizando criterios apropiados (fecha de vencimiento, condiciones de manipulación y de almacenamiento, componentes, efectos sobre la salud y el medio ambiente)
Manejo en forma segura instrumentos, herramientas y materiales de uso cotidiano, con algún propósito (recortar, pegar, construir, pintar, ensamblar).	Empleo con seguridad artefactos y procesos para mantener y conservar algunos productos.

Selecciono entre los diversos artefactos disponibles aquellos que son más adecuados para realizar tareas cotidianas en el hogar y la escuela, teniendo en cuenta sus restricciones y condiciones de utilización.	Utilizo herramientas manuales para realizar de manera segura procesos de medición, trazado, corte, doblado y unión de materiales para construir modelos y maquetas.
Detecto fallas simples en el funcionamiento de algunos artefactos sencillos, actúo de manera segura frente a ellos e informo a los adultos mis observaciones	Identifico y describo características, dificultades, deficiencias o riesgos asociados con el empleo de artefactos y procesos destinados a la solución de problemas.
Identifico algunas consecuencias ambientales y en mi salud derivadas del uso de algunos artefactos y productos tecnológicos.	Identifico fallas sencillas en un artefacto o proceso y actúo en forma segura frente a ellas.
	Indico la importancia de acatar las normas para la prevención de enfermedades y accidentes y promuevo su cumplimiento.
DOCUMENTO 16. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN BÁSICA Y MEDIA.	
Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante la expresión artística	Describo, comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices, y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios.
	Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de expresión emocional y su representación simbólica; y comento mis reacciones frente a las producciones artísticas propias o las de otros.

Anexo 3. Currículo Estatal Ministerio de Chile

En el siguiente cuadro se organizan los insumos encontrados en el currículo de Chile con relación a la salud, en la primaria tienen una progresión de aprendizaje en el cual se relaciona el cuerpo humano con la salud en el área de ciencias naturales.

Para esto plantea unos objetivos de aprendizaje:

- OA 5. Identificar y describir, usando modelos, estructuras del sistema esquelético y algunas de sus funciones, como protección (costillas y cráneo), soporte (vértebras y columna vertebral) y movimiento (pelvis y fémur).
- OA 6. Explicar, con apoyo de modelos, el movimiento del cuerpo, considerando la acción coordinada de músculos, huesos, tendones y articulación (ejemplo: brazo y pierna), y describir los beneficios de la actividad física para el sistema músculo esquelético.
- OA 7. Identificar estructuras del sistema nervioso y describir algunas de sus funciones, como conducción de información (médula espinal y nervios) y elaboración y control (cerebro).
- OA 8. Investigar en diversas fuentes y comunicar los efectos que produce el consumo excesivo de alcohol en la salud humana (como descoordinación, confusión y lentitud, entre otras).

Cuerpo humano y salud		
Grados	Descriptor de las habilidades	Objetivos de aprendizaje
1	Describir, dar ejemplos y practicar hábitos de vida saludable para mantener el cuerpo sano y prevenir enfermedades (actividad física, aseo del cuerpo, lavado de alimentos y alimentación saludable, entre otros).	AO 7
2	Explicar la importancia de la actividad física para el desarrollo de los músculos y el fortalecimiento del corazón, proponiendo formas de ejercitarla e incorporarla en sus hábitos diarios	AO8
3	Clasificar los alimentos, distinguiendo sus efectos sobre la salud, y proponer hábitos alimenticios saludables.	AO 6
	Proponer, comunicar y ejercitar buenas prácticas de higiene en la manipulación de alimentos para prevenir enfermedades.	AO 7
4	Investigar en diversas fuentes y comunicar los efectos que produce el consumo excesivo de alcohol en la salud humana (como descoordinación, confusión y lentitud, entre otras).	AO 8
5	Analizar el consumo de alimento diario (variedad, tamaño y frecuencia de porciones), reconociendo los alimentos para el crecimiento, la reparación, el desarrollo y el movimiento del cuerpo.	AO 5
	Investigar en diversas fuentes y comunicar los efectos nocivos que produce el cigarrillo (humo del tabaco) en los sistemas respiratorio y circulatorio	OA 6
6	Reconocer los beneficios de realizar actividad física en forma regular y de cuidar la higiene corporal en el período de la pubertad.	OA 6
	Investigar y comunicar los efectos nocivos de algunas drogas para la salud, proponiendo conductas de protección.	OA 7

Anexo 4. Currículo Estatal Ministerio de Perú

Las competencias y las capacidades, están planteadas para los diferentes ciclos como educación inicial, educación primaria y educación secundaria, para la básica primaria corresponden los niveles 3, 4 y 5.

Competencia	Capacidades
Asume una vida saludable	Comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene personal y del ambiente, y la salud: es comprender los procesos vinculados con la alimentación, la postura, la higiene corporal y la práctica de actividad física y cómo estos influyen en el estado de bienestar integral (físico, psicológico y emocional).
	Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida: es asumir una actitud crítica sobre la importancia de hábitos saludables y sus beneficios vinculados con la mejora de la calidad de vida. Esto supone la planificación de rutinas, dietas o planes que pongan en práctica sus conocimientos sobre alimentación, higiene corporal, posturas y actividad física para la salud según sus propias necesidades, recursos y entorno.

NIVELES	DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
3 Grados 1° y 2°	Asume una vida saludable cuando diferencia los alimentos saludables de su dieta personal y familiar, los momentos adecuados para ingerirlos y las posturas que lo ayudan al buen desempeño en la práctica de actividades físicas, recreativas y de la vida cotidiana, reconociendo la importancia del autocuidado. Participa regularmente en la práctica de actividades lúdicas identificando su ritmo cardíaco, respiración y sudoración; utiliza prácticas de activación corporal y psicológica antes de la actividad lúdica.
4 Grados 3° y 4°	Asume una vida saludable cuando diferencia los alimentos de su dieta personal, familiar y de su región que son saludables de los que no lo son. Previene riesgos relacionados con la postura e higiene conociendo aquellas que favorecen y no favorecen su salud e identifica su fuerza, resistencia y velocidad en la práctica de actividades lúdicas. Adapta su esfuerzo en la práctica de actividad física de acuerdo a las características de la actividad y a sus posibilidades, aplicando conocimientos relacionados con el ritmo cardíaco, la respiración y la sudoración. Realiza prácticas de activación corporal y psicológica, e incorpora el autocuidado relacionado con los ritmos de actividad y descanso para mejorar el funcionamiento de su organismo.
5 Grados 5° y 6°	Asume una vida saludable cuando utiliza instrumentos que miden la aptitud física y estado nutricional e interpreta la información de los resultados obtenidos para mejorar su calidad de vida. Replantea sus hábitos saludables, higiénicos y alimenticios tomando en cuenta los cambios físicos propios de la edad, evita la realización de ejercicios y posturas contraindicadas para la salud en la práctica de actividad física. Incorpora prácticas saludables para su organismo consumiendo alimentos adecuados a las características personales y evitando el consumo de drogas. Propone ejercicios de activación y relajación antes, durante y después de la práctica y participa en actividad física de distinta intensidad regulando su esfuerzo.

Tomado de El Ministerio de Educación de Perú currículo Nacional para la básica primaria (1° a 6°), 2016.