



Huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento de los estudiantes de tercer grado, de una Institución Educativa de Zona Bananera

Aixa Hernández Zárate

Leonardo Diaz Herrera

Luci López Fontalvo

María del Socorro López Fontalvo

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Wilman Antonio Rodríguez C., Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Hernández Zárate et al., 2026)
Referencia/Reference	Hernández Zárate, A., Díaz Herrera, L., López Fontalvo, L., & López Fontalvo, M. (2026). <i>Huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento de los estudiantes de tercer grado, de una Institución Educativa de Zona Bananera</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, XVII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Contenido

Resumen	6
Abstract	6
Introducción	8
Contextualización.....	13
Recontextualización	14
Línea de tiempo	14
Docente investigadora Lucy López Fontalvo.....	14
Docente investigadora Aixa Hernández Zarate	15
Docente investigadora María López Fontalvo	17
Docente investigador Leonardo Díaz Herrera.....	18
Metodología	22
Unidad de análisis	23
Unidad de trabajo	24
Objetivos	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	25
Técnicas e instrumentos	25
Marco referencial	28
Huerta escolar.....	28
Soberanía alimentaria.....	28
Educación rural	28
Enfoque emocional y vivencial	28
Enfoque emprendedor	28
Marco teórico	30

Pedagogía vivencial.....	31
Educación emocional y desarrollo de valores	31
Emprendimiento y proyección a la comunidad.....	32
Soberanía alimentaria	32
Sistematización de experiencias.....	32
Resultados	36
Categoría de análisis 1. Dimensión socioemocional	36
Descriptor 1: reconocimiento y expresión de emociones.....	36
Descriptor 2: relaciones interpersonales	37
Descriptor 3: convivencia y trabajo colaborativo	39
Categoría de análisis 2: contexto y motivación.....	40
Descriptor 1. Influencia del contexto familiar y escolar	40
Descriptor 2: motivación hacia el aprendizaje	42
Descriptor 3: participación e interés por el entorno	43
Categoría de análisis 3: emprendimiento	44
Descriptor 1: iniciativa y autonomía	44
Descriptor 2: creatividad e innovación escolar	46
Categoría de análisis 4: soberanía alimentaria	46
Descriptor 1: prácticas de producción alimentaria sostenible	47
Descriptor 2: Saberes ancestrales y fortalecimiento de la identidad alimentaria	48
Discusión.....	50
Dimensión socioemocional	50
Contexto y motivación	52
Emprendimiento	53
Soberanía alimentaria	54

Conclusiones	57
Referencias	61
Anexo 1. Formato de consentimiento	64
Anexo 2. Protocolo de encuentro	65
Anexo 3. Entrevistas semiestructuradas para grupos focales.....	66
Anexo 3. Formato de registro diario de campo	69
Anexo 6. Formato de carta asociativa	72

Resumen

La presente sistematización de la experiencia educativa innovadora tiene como propósito describir la implementación y los hallazgos de una iniciativa centrada en el emprendimiento y la soberanía alimentaria. El estudio caracteriza las vivencias de estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo (2018-2025), integrando las perspectivas de docentes, directivos, padres de familia y emprendedores locales. Mediante una metodología participativa y cualitativa, se buscó describir la construcción de una línea de tiempo y la recopilación de relatos y saberes ancestrales. Los hallazgos permiten describir un modelo pedagógico para fortalecer la soberanía alimentaria y preservar los conocimientos tradicionales de la comunidad vareleña a través del emprendimiento escolar. La escuela, como epicentro de formación ciudadana, tiene un rol crucial en la sensibilización y acción en torno a este derecho fundamental. La presente sistematización se enfoca en describir una experiencia educativa que ha logrado amalgamar estos conceptos, proporcionando un modelo de aprendizaje holístico. La iniciativa no solo buscó impartir conocimientos, sino que se propuso describir y fomentar el aprendizaje significativo a través de la práctica directa en la huerta escolar. Este enfoque permite describir cómo los estudiantes aplican conceptos de ciencias, matemáticas y emprendimiento en un entorno tangible.

Palabras clave: emprendimiento educativo, soberanía alimentaria, huerta escolar, sistematización descriptiva.

Abstract

This paper presents the systematization of an innovative educational experience, aimed to describe the implementation and findings of an initiative focused on entrepreneurship and food sovereignty. The study characterizes the lived experiences of third-grade students from the Thelma Rosa Arévalo Departmental Educational Institution (2024-2025), integrating the perspectives of teachers, administrators, parents, and local entrepreneurs. Through a participatory and qualitative methodology, this work seeks to describe the construction of a timeline and the collection of narratives and ancestral knowledge. The findings allow for describing a pedagogical model to

strengthen food sovereignty and preserve the traditional knowledge of the Varelas community through school entrepreneurship. Este artículo presenta la sistematización de una experiencia educativa innovadora, con el objetivo de describir la implementación y los resultados de una iniciativa centrada en el emprendimiento y la soberanía alimentaria. El estudio caracteriza las experiencias vividas por los alumnos de tercer grado de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo (2024-2025), integrando las perspectivas de docentes, administradores, padres y emprendedores locales. A través de una metodología participativa y cualitativa, este trabajo busca describir la construcción de una línea de tiempo y la recopilación de narrativas y conocimientos ancestrales. Los resultados permiten describir un modelo pedagógico para fortalecer la soberanía alimentaria y preservar los conocimientos tradicionales de la comunidad de Varelas a través del emprendimiento escolar.

Keywords: educational entrepreneurship, food sovereignty, school garden, descriptive systematization.

Introducción

La presente sistematización tuvo como propósito desarrollar una experiencia significativa a partir del proyecto Huerta Escolar para el bienestar y el emprendimiento de los estudiantes de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo, corregimiento de Varela municipio Zona Bananera. En el desarrollo de este capítulo, se describen los principales análisis y resultados derivados durante los años 2018-2025.

La sistematización se realizó en la Institución Educativa donde estudiantes de tercer grado de primaria participaron activamente en la construcción de saberes relacionados con el emprendimiento, la soberanía alimentaria y el trabajo colaborativo.

Este capítulo permite analizar de manera reflexiva el proceso vivido, las estrategias implementadas y los aprendizajes alcanzados a lo largo del desarrollo de la sistematización. Los estudiantes participaron activamente en cada una de las etapas de la huerta escolar, enfrentando desafíos, tomando decisiones y fortaleciendo valores como la responsabilidad, la cooperación y el sentido de pertenencia, lo que favoreció no solo su formación académica, sino también su desarrollo personal y social.

Este trabajo contextualiza la experiencia desde su origen, teniendo en cuenta el marco social, cultural e institucional en el que se llevó a cabo, con el fin de comprender su impacto y relevancia dentro de la comunidad educativa. Asimismo, se describe la ruta metodológica empleada para la sistematización, se presentan los referentes conceptuales que sustentan las categorías de análisis y, finalmente, se exponen los resultados y aprendizajes obtenidos. Los hallazgos evidencian que la huerta escolar se consolidó como una estrategia pedagógica transformadora, capaz de generar aprendizajes duraderos, fortalecer el vínculo entre la escuela, las familias y la comunidad, y promover el emprendimiento como una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes.

En repetidas ocasiones se escuchan, leen y observan diferentes informaciones relacionadas con los acontecimientos o situaciones que se desarrollan en la escuela. Lamentablemente, en una gran cantidad de estos comentarios y noticias, se evidencian ciertos matices de desesperanza, incredulidad y malestar respecto al papel que las instituciones educativas tienen frente a la conformación de la sociedad. Esta percepción no es aislada; responde a una crisis donde, como

señalan voces críticas (Garbulsky, 2017), el sistema educativo tradicional parece estar formando zombis: individuos pasivos que acumulan información sin conexión con su realidad. En este panorama, la escuela ha dejado de proporcionar, para muchas personas, lo que antaño brindaba a los y las escolares: un sentido de pertenencia y utilidad social.

En este sentido, revitalizar los procesos que se llevan a cabo en las escuelas es un reto que se muestra apasionante y relevante. Es imperativo restablecer la confianza y la esperanza en las relaciones colaborativas, pero esto solo es posible si se rompe con la educación bancaria y se transita hacia una pedagogía crítica, tal como propone Freire (1970), quien considera que, el aprendizaje surge de la experiencia concreta y del diálogo con la realidad. Bajo esta premisa, la huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento, en la IE Thelma Rosa Arévalo, deja de ser un espacio de cultivo para convertirse en un aula viva donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para transformarse en sujetos activos de su propio aprendizaje.

Para que lo anterior pueda alcanzar rasgos reales en el corregimiento de Varela, es importante conocer y comprender lo que significa la escuela tanto para las familias como para los estudiantes, especialmente en lo referente a los procesos educativo-formativos vinculados al territorio. El presente proyecto de investigación, por tanto, tiene como propósito la descripción de las representaciones sociales y experiencias pedagógicas que emergen de la huerta, entendiendo que esta no solo produce alimentos, sino que cultiva autonomía, emprendimiento y soberanía alimentaria, procesos promulgados en la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 115 de 1994.

Asimismo, para alcanzar el propósito de este estudio, es fundamental contar con la apropiación y participación de la unidad de trabajo siendo en este caso los estudiantes de tercer grado y sus familias. Siguiendo los principios de Dewey (1916) sobre el aprender haciendo, se busca que la escuela Thelma Rosa Arévalo fortalezca sus procesos institucionales mediante la comprensión de lo que la huerta representa para sus actores. Solo a través de este vínculo vivencial se podrán construir alianzas que catapulten los procesos de formación y desarrollo, permitiendo que el estudiante se reconozca como un ser capaz de transformar su contexto rural a través de la innovación y la preservación de los saberes ancestrales de su comunidad.

Dentro de este proceso de revitalización escolar, la soberanía alimentaria no se entiende únicamente como un concepto técnico, sino como un derecho fundamental y un eje pedagógico de

resistencia. La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 65, señala que el Estado debe proteger la producción de alimentos, lo cual se articula con los fines de la educación, establecidos en la Ley 115 de 1994, que promueve el estudio y la protección del medio ambiente y el desarrollo de habilidades para la vida. En este marco legal, la huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento trasciende el aula para alinearse con la definición de la FAO (1996), la cual establece que la seguridad y soberanía alimentaria implican el derecho de las personas a tener acceso físico y económico a alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades.

Al integrar esta definición en la IE Thelma Rosa Arévalo, la sistematización permite describir cómo la escuela se convierte en un territorio de autonomía donde estudiantes y familias no solo aprenden a cultivar, sino que comprenden su derecho a decidir sobre su propio sistema alimentario. Este enfoque garantiza que el emprendimiento escolar no sea solo una actividad económica, sino una herramienta de justicia social que preserva los saberes ancestrales de la comunidad vareleña, asegurando que la educación rural sea un motor de dignidad y sostenibilidad frente a los desafíos globales.

Por consiguiente, esta sistematización no solo buscó documentar una actividad agrícola, sino profundizar en el impacto humano y social de la propuesta. En coherencia con lo anterior, la presente investigación describe el impacto de la huerta como laboratorio natural para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

En el ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica con estudiantes de tercer grado, se hace cada vez más evidente una preocupación constante; muchos de los aprendizajes que desarrollan en el aula no logran trascender el espacio escolar ni adquirir un significado real para los niños. Con frecuencia, los contenidos se presentan de manera fragmentada, desarticulada del contexto y alejados de las experiencias de vida de los estudiantes, lo que genera desmotivación, apatía y una participación limitada en los procesos de aprendizaje. Esta realidad invita a una reflexión profunda sobre el sentido de la educación y sobre el papel del docente como mediador entre el conocimiento y la realidad del estudiante.

Ausbel (1983) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante logra relacionar los nuevos conocimientos con saberes previos de manera sustancial, lo cual exige experiencias pedagógicas contextualizadas y activas. Sin embargo, cuando la enseñanza se centra únicamente en el cumplimiento de contenidos curriculares, se corre el riesgo de promover

aprendizajes mecánicos poco duraderos. Esta situación evidencia la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas, orientándolas hacia experiencias que permitan aprender desde la acción, la reflexión y el diálogo con la realidad.

En este sentido, Dewey (1938) sostiene que la educación no puede separarse de la experiencia, ya que es a través de la interacción con el entorno que el estudiante construye conocimiento. No obstante, en muchas instituciones educativas los espacios alternativos de aprendizaje, como la huerta escolar, han sido relegados a actividades ocasionales o extracurriculares, perdiendo su potencial como escenarios pedagógicos integrales. Esto refleja una visión reduccionista de la educación, donde se privilegia el aula tradicional por encima de experiencias vivenciales que favorecen el pensamiento crítico y la comprensión del mundo.

Desde una mirada crítica, Freire (1970) plantea que la educación debe ser una práctica de libertad, en la que el estudiante sea capaz de leer su realidad, cuestionarla y transformarla. Sin embargo, cuando la escuela no dialoga con el contexto social, cultural y ambiental de los estudiantes, se limita la formación de sujetos críticos y conscientes. En este marco, la huerta escolar se configura como un espacio pedagógico que permite problematizar la relación del ser humano con la naturaleza, el alimento y la comunidad, favoreciendo procesos de reflexión que trascienden lo académico.

Por otra parte, en la práctica educativa se observa que el desarrollo emocional y la formación en valores no siempre ocupan un lugar central en el currículo. Bisquerra (2009) señala que la educación emocional es un pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano, ya que permite fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación, la responsabilidad y la convivencia. Goleman (1998), por su parte, destaca que las competencias emocionales son determinantes para el bienestar personal y el éxito social. No obstante, estas dimensiones suelen abordarse de manera implícita o secundaria, lo que afecta la construcción de relaciones sanas y el clima escolar. La huerta escolar, al requerir cuidado, paciencia, trabajo colaborativo y respeto por la vida, se convierte en un escenario propicio por el desarrollo de estas competencias socioemocionales y éticas.

Por otro lado, la soberanía alimentaria constituye una categoría fundamental para la formación integral de los estudiantes. De acuerdo con la FAO (2011), la soberanía alimentaria se refiere al derecho de los pueblos a acceder a alimentos saludables, culturalmente adecuados y

producidos de manera sostenible. A pesar de su relevancia, se evidencia un escaso conocimiento en los estudiantes sobre el origen de los alimentos, los procesos de producción y la importancia del consumo, lo que se traduce en hábitos alimenticios poco saludables y una débil conciencia ambiental. La escuela, como espacio formativo, tiene el reto de generar experiencias que promuevan la educación alimentaria desde una perspectiva crítica y transformadora frente a los sistemas alimentarios; sin embargo, estos temas suelen abordarse de forma superficial y descontextualizada.

En relación con el emprendimiento, se observa que en la educación primaria este concepto suele asociarse únicamente con actividades económicas, sin reconocer su dimensión formativa. Kantis (2004) plantea que el emprendimiento debe entenderse como una actitud frente a la vida, que implica iniciativa, creatividad, autonomía y capacidad para resolver problemas.

Del mismo modo, Morín (1999) destaca la necesidad de una educación que forme sujetos capaces de afrontar la incertidumbre y la complejidad del mundo actual. La huerta escolar, como experiencia pedagógica, permite desarrollar estas competencias al involucrar a los estudiantes en procesos de planificación, toma de decisiones, trabajo en equipo y valoración del esfuerzo colectivo.

Desde una mirada sistémica, Morín (1999) también advierte sobre la fragmentación del conocimiento en la escuela, señalando que la educación debe propiciar una comprensión compleja de la realidad. La huerta escolar, al integrar saberes científicos, sociales, emocionales y éticos, se presenta como una experiencia educativa que rompe la lógica fragmentada del currículo y favorece una formación integral del estudiante.

A partir de estas reflexiones, surge la necesidad de analizar de manera crítica y consciente cómo la implementación de una experiencia educativa innovadora, centrada en la huerta escolar como laboratorio natural, ha incidido en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo. Resulta fundamental comprender de qué manera esta experiencia ha fomentado el aprendizaje significativo, ha fortalecido el desarrollo emocional y la formación en valores, ha promovido competencias de emprendimiento y ha contribuido a la construcción de una conciencia sobre la soberanía alimentaria, resignificando así el sentido de la educación y el rol de la escuela en la transformación social.

Contextualización

La institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, ubicada en el municipio de la Zona Bananera, en el departamento del Magdalena, se caracteriza por estar ubicada en una zona de difícil acceso y junto a la línea férrea. Cuenta con una población aproximada de 3.500 habitantes, según informes locales, más la población inmigrante no mayor a una cantidad de 1.000 de ellos. Sus habitantes en su mayoría son de estrato uno, a pesar de ser un territorio marcado por las riquezas agrícolas, la tradición campesina y una fuerte relación de la comunidad con la tierra. El entorno que rodea la institución está caracterizado por extensas áreas de cultivo, especialmente de banano y otros productos, que constituyen la principal fuente de sustento de muchas familias de la región.

Actualmente, en el corregimiento de Varela, Zona Bananera, la mayor fuente de ingresos es informal; la actividad que más empleos genera tanto formales como informales es la producción del banano. Su clima es cálido y están impregnados de una cultura muy alegre, en las cuales se organizan las fiestas patronales, donde es común encontrar actividades de todo tipo que buscan transmitir sus raíces culturales; actividades en las que se ven involucrados jóvenes y adultos de este municipio. Cabe resaltar que, para el mes de noviembre del año 2.000, este corregimiento fue marcado por un hecho bañado en sangre por un ataque de grupos al margen de la ley, que a la fecha aún siguen controlando el territorio.

Un gran porcentaje de los estudiantes, que logran el grado de bachillerato, se vinculan a la condición laboral que ofrece el corregimiento: la actividad agrícola y el mototaxismo, trabajos informales sin ningún tipo de seguridad social y laboral. Estas situaciones, al parecer, han determinado de alguna forma que muchos estudiantes de la IE Thelma Rosa Arévalo tengan en su proyecto de vida algún interés en realizar estudios superiores, desarrollar proyectos artísticos o construir un sentido de vida más allá de la supervivencia económica.

La IE Thelma Rosa Arévalo se encuentra ubicada en la calle 1 # 4 – 05, barrio Korea, y cuenta con una historia de resignificación y transformación sociocultural para el corregimiento, ya que sobresale por su énfasis en producción agrícola del banano. El corregimiento es conocido tradicionalmente como “el pueblo del diablo” por una historia del difunto Manuel Varela Machado, un empresario y agricultor procedente de la ciudad de Barranquilla y originario del municipio de Pivijay en el siglo XX, quien se dice que hizo un pacto con el diablo. La IED lleva este nombre por

su docente fundadora Thelma Rosa Arévalo, la cual inició las actividades de formación escolar debajo de los árboles del sector, siento también ella quien donaría el primer terreno donde aún funciona la institución.

Recontextualización

Línea de tiempo

Las líneas de tiempo se plantearon como una herramienta de análisis y reflexión a través de las cuales los investigadores reconstruyeron y sistematizaron sus vivencias personales y su recorrido formativo, con el fin de otorgar nuevos significados al proyecto de vida, a la importancia de la educación, a la consolidación de la identidad y al rol que cumple la familia. Mediante la descripción de acontecimientos relevantes, elecciones trascendentales y experiencias significativas, este ejercicio posibilitó comprender de qué manera los procesos educativos y las dinámicas del contexto inciden en la toma de decisiones y en la construcción de proyecciones futuras, integrando diversas perspectivas que fortalecieron el desarrollo de la investigación.

Docente investigadora Lucy López Fontalvo

Al iniciar esta narración, me reconozco como una persona responsable, tolerante, paciente y comprometida, cualidades que han orientado cada uno de los retos que he asumido a lo largo de mi vida personal y profesional. Desde mi infancia, la docencia estuvo presente de manera natural en mi vida, pues mis juegos preferidos giraban en torno a “jugar al colegio”, donde asumía el rol de maestra, y mi hermana y amigos representaban a los estudiantes. Estas experiencias lúdicas despertaron en mí un interés temprano por la enseñanza, la cual se fue fortaleciendo con el paso del tiempo.

Durante mis estudios de educación primaria, encontré en la escuela un espacio significativo para mi formación personal, donde aprendí valores fundamentales como el respeto, la responsabilidad y la convivencia. Posteriormente, en la educación secundaria, esta vocación se consolidó gracias a la admiración que sentí por mi profesora de Ciencias Naturales, quien con su dedicación y forma de enseñar despertó en mí el deseo de seguir sus pasos y ejercer la docencia como proyecto de vida.

En el año 2002, tuve la oportunidad de iniciar mi experiencia laboral de manera empírica como auxiliar en un jardín infantil. Este primer acercamiento al campo educativo fue fundamental

para mi formación, ya que me permitió aprender a través de la observación y participación en diversas actividades pedagógicas y estrategias curriculares implementadas por la docente titular. Día a día, esta experiencia reafirmo mi amor por la enseñanza y fortaleció mi compromiso con la educación inicial.

Motivada por esta vivencia, en el año 2003 inicié mis estudios universitarios en el Instituto Profesional Humberto Velázquez García, de Ciénaga Magdalena, donde obtuve el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales. Esta etapa académica fue clave para consolidar mis conocimientos pedagógicos y disciplinares, así como para comprender la importancia de una educación integral que responda a las necesidades del contexto y de los estudiantes.

Mi carrera docente se formalizó cuando ingresé al sector oficial mediante concurso de méritos, siendo nombrada en la Institución Educativa Simón Bolívar, donde laboré durante un año. Esta experiencia representó un gran desafío, ya que me enfrenté a realidades sociales complejas, especialmente con estudiantes en condiciones de vulnerabilidad emocional y social, lo cual incidía directamente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, con amor, paciencia y compromiso, logré acompañarlos y contribuir de manera significativa a su desarrollo integral.

En el año 2010 fui trasladada a la IE Thelma Rosa Arévalo, ubicada en el corregimiento de Varela, municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena, una comunidad caracterizada por condiciones socioeconómicas particulares, donde muchos padres de familia se dedican al trabajo informal, especialmente en fincas bananeras y al mototaxismo.

Docente investigadora Aixa Hernández Zarate

Soy docente desde hace 19 años, una vocación que descubrí desde muy joven. Mi deseo de ser maestra nació durante mis años de educación básica, especialmente en quinto grado, cuando tuve una profesora que dejó huellas imborrables en mi vida gracias a su paciencia, dedicación y trato respetuoso hacia sus estudiantes. Su ejemplo despertó en mí la convicción de que la docencia no solo consiste en enseñar contenidos, sino en acompañar y transformar vidas.

Mi formación profesional inició con la obtención del título de Normalista Superior, etapa que me permitió adquirir las bases pedagógicas y didácticas necesarias para comprender la importancia del rol del docente en los primeros años de formación. Una vez culminados estos

estudios, inicié mi carrera laboral al ser nombrada como docente provisional en la Institución Educativa en la cual aún continúo ejerciendo. Esta primera experiencia fue fundamental, ya que me enfrentó a la realidad del aula y fortaleció mi compromiso con la educación pública.

Posteriormente, a través del concurso de méritos, logré obtener mi nombramiento en propiedad, lo que representó un logro significativo tanto a nivel profesional como personal. De manera paralela, decidí continuar mi proceso de formación académica, ingresando a la Universidad del Magdalena, donde obtuve el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Informática. Esta etapa universitaria amplía mis horizontes pedagógicos, permitiéndome integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde entonces, he desarrollado mi labor docente en la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo, ubicada en el corregimiento de Varela, municipio de Zona Bananera. A diario realizo un desplazamiento de aproximadamente una hora desde mi lugar de residencia hasta la institución, esfuerzo que asumo con responsabilidad y vocación, consciente del compromiso que implica educar a niños y niñas de contextos diversos.

Mi desempeño profesional se ha centrado principalmente en el nivel de básica primaria, donde he tenido la oportunidad de orientar diferentes grados y asignaturas. Cada año representa nuevos desafíos, ya que implica conocer a nuevos estudiantes, comprender sus realidades familiares y sociales, y establecer vínculos basados en la empatía, el respeto y la confianza, tanto con ellos como con sus padres. Mi principal enfoque ha sido siempre el reconocimiento de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como el desarrollo integral de cada estudiante.

A lo largo de estos años, observar el crecimiento académico y personal de mis estudiantes ha sido una de las mayores satisfacciones de mi labor. Cada logro alcanzado, cada avance y cada experiencia compartida se convierten en momentos de reflexión que me motivan a continuar ejerciendo mi profesión con pasión, compromiso y responsabilidad, reafirmando mi vocación docente y mi convicción de que la educación es una herramienta fundamental para la transformación social.

Docente investigadora María López Fontalvo

Desde muy temprana edad desarrollé un marcado interés por el aprendizaje y comprender el funcionamiento del entorno educativo y laboral. Esta curiosidad ha sido un eje fundamental en mi proceso de formación personal y profesional, orientado a las decisiones que he tomado a lo largo de mi trayectoria académica y laboral.

Me gradué en el año 1999, en el Instituto Técnico Profesional (INFOTEP), donde obtuve el título de Licenciada en Educación Preescolar. Durante mi formación universitaria participé en diversas actividades extracurriculares, las cuales contribuyeron significativamente al desarrollo de habilidades sociales, pedagógicas y de trabajo en equipo. En los últimos semestres realicé mis prácticas profesionales en diferentes jardines infantiles, donde apoyé el trabajo de las docentes titulares y fortalecí mis competencias en el manejo de grupo, la planificación pedagógica y la comunicación efectiva. Estas experiencias me permitieron comprender la importancia del trabajo colaborativo dentro del proceso educativo.

Una vez culminados mis estudios universitarios, inicié mi ejercicio profesional en un colegio privado, desempeñándome como docente del grado transición. En este espacio asumí mis responsabilidades con compromiso y vocación, adquiriendo una valiosa experiencia en el acompañamiento del desarrollo integral de los niños y niñas en sus primeros años de vida, etapa fundamental para la formación de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Posteriormente, en el año 2006, ingresé mediante concurso de méritos al sector oficial, vinculándome a la Institución Educativa Rodrigo Vives de Andreis donde me desempeñé como docente de preescolar en el grado transición. Allí tuve la oportunidad de demostrar mis habilidades en la enseñanza y el desarrollo de los niños. Más tarde, en el año 2012, fui reubicada en la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo, donde continúo contribuyendo al aprendizaje y crecimiento de mis estudiantes.

A lo largo de mi trayectoria laboral he aprendido que el éxito profesional no se mide únicamente por los logros académicos o laborales alcanzados, sino también por las relaciones construidas, las experiencias vividas y las lecciones aprendidas en el ejercicio docente. Me encuentro comprometida con mi crecimiento profesional continuo y con la formación integral de los niños y niñas, así como con el fortalecimiento del vínculo con los padres de familia,

promoviendo su participación activa en los procesos educativos, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo social de la comunidad.

Docente investigador Leonardo Díaz Herrera

Mi nombre es Leonardo Estivenson Díaz Herrera, nací el 5 de diciembre de 1.984 en la ciudad de Santa Marta, Colombia, donde me críe al lado de mis 4 hermanos y mis padres en condiciones vulnerables. Aunque mis padres son Santandereanos, hace más de 50 años llegaron a Santa Marta para quedarse.

Desde mi infancia me caractericé por tener buenas notas en las escuelas donde estuve de paso, llegando así a terminar mi bachillerato en la Escuela Normal Superior de Santa Marta, escuela donde llegué por esfuerzos de mi madre, la cual siempre soñó con tener un hijo docente.

Desde entonces, tomé la decisión de cumplirle el sueño a mi madre, pasando por el ciclo complementario, luego por la Universidad del Magdalena, donde obtuve mi título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Informática y, por último, la especialización en Informática Educativa con la Universidad de Santander (UDES).

Ingresé al magisterio por meritocracia en mi primer concurso docente en el año 2008 y desde entonces laboro en la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, en el corregimiento de Varela, municipio Zona Bananera, Departamento del Magdalena, en donde ya completo 16 años de pertenecer a la dichosa familia Thelmista.

Allí he tenido la oportunidad de laborar en básica primaria, básica secundaria, nocturna bajo la modalidad de validación y proyectos como Aceleración del aprendizaje. A lo largo de este tiempo he tenido la oportunidad de conocer miles de estudiantes con los cuales no solo he podido compartir mi conocimiento, sino también he logrado crecer como persona y como docente, adaptándome de la mejor manera posible a sus costumbres y culturas.

En busca de nuevos conocimientos y nuevos retos hoy me encuentro cursando la Maestría en Educación, con la Universidad de Manizales, donde espero seguir creciendo profesionalmente, para así, en un futuro no muy lejano, compartir con mis estudiantes todos los saberes aquí adquiridos.

Las experiencias vividas a lo largo de nuestro proceso de formación académica y de nuestra trayectoria como docentes han sido determinantes en la construcción y desarrollo del proyecto de

la huerta escolar. Las enseñanzas adquiridas nos han permitido comprender que el aprendizaje se fortalece cuando se articula con la realidad del contexto y cuando las docentes propician ambientes basados en la confianza, el respeto y la participación activa de los estudiantes.

Es así que, como grupo logramos comprender que el aula no se limita a un espacio físico cerrado, sino que puede ampliarse a escenarios alternativos donde los estudiantes aprenden haciendo, reflexionando y construyendo conocimientos de manera colaborativa.

Las vivencias educativas y el acercamiento a las realidades de los estudiantes se constituyeron en el eje inicial del proyecto de la huerta escolar, concebido como una estrategia pedagógica contextualizada. Este proceso nos condujo a un largo y significativo recorrido pedagógico, en el cual se implementaron diversas estrategias orientadas al fortalecimiento de los aprendizajes y al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva pedagógica, se logró estructurar y facilitar la realización de la huerta escolar a través de una planificación basándose en un cronograma que permite llevar a cabo cada una de las etapas del proyecto. Iniciando, con la ayuda de padres, madres, estudiantes y docentes, actividades de limpieza y siembra de semillas, las cuales en un futuro se podrán compartir e intercambiar los productos con tiendas y negocios del pueblo.

El tiempo que abarca esta experiencia educativa, relacionada con el proyecto de grado, comprende el periodo entre los años 2018 y 2025. Sin embargo, su gestión se remonta a años anteriores, donde el grupo investigador, con la ayuda de docentes del bachillerato, comenzó a reflexionar sobre las condiciones socioeconómicas de las familias de la Institución Educativa, identificando las limitadas oportunidades laborales de los padres de familia y las deficiencias en la alimentación que muchos estudiantes traían desde sus hogares. Estas observaciones despertaron en el grupo investigador la inquietud de diseñar una estrategia pedagógica que permitiera responder a estas realidades desde la escuela.

En el año 2018, estas reflexiones tomaron forma al iniciar una experiencia significativa con estudiantes de tercer grado de primaria, planteando la huerta escolar como alternativa educativa y social. En este momento, se reconoció que muchos estudiantes poseían conocimientos empíricos sobre el cultivo de productos como la yuca y el banano, saberes heredados de sus padres y abuelos, lo cual representaba una valiosa oportunidad para fortalecer el aprendizaje desde el contexto.

Durante el año 2019, se dio inicio a la experiencia educativa mediante la planificación del proyecto y la preparación del terreno destinado a la huerta escolar. Este proceso incluyó la evaluación del suelo y del espacio disponible dentro de la institución, trabajo que se realizó de manera colaborativa con padres de familias y compañeros docentes, con el propósito de poner en práctica los saberes y conocimientos ancestrales de la comunidad relacionados con la siembra y el cultivo. Asimismo, se elaboró el diseño de la huerta, se definieron los productos a cultivar, la distribución del terreno y los materiales necesarios.

En el año 2020, el proyecto se mantuvo en una fase de planeación y análisis, debido a la crisis sanitaria ocasionada por la covid 19 y el cierre de las instituciones educativas a nivel nacional que impidieron la ejecución de actividades presenciales de siembra y trabajo en la huerta. A pesar de esta dificultad, el proyecto no se detuvo; por el contrario, este periodo permitió profundizar en la reflexión pedagógica, ajustar objetivos y reafirmar la pertinencia de la huerta escolar como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

En el año 2022, con el retorno progresivo a la presencialidad, se retomaron las acciones orientadas a la consolidación del proyecto, reconociendo que la población estudiantil proviene de comunidades vulnerables que enfrentan desafíos significativos relacionados con la seguridad alimentaria, la nutrición y la generación de ingresos familiares. Estas condiciones reforzaron la necesidad de implementar la huerta escolar.

Fue en el año 2023 cuando se dio inicio formal a la implementación del proyecto de la huerta escolar. A partir de un proceso de planificación estructurado y apoyado en un cronograma de actividades, se llevaron a cabo las distintas etapas del proyecto. Con la participación activa de padres de familias, estudiantes y docentes, se realizaron jornadas de limpieza del terreno y siembra de semillas. Este trabajo colaborativo fortaleció el sentido de pertenencia y el compromiso de la comunidad educativa con el proyecto.

Para los años 2024 y 2025, la huerta escolar se consolidó como una herramienta didáctica y una estrategia pedagógica transversal, permitiendo la integración de diversas áreas del conocimiento como Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Educación en Valores. A través de actividades prácticas y significativas, los estudiantes fortalecieron sus aprendizajes y desarrollaron una mayor conciencia ambiental. Asimismo, se realizaron talleres orientados a la sostenibilidad, el cuidado del medio ambiente y el uso responsable de los recursos naturales,

promoviendo actitudes de respeto y compromiso con el entorno. De manera paralela, se llevó a cabo la sistematización de la experiencia educativa de la huerta escolar, procesos que permitió reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados, los logros obtenidos y los aspectos por mejorar, fortaleciendo así el impacto pedagógico del proyecto.

Metodología

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados, experiencias, percepciones y emociones que los estudiantes de tercer grado construyen en torno a la huerta escolar como experiencia educativa. Este enfoque permite interpretar la realidad educativa a partir de la voz de los actores involucrados, reconociendo la subjetividad y el contexto como elementos centrales del proceso investigativo. En este sentido, Hernández et al, (2014) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por el estudio de los fenómenos en su ambiente natural, lo que posibilita una comprensión profunda de la experiencia humana. En el caso de esta investigación, la huerta escolar constituye un escenario natural donde emergen aprendizajes significativos, emociones, valores, competencias emprendedoras y reflexiones en torno a la soberanía alimentaria.

De igual manera, Sandín (2003) destaca que el enfoque cualitativo permite analizar los procesos educativos desde una perspectiva holística, considerando las relaciones sociales, culturales y emocionales que influyen en la construcción del conocimiento. Esta mirada resulta pertinente, dado que la experiencia de la huerta escolar involucra una interacción constante entre estudiantes, docentes y familias, así como un diálogo permanente entre los saberes escolares y comunitarios. Desde un alcance descriptivo, la investigación no busca medir variables aisladas, sino interpretar los sentires y significados que los estudiantes de tercer grado y sus familias construyen en el contexto de la huerta escolar. En concordancia con ello, Escalona (2003), afirma que la realidad educativa es una construcción intersubjetiva que requiere una mirada humanista para comprender la esencia de los procesos formativos, aspectos especialmente relevantes en el contexto educativo del corregimiento de Varela.

El diseño de investigación se sustenta en la sistematización de experiencias educativa, entendida como un proceso reflexivo, crítico y ordenado que permite reconstruir, analizar e interpretar la práctica pedagógica con el fin de generar aprendizajes y conocimientos a partir de la experiencia vivida. Según Jara (2012), la sistematización de experiencias no consiste únicamente en describir lo ocurrido, sino interpretar críticamente la práctica, identificando aprendizajes, sentidos, tensiones y transformaciones generadas en el proceso. La sistematización se centra en la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica para el bienestar, el emprendimiento y la soberanía alimentaria de los estudiantes.

De igual manera, Mejía (2008) afirma que la sistematización permite recuperar la experiencia desde las voces de los participantes, reconociendo sus saberes, emociones y reflexiones. Este enfoque resulta coherente con el propósito de la investigación, que busca comprender cómo los estudiantes y sus familias vivencian la huerta escolar y qué aprendizajes emergen de dicha experiencia.

Así mismo, al articular la teoría y la práctica, favorecen procesos de reflexión pedagógica que contribuyen a la transformación de la práctica docente. Desde esta perspectiva, el docente asume un rol activo como investigador de su propia acción pedagógica, en coherencia con los planteamientos de Freire (1997), quien destaca la importancia de una práctica educativa reflexiva y transformadora.

Unidad de análisis

La unidad de análisis es el objeto central de estudio al que se orientó la investigación, es decir, el fenómeno, situación o experiencia que se busca comprender en profundidad (Hernández et Al. 2014). Así mismo, se orienta a la descripción de las categorías de desarrollo emocional, emprendimiento, soberanía alimentaria y contexto. A través de estas, se busca identificar cómo la huerta actúa como mediador pedagógico para fortalecer la autonomía y la gestión de las emociones (Bisquerra, 2009).

En este marco, las categorías de análisis cumplen una función central, ya que permiten organizar e interpretar la información obtenida durante el proceso investigativo. La categorización de conceptos facilita la construcción de significados y la comprensión teórica del estudio.

La unidad de análisis en esta sistematización no se limita a un objeto estático, sino que se define como la experiencia vivida por los actores en la huerta escolar, entendida como un fenómeno social complejo. Para alcanzar una comprensión holística, se han delimitado cuatro categorías de análisis que permiten desglosar la realidad educativa de la IE Thelma Rosa Arévalo (ver tabla 1).

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Desarrollo emocional y socioafectivo	– Reconocimiento y expresión de emociones – Relaciones interpersonales – Convivencia y trabajo colaborativo
Contexto y motivación	– Influencia del contexto familiar y escolar – Motivación hacia el aprendizaje – Participación e interés por el entorno
Emprendimiento escolar	– Iniciativa y autonomía – Creatividad e innovación escolar
Soberanía alimentaria	– Prácticas de producción alimentaria sostenible – Saberes ancestrales y fortalecimiento de la identidad alimentaria

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo hace referencia al conjunto de sujetos o grupos específicos a partir de los cuales se obtiene la información necesaria para aproximarse al objeto de estudio (Martínez, 2006). Por consiguiente, la unidad de trabajo estuvo conformada de manera intencional por 15 estudiantes de tercer grado, 8 padres de familia y 3 docentes. Para garantizar la calidad de la información, se construyeron ambientes de confianza y naturalidad, permitiendo que la unidad de trabajo se expresara de forma espontánea durante los encuentros.

Para el desarrollo de la propuesta se partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es posible describir el impacto de una experiencia educativa innovadora, centrada en la huerta escolar como laboratorio natural, en el fomento del aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias de emprendimiento y la soberanía alimentaria en los estudiantes de tercer grado?

Objetivos***Objetivo general***

Describir el impacto de una experiencia educativa innovadora, centrada en la huerta escolar como laboratorio natural, en el fomento del aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias de emprendimiento y la soberanía alimentaria en los estudiantes de tercer grado de la IED Thelma Rosa Arévalo.

Objetivos específicos

- Describir los aprendizajes, valores y saberes ancestrales que la huerta escolar ha dejado en los estudiantes y sus familias, promoviendo la recuperación de la memoria cultural del corregimiento de Varela.
- Describir las motivaciones y emociones socioemocionales (como la empatía, la paciencia y la gestión de la frustración) que suscitan en los estudiantes en relación con el acontecer educativo-formativo en la huerta.
- Describir las iniciativas de autonomía, creatividad y resolución de problemas que surgen en los estudiantes al enfrentarse a retos reales dentro del entorno productivo de la huerta.
- Describir las relaciones y diálogos de saberes que se establecen entre las familias, los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa a partir de la experiencia de emprendimiento.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de información hacen referencia a los instrumentos que pueden utilizar los investigadores con el propósito de obtener los datos necesarios para la comprensión o abordaje del objeto de estudio. De esta manera, las técnicas son consideradas como las estrategias o herramientas que tienen los investigadores para recolectar los datos pertinentes para el abordaje del fenómeno u objeto de estudio (Páramo y Otálvaro, 2006).

Para alcanzar la rigurosidad de la sistematización, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada, grupo focal, registro diario y carta asociativa.

- Entrevista semiestructurada

La entrevista es un ejercicio que permite, a través de la realización y orientación de preguntas por parte de una persona, obtener respuestas con relación a un tema o problemática particular. Para Useche et al. (2019), la entrevista es una actividad presencial entre dos personas, la cual consiste en que una de ellas (entrevistador) a partir de la realización de preguntas extrae información de la otra persona (entrevistado), permitiendo además el cambio de opiniones alrededor de una temática previamente establecida.

Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas son aquellas que poseen en mayor medida flexibilidad, pues las preguntas elaboradas pueden acomodarse a los entrevistados posibilitando la adaptación a las necesidades de la información suministrada por los sujetos (Díaz et al., 2013). Asimismo, se considera que, en este tipo de entrevistas, a pesar de que tienen una guía orientadora, el entrevistador posee la capacidad de decidir si plantea cuestiones adicionales con el propósito de precisar opiniones, pensamientos o desea ampliar información (Hernández et al., 2014).

- Grupo focal

Los grupos de focales son considerados los espacios en los cuales un grupo de personas se concentran o reúnen para hablar, discutir e intercambiar ideas respecto a una situación particular. Para Torres (1998), los grupos focales son una manera de entrevista o interacción con otros, que sirven como medio de recolección de información de manera oportuna, ágil y profunda, a través de una discusión entre los integrantes del grupo, quienes son guiados por un entrevistador para que puedan compartir y expresar sus conocimientos y pensamientos frente a un tema particular.

- Registro diario de campo

Los registros diarios de campo son técnicas de recolección de datos en los cuales el investigador anota o apunta descriptivamente aspectos o sucesos que puedan ser útiles para la comprensión del objeto de estudio. Para Sanjek (1990, citado por Luna et al., 2022), los registros diarios de campo son una herramienta a través de la cual los investigadores realizan anotaciones del objeto de estudio, estableciéndose como un apoyo para recordar, fortaleciendo la reconstrucción de las experiencias vividas, conduciendo a quien apunta a la reflexión sobre los sucesos experimentados u observados.

- Carta asociativa

Dentro de las representaciones y las formas en las que las personas adoptan y adaptan la realidad a su ser, se encuentran las asociaciones que hacen del entorno. La técnica de la carta asociativa, que se realiza con base en una o más palabras introductorias o desencadenantes, permite la aproximación a la manera en que el ser humano interpreta la realidad a partir del ejercicio de asociación (Abric, 2001).

Con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes, las grabaciones se transcribieron y se codificaron las respuestas, con códigos así: E, estudiantes; M, madre y P, Padre, son el número consecutivo respectivo.

Marco referencial

Huerta escolar

La huerta escolar es un espacio pedagógico que permite integrar saberes ambientales, culturales y comunitarios a través de prácticas agrícolas. Constituye un aula viva donde los estudiantes aprenden haciendo, fortalecen la autonomía alimentaria y desarrollan habilidades socioemocionales como el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el autocuidado.

Soberanía alimentaria

La soberanía se entiende como el derecho de las comunidades a acceder a alimentos sanos, culturalmente apropiados y producidos de manera sostenible. En el contexto rural del Corregimiento de Varela, la soberanía alimentaria se convierte en una estrategia para fortalecer la identidad campesina, valorar la tierra y promover prácticas agrícolas tradicionales.

La huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento recibe ese nombre precisamente porque busca revalorizar los saberes ancestrales y promover la autonomía de los estudiantes y sus familias.

Educación rural

La educación rural reconoce las particularidades del territorio, la relación con la naturaleza y los retos socioeconómicos de las familias que viven de trabajos en fincas y economías de subsistencia. La huerta escolar es un mediador pedagógico que facilita aprendizajes contextualizados, significativos y vinculados a la vida cotidiana rural.

Enfoque emocional y vivencial

La sistematización incorpora una perspectiva emocional porque reconoce las experiencias, sentimientos y vínculos que los estudiantes construyen con la tierra, las plantas, los animales y la comunidad. Las actividades de la huerta fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia y la valoración del trabajo colectivo.

Enfoque emprendedor

El trabajo en la huerta también fomenta habilidades emprendedoras: planificación, toma de decisiones, resolución de problemas y administración de recursos. Estas capacidades son clave para

que los estudiantes visualicen posibilidades de sostenibilidad económica, proyectos productivos familiares y uso responsable del territorio.

Marco teórico

Todos los procesos realizados dentro de una investigación requieren fundamentos conceptuales y teóricos que les otorguen coherencia, solidez y orientación. Este apartado reúne los elementos esenciales que sustentan el propósito de la presente sistematización de experiencias, centrada en la huerta escolar como escenario pedagógico, comunitario y emocional.

La fundamentación teórica de la sistematización de experiencias de la huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento de los estudiantes se apoya en enfoques pedagógicos, comunitarios, emocionales y legales que permiten comprender la huerta no sólo como un espacio productivo sino como un escenario formativo integral.

El análisis teórico se articula con la comprensión de las prácticas, significados y representaciones que estudiantes y familias construyen alrededor del trabajo de la huerta. Dichas representaciones emergen de las experiencias vividas en el cultivo, el cuidado de la tierra y la participación colaborativa, donde se combinan saberes campesinos, aprendizajes escolares y vínculos afectivos con el territorio.

Desde esta perspectiva, el marco teórico permite interpretar las narrativas de los estudiantes y sus familias, identificando cómo la huerta escolar influye en el desarrollo de actitudes, emociones, juicios de valor, motivaciones y dinámicas de participación. A través del análisis y reflexión de las categorías seleccionadas, se busca comprender el sentido que adquiere la huerta como práctica educativa en el contexto rural de Varela, así como la manera en que fortalece la relación familia-escuela y promueve procesos de autonomía, pertenencia y soberanía alimentaria.

La huerta escolar se ha consolidado como una estrategia pedagógica integral que articula saberes, experiencias y valores, trascendiendo el simple cultivo de alimentos para convertirse en un escenario formativo que vincula a estudiantes, docentes y comunidad. En este espacio, la escuela reconoce la necesidad de fortalecer procesos educativos que respondan a las realidades del entorno, promuevan la sostenibilidad y estimulen el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la autonomía.

En este sentido, el presente marco teórico fundamenta las bases conceptuales que orientan el desarrollo de la huerta escolar, integrando aportes de la pedagogía vivencial, la educación

emocional y en valores, el emprendimiento y su proyección a la comunidad, la soberanía alimentaria y la sistematización de experiencias.

Pedagogía vivencial

La huerta escolar, orientada al bienestar y al emprendimiento estudiantil, se constituye en un escenario pedagógico que materializa los principios de la pedagogía crítica de Freire (1970). Para este autor, el aprendizaje surge de la experiencia concreta y del diálogo con la realidad; por ello, la huerta funciona como un aula viva en la que los estudiantes “leen el mundo” antes que la palabra. En este espacio, niños y jóvenes reconocen su territorio, valoran el trabajo agrícola y participan activamente en la transformación de su entorno.

Esta perspectiva se complementa con los aportes de Dewey (1916), quien plantea que el aprendizaje significativo se genera a través del aprender haciendo. Actividades como preparar la tierra, sembrar, observar los ciclos de crecimiento o enfrentar dificultades ambientales se convierten en oportunidades para desarrollar pensamiento crítico y habilidades prácticas aplicadas.

De igual forma, la teoría sociocultural de Vygotsky (2008) subraya que el conocimiento se construye a partir de la interacción social. En la huerta, la colaboración constante entre estudiantes, docentes y familias fortalece procesos de mediación y dinamiza la zona de desarrollo próximo, permitiendo que cada participante avance con apoyo de otros.

Finalmente, los planteamientos de Lave y Wenger (1991) permiten comprender la huerta escolar como una *comunidad de práctica*, donde el saber se construye colectivamente a partir de actividades significativas vinculadas al territorio y a la vida cotidiana.

Educación emocional y desarrollo de valores

La dimensión emocional ocupa un lugar central en la experiencia formativa de la huerta escolar. Bisquerra (2009) sostiene que la educación emocional implica desarrollar habilidades para reconocer, comprender y regular las emociones. En este sentido, el trabajo agrícola promueve valores y capacidades como la paciencia, la tolerancia a la frustración, la responsabilidad y la disposición para enfrentar desafíos propios del proceso de cultivo.

Por su parte, Goleman (1998) aporta evidencia sobre la importancia de las competencias socioemocionales en los procesos de aprendizaje. En la huerta, estas competencias se fortalecen

mediante el trabajo colaborativo, que exige empatía, comunicación asertiva, cooperación y resolución pacífica de conflictos.

Emprendimiento y proyección a la comunidad

La Guía 39 del Ministerio de Educación Nacional concibe el emprendimiento como una competencia integral que articula dimensiones cognitivas, emocionales y productivas. En la huerta escolar, los estudiantes desarrollan esta competencia al planificar siembras, organizar tareas, gestionar recursos, proyectar resultados y proponer mejoras en los procesos de producción o sostenibilidad ambiental.

Desde la perspectiva de Kantis (2004), emprender no se limita a la comercialización de productos, sino que implica iniciativa, creatividad y la capacidad de transformar la realidad. En la huerta escolar, dichas capacidades emergen a través de prácticas como el trueque de cosechas, la reutilización de materiales, la conservación de semillas y la búsqueda de soluciones a problemas como la escasez de agua en los periodos de riego.

Soberanía alimentaria

El artículo 65 de la Constitución Política de Colombia (1991) reconoce la producción de alimentos como un derecho y una actividad de interés social. En coherencia con este principio, la huerta escolar contribuye a fortalecer la autonomía alimentaria, promover hábitos saludables y rescatar prácticas de cultivo que hacen parte de la identidad local.

La perspectiva agroecológica de Altieri (1995) aporta fundamentos para comprender la huerta como un sistema productivo sostenible basado en el uso racional de recursos, la diversidad biológica y la integración de saberes tradicionales campesinos. De igual forma, Shiva (1988) destaca la importancia de preservar semillas nativas y recuperar prácticas agrícolas ancestrales, elementos especialmente relevantes en contextos rurales donde estos conocimientos constituyen parte esencial del patrimonio cultural.

Sistematización de experiencias

La sistematización de la huerta escolar se sustenta en la metodología cualitativa propuesta por Hernández (2014), quien resalta la importancia de la planificación rigurosa, la observación continua y la reflexión analítica para comprender fenómenos educativos complejos. Este enfoque se complementa con las aportaciones de Jara (2000), quien concibe la sistematización como un

proceso crítico de recuperación de la experiencia que permite reconstruir aprendizajes, generar nuevos sentidos y fortalecer la práctica pedagógica desde la perspectiva comunitaria.

Desde la pedagogía experiencial y crítica hasta las orientaciones de política educativa y el marco constitucional, estos referentes respaldan la pertinencia, la función educativa y la protección institucional de los procesos productivos escolares, sustentada en los aportes de los diversos autores que permiten comprender la huerta escolar como un escenario pedagógico, emocional, comunitario y formativo dentro del contexto rural de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo.

Desde estas perspectivas, la huerta se convierte en un espacio donde confluyen la educación emocional, el emprendimiento, la investigación cualitativa y la participación activa de los estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general.

En cuanto a la educación emocional, Bisquerra (2009) aporta la idea de que las experiencias con la naturaleza favorecen al desarrollo de competencias socioemocionales: autorregulación, paciencia, manejo de la frustración y trabajo en equipo, competencias que se evidencian en las prácticas cotidianas de la huerta y que constituyen aprendizajes transversales en la formación integral. Para Bisquerra (2009), la educación emocional se construye desde experiencias vividas, lo que coincide plenamente con el carácter vivencial y significativo de nuestra huerta.

Por su parte, en relación con el enfoque emprendedor, Kantis (2004) sostiene que los procesos de emprendimiento se desarrollan a partir de la capacidad de tomar decisiones, innovar, resolver problemas y proyectar acciones productivas. La huerta escolar promueve estas competencias cuando los estudiantes planean cultivos, hacen seguimiento al crecimiento de las plantas, enfrentan dificultades y observan resultados concretos en sus cosechas. De este modo, la huerta se convierte en un espacio que fortalece la autonomía, la creatividad y el pensamiento emprendedor desde una edad temprana. Estos elementos ponen a la huerta como una oportunidad para articular aprendizaje y proyección productiva en el contexto rural.

En relación con la metodología, la investigación cualitativa y la sistematización de experiencias Hernández (2014) y Martínez (2010) coinciden en que la investigación cualitativa permite comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. La huerta Raíces escolares se convierte en un objeto de estudio cualitativo porque permite observar, registrar, describir y reflexionar sobre procesos naturales y humanos. Según estos autores, la observación profunda y la descripción sistemática permiten interpretar fenómenos educativos desde la vivencia

de los actores. Esto es fundamental para analizar las voces de los estudiantes, sus emociones, su relación con el territorio y el sentido que encuentran en el cultivo.

A nivel de política educativa, la Guía 39 del Ministerio Educación Nacional, titulada “La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos”, plantea orientaciones para fomentar la cultura emprendedora en las instituciones educativas y legitima la inclusión de actividades productivas y proyectos pedagógicos que desarrollen competencias emprendedoras en la comunidad escolar. Esta guía reconoce la autonomía curricular de los establecimientos para crear espacios y estrategias que promuevan la iniciativa productiva y normativa, lo cual respalda institucionalmente proyectos como nuestra huerta.

Además, la Constitución Política de Colombia (Art. 65) establece que “la producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado” y prioriza el desarrollo integral de las actividades agrícolas y agroindustriales. Este mandato constitucional provee un sustento jurídico para considerar la producción escolar (huertas) como una actividad de interés público y educativo que debe recibir apoyo y protección, vinculando la práctica pedagógica con políticas de seguridad y soberanía alimentaria en el país.

Integrar la huerta escolar en la propuesta educativa responde, por tanto, no solo a criterios pedagógicos sino también a una intención de política pública y protección constitucional.

En esta misma línea, Escalona (2003) y Hurtado (2010) afirman que la investigación cualitativa busca comprender la realidad desde la subjetividad y la interacción con el contexto. El trabajo en la huerta demanda una mirada interpretativa que permita valorar los aprendizajes comunitarios, los saberes familiares ancestrales y la relación con el ambiente. Esta perspectiva fortalece el carácter reflexivo de la sistematización.

La sistematización de experiencias, eje central de esta propuesta, se fundamenta en los aportes de Jara (2018), quien plantea que sistematizar implica reconstruir críticamente una experiencia para comprender sus sentidos, aprendizajes, desafíos y transformaciones. Para este autor, la sistematización otorga valor a las prácticas educativas y rescata la voz de los participantes como fuente de conocimiento. En el caso de la huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento, la sistematización permite reconocer el protagonismo de los estudiantes y sus familias, las emociones vividas, los retos del cultivo y el impacto formativo que este espacio genera en la comunidad educativa.

A partir de estas perspectivas, la fundamentación teórica sostiene que la huerta escolar no es solo un espacio agrícola, sino un escenario formativo que integra lo emocional, lo investigativo, lo emprendedor y lo comunitario. La combinación de esas dimensiones permite comprender la huerta como un proceso educativo integral que fortalece la identidad rural, promueve habilidades socioemocionales, potencia el emprendimiento y genera aprendizajes profundos desde la experiencia misma.

En conjunto, estos referentes teóricos, metodológicos, institucionales y jurídicos sustentan la propuesta de la sistematización de experiencia la huerta escolar, para el bienestar y el emprendimiento, como una práctica educativa integral que articula la educación emocional, el emprendimiento y la pertinencia territorial, y que además se encuentra respaldada por orientaciones del MEN y por el marco constitucional colombiano.

Resultados

El análisis de la información recolectada durante la sistematización se desarrolló a través de un proceso reflexivo y riguroso, orientado a describir sistemáticamente la experiencia educativa. Este proceso se estructuró en momentos que permitieron caracterizar las dimensiones pedagógicas, emocionales y emprendedoras: organización de la información, codificación por categorías y triangulación de hallazgos.

Durante el primer momento, se organizaron los instrumentos (entrevista, grupos focales y diario de campo), lo cual facilitó una aproximación inicial a los relatos para describir las vivencias de los participantes. En el segundo momento, se estructuró el análisis a partir de las categorías definidas (desarrollo emocional, contexto, emprendimiento y soberanía alimentaria), permitiendo describir cómo se manifiestan estos conceptos en la realidad escolar. Finalmente, el último momento permitió validar los hallazgos y describir las transformaciones observadas, fortaleciendo la confiabilidad del análisis descriptivo.

Categoría de análisis 1. Dimensión socioemocional

Aprender a reconocer y manejar las propias emociones, así como comprender y relacionarse positivamente con los demás, es fundamental para el aprendizaje y la convivencia escolar. Según Goleman (1998), quienes desarrollan estas habilidades muestran mayor empatía, resiliencia y habilidades para resolver conflictos de manera constructiva. Además, Vygotsky (1979) destaca que el aprendizaje es un proceso social, en el que las interacciones afectivas influyen directamente en la adquisición de conocimientos y competencias. Por lo tanto, promover estas capacidades en la escuela permite crear entornos de confianza y colaboración, donde los estudiantes se sienten motivados y capaces de participar activamente en su formación.

Descriptor 1: reconocimiento y expresión de emociones

El reconocimiento de la expresión de emociones es un proceso continuo que involucró a estudiantes, familias y docentes. En la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo, en especial la huerta escolar, se evidenció que esta no es solo un espacio de cultivo de plantas, sino un laboratorio emocional y pedagógico, donde los estudiantes aprendieron a reconocer y expresar sus emociones mientras desarrollaron habilidades de aprendizaje. La tierra, las semillas y los cultivos se

convirtieron en mediadores de experiencias afectivas, permitiendo que emociones como la alegría, la frustración, la paciencia y la esperanza se manifestaran de manera natural y educativa.

Durante las actividades que se desarrollaron en la huerta escolar, los estudiantes expresaron abiertamente sus emociones: cuando vi que mi planta nació y creció, me sentí muy feliz, mientras acariciaba sus pequeñas hojas (E2).

Por otro lado, se logró observar un sentimiento de frustración: planté las semillas, y no nacieron; me sentí triste, pero la señora me dijo que eso también pasa y me enseñó a intentarlo otra vez; y también me enseñó que debemos ser pacientes y esperar que lleguen las cosas (E1). Estos momentos enseñaron que la huerta escolar funciona como un espacio seguro para la expresión emocional, donde los aciertos y errores son parte fundamental del aprendizaje.

Las emociones se integran con el conocimiento: la paciencia al esperar que broten las semillas, la responsabilidad al cuidar los cultivos y la satisfacción al ver los resultados concretos, son formas de aprendizaje emocional y cognitivo simultáneamente.

Por otra parte, los padres y familias también reconocen la importancia de la huerta escolar en el desarrollo emocional de sus hijos en casa compartiendo así sus reflexiones: antes, mi hija se enojaba mucho si algo no le salía bien; pero ahora veo cómo sabe esperar, y que toma tiempo ver los resultados que se esperan. También puedo notar cómo se esmera por cuidar sus plantas para que crezcan bonitas, lo cual me siento muy contenta cómo todas estas actividades le han enseñado a manejar sus emociones en casa; me siento feliz (M1).

Otra madre comenta: he aprendido que escuchar lo que siente mi hijo, es tan importante como preguntarle cuánto sacaste en la tarea de matemáticas, o si le leíste bien a la señora hoy. Aquí en el colegio veo que los profesores les están enseñando a expresar lo que sienten sin miedo, y eso me ha inspirado a hacerlo también en la casa (M3).

Es así como la huerta escolar se convirtió en un vínculo entre la escuela y la familia, promoviendo la comprensión y la valoración de las emociones como parte integral del aprendizaje. Por tal motivo, la huerta escolar se convirtió en un símbolo de cómo la educación integral reconoce, valora y potencia la expresión de emociones en cada estudiante, transformando la escuela en un espacio donde la vida y el aprendizaje florecen juntos.

Descriptor 2: relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales se construyen todos los días entre risas, errores, descubrimientos y logros compartidos. La huerta escolar se construyó en un escenario social y

pedagógico donde emergieron prácticas de convivencia, cooperación y dialogo, resignificando las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta las expresiones dadas por los estudiantes se logró evidenciar que el trabajo colaborativo en la huerta favoreció relaciones interpersonales basadas en la ayuda mutua y el respeto. Un estudiante expresó: en la huerta todos tenemos que ayudarnos para que las plantas crezcan (E1), mientras que otro señaló: antes casi no hablábamos, ahora trabajamos juntos y nos llevamos mejor (E2).

Estas expresiones muestran que las relaciones interpersonales no solo implican interacción social, sino también aprendizaje de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos. Cada interacción se convirtió en una oportunidad para que los estudiantes comprendan sus propios sentimientos y los de los demás, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia.

Así mismo, los estudiantes señalaron que la huerta escolar contribuyó a mejorar la convivencia y a disminuir situaciones de conflicto. Un estudiante afirmó: cuando estamos en la huerta no peleamos, porque tenemos que cuidar las plantas (E3). Esta expresión evidencia que el trabajo compartido promovió la autorregulación del comportamiento y el fortalecimiento del respeto mutuo.

En relación con los docentes, los estudiantes percibieron un acompañamiento cercano y orientador. Un estudiante manifestó: la señora nos explica la clase con calma y trabaja con nosotros (E2); esto refleja una relación pedagógica basada en la confianza y el diálogo, que favoreció un ambiente de aprendizaje seguro y participativo, fortaleciendo las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes.

Por otro lado, en cuanto a los padres de familia, se evidenció que las experiencias vividas por los estudiantes en la huerta escolar trascendieron el contexto de la escuela, en donde un padre expresó: mi hijo llega feliz contando lo que sembró con sus compañeros (P1), mientras que otra madre señaló que: ahora quiere sembrar en la casa y nos pide que lo acompañemos (P3). Estas opiniones permiten comprender que las actividades fortalecen las relaciones interpersonales en el ámbito familiar, promoviendo espacios de interacción y comunicación entre padres e hijos.

Así mismo, los padres de familia reconocieron la huerta escolar como un espacio de unión entre las familias y la IE Thelma Rosa Arévalo, como expresó un padre: la huerta nos ha unido más con el colegio (P3). Desde este pensamiento se evidencia el fortalecimiento del sentido de

pertenencia y la responsabilidad mutua, elementos claves en la consolidación de relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa.

Descriptor 3: convivencia y trabajo colaborativo

La huerta escolar se consolidó como un espacio de aprendizaje colectivo, donde los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sino también desarrollaron habilidades sociales y emocionales, fortaleciendo la convivencia, la colaboración y el trabajo en equipo.

Los relatos de los participantes permitieron visualizar cómo cada una de las experiencias contribuyó a consolidar un clima escolar positivo, basado en el respeto, la cooperación y la responsabilidad compartida, elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y el vínculo de la comunidad educativa.

Un estudiante dijo: en la huerta hacemos las tareas todos juntos para que todo salga bien y nadie se quede sin hacer nada (E3). Teniendo en cuenta la narrativa se puede decir que la huerta escolar fue ese escenario donde los estudiantes integraron la cooperación y la ayuda mutua, fundamentales para la convivencia en un grupo.

El trabajo colaborativo, tal como lo relatan los estudiantes, también contribuyó al fortalecimiento de la empatía y la solidaridad. Un estudiante comentó: si alguien se siente triste o no entiende, le decimos o le damos ánimo para que siga (E1). Este tipo de interacción permite desarrollar habilidades como la capacidad de escuchar, comprender al otro y ofrecer apoyo, elementos importantes para la construcción de relaciones interpersonales sanas.

Otro aspecto relevante que emergió de las narrativas fue la consolidación de normas y acuerdos grupales, que los estudiantes incorporaron durante la ejecución las actividades. Uno de ellos señaló: tenemos que cuidar las plantas y no tirar basuras, porque todos debemos cuidar el medio ambiente (E2). La huerta escolar permitió que los estudiantes aprendieran a manejar conflictos de manera constructiva. Otro estudiante dijo: a veces peleamos, pero hablamos y decidimos juntos como arreglarlo (E1); y otro expresó: cuando alguien pelea, los demás ayudamos a calmar y explicar lo que pasó a la seño (E3). Este fragmento permite inferir que la huerta escolar ha sido ese espacio de mediación natural donde los niños aprenden estrategias de negociación y comunicación efectiva, promoviendo un clima de respeto y tolerancia.

Desde esta perspectiva, las narrativas muestran que el trabajo colaborativo en la huerta escolar contribuye a la construcción de un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Un estudiante expresó: cuando veo que crecen las plantas, siento que todo lo hicimos juntos (E3).

Esta experiencia evidencia que los logros colectivos generan satisfacción y refuerzan el valor del esfuerzo conjunto, vinculando directamente la convivencia con la motivación intrínseca y la participación activa de los estudiantes.

Los estudiantes demostraron un fuerte sentido de pertenencia hacia la huerta; uno de ellos agregó: cuando veo que las semillas empiezan a brotar, y salir la planta, siento que lo hicimos bien (E2). Además, la interacción entre estudiantes en la huerta escolar permitió la práctica de habilidades sociales complejas, como la coordinación de tareas, la distribución equitativa de responsabilidades y la toma de decisiones en grupo. Las actividades implicaron planificación, comunicación y seguimiento de resultados promoviendo un aprendizaje significativo que integra aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

Una dimensión significativa que emergió fue el involucramiento familiar. Los padres de familia reconocieron que la huerta escolar ofreció oportunidades para participar activamente en el proceso educativo de sus hijos. Un padre expresó: me siento parte de la escuela cuando ayudamos a plantar y cuidar la huerta (P1); mientras que una madre manifestó: ahora conversamos más en casa con mi hijo sobre lo que aprendió, y eso nos hace muy feliz porque siento que estamos más unidos en su aprendizaje (P2). Estas narrativas sugieren que la huerta escolar promueve la corresponsabilidad educativa entre familia y escuela.

Categoría de análisis 2: contexto y motivación

El contexto y la motivación son categorías que permiten comprender que el entorno educativo no es un elemento neutro, sino un componente esencial que influye en la motivación de los estudiantes. Un contexto de aprendizaje significativo favorece el interés, la participación y el compromiso, convirtiéndose en un factor clave para el logro de procesos educativos más efectivos y enriquecedores. De esta manera, el entorno educativo se convierte en un mediador que estimula la participación activa y el desarrollo de actitudes positivas frente al aprendizaje. Asimismo, la motivación se fortalece cuando el contexto ofrece experiencias prácticas y vivenciales que permiten a los estudiantes interactuar en su entorno.

Descriptor 1. Influencia del contexto familiar y escolar

El entorno en el que se desenvuelven los estudiantes influye de manera significativa en sus actitudes, comportamiento, motivación y procesos de aprendizaje. El contexto familiar y el

contexto escolar no se conciben como espacios aislados, sino como escenarios interrelacionados que inciden de forma directa en el desarrollo de los estudiantes.

El contexto escolar se configura como espacio formativo donde los estudiantes interactúan, aprenden y construyen significados a partir de experiencias compartidas. En este sentido, se puede decir que el ambiente de la escuela influye en los estudiantes en su forma de aprender y relacionarse, como expresaron: en el colegio aprendemos mejor cuando hacemos las tareas juntas (E2); el colegio es un lugar donde aprendemos y compartimos juntos y nos ayudamos (E1). Estas expresiones permiten interpretar que el contexto escolar actúa como un escenario socializador que favorece aprendizajes no solo académicos, sino también sociales y emocionales.

Asimismo, el contexto escolar, a través de proyectos pedagógicos significativos, propician experiencias que fortalecen la motivación y el sentido de pertenencia. Un estudiante comentó: cuando trabajamos fuera del curso, como en la huerta, me gusta venir al colegio (E3). Desde una mirada reflexiva, esta expresión evidencia que un entorno escolar dinámico y participativo influye positivamente en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, generando actitudes favorables y mayor compromiso frente al trabajo realizado.

Por otro lado, el contexto familiar emerge como un factor fundamental que influye en los hábitos, valores y comportamiento de los estudiantes. Los padres y madres de familias reconocen que el acompañamiento desde el hogar incide directamente en el desempeño y la actitud de sus hijos frente a la escuela.

Un padre anotó: cuando uno acompaña a los hijos y les pregunta cómo les fue, ellos se sienten más motivados, al ver que como padre se interesa en lo que ellos hacen en el colegio (P1). Esta narrativa permite reflexionar que el contexto familiar cumple un rol esencial en el fortalecimiento de la confianza y la seguridad emocional de los estudiantes. De igual manera, los padres señalaron que las experiencias escolares influyen en la dinámica familiar. Una madre comentó: mi hija llega a la casa contando lo que aprendió en la huerta y eso nos ayuda a hablar más con ella (M3). Desde el análisis de lo narrado se evidencia una relación bidireccional entre el contexto escolar y el familiar, donde los aprendizajes y experiencias vividas en la escuela se proyectan al hogar, fortaleciendo la comunicación y el vínculo familiar.

Los estudiantes también reconocen la influencia del contexto familiar en su proceso escolar, como expresó uno de ellos: mi mamá me ayuda a hacer las tareas y no me regaña cuando no entiendo (E3); mientras que otro indicó: en la casa mi papá me dice que debo portarme bien en el

colegio para así aprender todo lo que la seño nos va a enseñar (E1). Desde las narrativas de los padres y estudiantes se permitió comprender que existe coherencia entre el contexto familiar y escolar, ya que ambos ejercen una influencia significativa y complementaria en el desarrollo de los estudiantes. Las expresiones codificadas de estudiantes y padres de familia evidencian que el contexto escolar aporta experiencia formativa, social y motivacional, mientras que el contexto familiar refuerza valores, actitudes y hábitos que inciden en el aprendizaje. La interacción entre estos dos contextos favorece la construcción de procesos educativos más sólidos contribuyendo al bienestar, la motivación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Descriptor 2: motivación hacia el aprendizaje

Las expresiones de los estudiantes evidencian que la motivación hacia el aprendizaje se fortalece cuando las actividades escolares resultan significativas, prácticas y cercanas a su realidad. Un estudiante expresó: me gusta aprender cuando hacemos cosas diferentes y no solo escribir (E2), mientras que otro manifestó: aprendo más cuando la seño nos pone a trabajar en la huerta (E1). Esto indica que la motivación se incrementa cuando los estudiantes se sienten activos y protagonista de su proceso de aprendizaje, y no únicamente receptores de información. Así, se puede relacionar la motivación con el disfrute y la emoción que les generan las actividades escolares: me siento feliz cuando aprendo algo nuevo (E1), lo que evidencia que el logro y comprensión actúa como factor que impulsa el deseo de seguir aprendiendo, lo confirma que la motivación hacia el aprendizaje fortalece la confianza y la autoestima académica.

A su vez, la motivación también se ve influenciada por el acompañamiento recibido en el entorno escolar: cuando el profe nos pone actividades de juego para trabajar y nos explica con paciencia entiendo más la clase (E3). El rol del docente como mediador del aprendizaje resulta fundamental para generar un ambiente motivador donde el estudiante se siente escuchado, valorado y apoyado. A su vez, los padres de familia reconocen que la motivación hacia el aprendizaje se ve reflejada en los cambios de actitud y disposición que observan en sus hijos frente a la escuela. Al respecto una madre expresó: a mi hija antes no le gustaba ir al colegio, pero ahora se interesa más por lo que hacen en el colegio sobre todo en la huerta (M2). Ante esto se puede decir que la motivación se refleja no solo en el rendimiento académico, sino también en el entusiasmo y la curiosidad que estudiantes demuestran en su vida cotidiana.

Descriptor 3: participación e interés por el entorno

La participación e interés por el entorno indica cómo los estudiantes se vinculan con los espacios que habitan y cómo, a partir de esa relación, construyen actitudes de curiosidad, cuidado, responsabilidad y compromiso. De este modo, el entorno no se limita a la presencia física de los estudiantes en un espacio determinado, sino que habla de la manera en que los estudiantes observan, exploran, se involucran y atribuyen contenidos a su entorno escolar y familiar.

Para los estudiantes, el entorno se convierte en un elemento que despierta su atención cuando les permite interactuar de forma directa: me gusta estar en la huerta porque puedo tocar la tierra y ver cómo crecen las plantas (E1), mientras que otro dijo: me gustaría saber por qué unas plantas crecen más que otras (E3). Estas narraciones permiten reflexionar que el interés por el entorno surge cuando este se presenta como espacio vivo, dinámico y cercano, capaz de generar preguntas y motivar la exploración.

Yo riego las plantas porque si no se mueren (E2), lo que evidencia acciones concretas dentro del entorno. Es así como la participación activa va más allá de instrucciones, y se relaciona con la comprensión de las consecuencias de sus acciones. Por lo cual, estas experiencias permiten interpretar que el interés por el entorno se fortalece cuando los estudiantes se sienten responsables de su cuidado y reconocen que su participación tiene un impacto real.

El entorno escolar se transforma en un espacio significativo cuando pueden compartirlo con otros: me gusta trabajar afuera con mis compañeros porque aprendemos todos juntos (E2), expresión dada por un estudiante, que indica que la participación no solo orienta el entorno físico, sino también la interacción social que se produce en él, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la conexión con el espacio común.

En cuanto al rol del padre de familia, el interés por el entorno se evidencia en cambios observables en las actitudes de sus hijos: ahora mi hija se fija en las plantas y pregunta cómo debe cuidarlas (M1), mientras que otra madre señaló: en la casa quiere sembrar y cuidar las matas (M3). Se puede inferir que el interés por el entorno escolar se proyecta hacia el contexto familiar, ampliando el impacto formativo de la experiencia educativa. También se puede destacar que la participación en actividades relacionadas con el entorno favorece el desarrollo de hábitos de cuidado y responsabilidad, donde una madre expresó: mi hija ahora es más cuidadosa con el agua y no quiere que la estemos botando (M2). Teniendo en cuenta esta narrativa, el interés por el

entorno no se limita al espacio físico, sino que se traduce en prácticas cotidianas que reflejan una mayor conciencia ambiental y social.

El entorno escolar ofrece oportunidades para que los estudiantes descubran nuevas formas de aprender, fortaleciendo no solo los procesos de aprendizaje, sino también la formación de actitudes y valores que trascienden el ámbito escolar, permitiendo manifestar la curiosidad, la observación y el cuidado, mientras que la participación se refleja en acciones concretas y responsables que generan sentido de pertenencia. Asimismo, el entorno se configura como un espacio formativo que potencia el aprendizaje significativo, fortalece la conciencia ambiental y social, y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes consolidando una relación activa, reflexiva y comprometida con el mundo que les rodea.

Categoría de análisis 3: emprendimiento

El emprendimiento escolar se constituye en una estrategia pedagógica que busca fortalecer en los estudiantes la capacidad de identificar oportunidades, proponer ideas innovadoras y generar soluciones creativas a problemáticas de su entorno. El emprendimiento escolar no se limita únicamente a la creación de iniciativas productivas, sino que integra el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales tales como la autonomía, la responsabilidad, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.

Descriptor 1: iniciativa y autonomía

El desarrollo de la iniciativa y la autonomía se constituyen en un aspecto esencial dentro del emprendimiento escolar, ya que en esta etapa los estudiantes comienzan a consolidar habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la responsabilidad y la participación activa en su proceso de aprendizaje. La huerta escolar se convirtió en un espacio privilegiado para observar el desarrollo de la iniciativa y autonomía en estudiantes, logrando que estos expresen sus ideas propias, a asumir pequeños retos y a actuar con mayor seguridad frente a tareas asignadas, fomentando competencias claves para la vida. A mí me gusta cuando la seño nos dice que hagamos cosas que se nos ocurra en la huerta, y yo hago lo que me gusta, como hacer macetas con formas para decorar las plantitas (E4). Esto indica que el estudiante reconoce su capacidad para aportar ideas y participar activamente, lo cual representa un avance significativo en el desarrollo de la iniciativa. Por tal motivo, el emprendimiento escolar promueve un ambiente de confianza, donde el estudiante se siente escuchado y valorado, favoreciendo su autoestima y motivación por

aprender. “Yo pensé que podíamos vender más y se lo dije a mis compañeros”; esta narración, propia de la edad, muestra que el estudiante empieza a identificar problemas y proponer soluciones, aspecto fundamental del pensamiento emprendedor. Desde una mirada pedagógica, esta capacidad de proponer ideas demuestra que los niños no solo ejecutan instrucciones, sino que comienzan a asumir un rol de autonomía en la toma de decisiones.

La iniciativa también se asume cuando los estudiantes proponen ideas para mejorar la huerta o resolver pequeños problemas que surgen directamente como el cuidado de las plantas: a mí se me ocurrió poner piedras alrededor de las plantas para que no se ensuciaran con la tierra cuando llueve” (E3). Este comentario evidencia que el estudiante no solo observa el entorno, sino que piensa activamente en soluciones. Asimismo, otro estudiante señaló: Yo le dije a la seño si podíamos regar las plantas en la mañana y en la tarde, así no se mueran (E1). La reflexión indica que la huerta escolar funciona como un laboratorio de aprendizaje práctico en el que los estudiantes desarrollan la capacidad de proponer acciones propias y asumir la responsabilidad de su ejecución, fortaleciendo la iniciativa como competencias emprendedoras temprana.

La autonomía se evidencia cuando los estudiantes comienzan a organizar su trabajo, cuidar de las plantas y cumplir con las tareas asignadas, sin depender constantemente de la guía del docente. Una niña expresó: yo solita planté las semillas y después las regué y se las mostré a la seño y ella me felicitó (E2). Este testimonio indica que la estudiante adoptó la responsabilidad y reconoce que su esfuerzo individual impacta directamente el trabajo en equipo. Otro niño agregó: cuando no sabía cómo sacar la hierba mala, le pregunté al profe y él me explicó y así aprendí (E3). La autonomía implica también autorregulación y toma de decisiones consciente; habilidades que se fortalecen en un contexto de aprendizaje activo como la huerta escolar.

Los padres de familia también reconocieron avances importantes en la iniciativa y autonomía de sus hijos gracias a la experiencia en la huerta. Una madre comentó: mi hija quiere sembrar sola toda semilla que ve, y dice cómo cuidarla porque en el colegio aprendió a hacerlo (M2), otra expresó: en mi casa hicimos una huerta y mi hijo organizó cómo hacerla bonita, sin que le dijéramos, porque en el colegio él había aprendido cómo tener una huerta bonita (M1). Estas narraciones muestran que los aprendizajes adquiridos en la huerta escolar transfieren a la vida diaria del estudiante fortaleciendo la confianza y creatividad de los niños.

Descriptor 2: creatividad e innovación escolar

La creatividad y la innovación escolar se desarrollan de manera significativa a través de experiencias prácticas y participativas, ya que estas permiten que el estudiante genere ideas originales, resolver problemas de manera flexible y proponer soluciones adaptadas a situaciones concretas, fortaleciendo no solo su aprendizaje académico, sino también su desarrollo personal y social. La creatividad se manifiesta de manera espontánea, pero requiere de espacios y experiencias educativas que la estimulen y orienten hacia fines productivos y colaborativos. En cuanto a la innovación, esta implica transformar las ideas creativas en acciones concretas, evidenciando la capacidad del estudiante para aplicar el pensamiento creativo en contextos reales.

Durante el trabajo que realizaron en la huerta se logró observar cómo los estudiantes empezaron a expresar ideas propias y a proponer estrategias originales: coloqué las piedras en forma de corazones alrededor de las plantas para que se vieran bonitas (E2). Esta narración indica cómo la creatividad se manifiesta en la capacidad de imaginar soluciones diferentes y agregar valor estético al trabajo que realizan. Al mismo tiempo se evidencia que los niños empiezan a percibir que sus ideas tienen un impacto directo en su entorno, lo que fortalece la motivación y la participación activa. La innovación, por su parte, se evidenció cuando estos no solo imaginaron ideas, sino que la transformaron en acción práctica y funcional: hagamos regaderas con botellas desechables para regar las plantas (E2).

Por otra parte, la innovación surge como puente entre la creatividad y la acción. La estudiante no solo propuso una idea original, sino que la aplicó de manera práctica, demostrando conciencia ambiental y capacidad para resolver problemas cotidianos. Este tipo de acciones demuestran que los estudiantes comienzan a articular la imaginación con la ejecución responsable, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y emprendedor.

Categoría de análisis 4: soberanía alimentaria

La soberanía alimentaria se aborda como un proceso educativo orientado a que los estudiantes comprendieran el origen de los alimentos y la importancia de su producción y consumo responsable. A través de la huerta escolar, los estudiantes participaron activamente en actividades de siembra, cuidado y cosecha, lo que permitió fortalecer una relación más consciente con la alimentación y el entorno natural.

Descriptor 1: prácticas de producción alimentaria sostenible

Las prácticas de producción alimentaria sostenible constituyen el eje central del desarrollo de actividades dentro de la huerta escolar, ya que esta permite a los estudiantes comprender, desde experiencias directas, los procesos necesarios para la producción de alimentos, logrando convertir ese lugar en un espacio de aprendizaje vivencial, a través de actividades como la preparación del suelo, la siembra, el riego y el cuidado de las plantas donde los estudiantes se involucraron activamente en acciones que fortalecieron su conocimiento sobre cómo se producen los alimentos, el cuidado que requieren para crecer y el valor que estos tienen para una sana alimentación.

Al iniciar el trabajo en la huerta, los estudiantes se enfrentaron al suelo, a las herramientas y a las semillas, reconociendo que antes de sembrar era necesario preparar la tierra. Durante esta etapa, los estudiantes comprendieron que el suelo debía limpiarse, removerse y cuidarse para que las plantas pudieran crecer adecuadamente. Un estudiante dijo: primero toca quitar las piedras y la basura para poder sembrar (E1). Este comentario reflejó una comprensión inicial del proceso productivo y del cuidado que requiere la tierra como base de la producción alimentaria.

Con el paso de los días, la siembra de las semillas generó entusiasmo y expectativas entre los estudiantes. Cada niño asumió la responsabilidad de sembrar y cuidar una parte de la huerta, entendiendo que el crecimiento de las plantas dependía de su constancia: yo sembré mis semillas y todos los días las miro para ver si ya empiezan a nacer (E3). El vínculo directo entre el estudiante y el proceso de producción reconoce la importancia del tiempo y la dedicación. El riego y el cuidado diario de las plantas se convirtió en prácticas constantes. Los estudiantes aprendieron que no todas las plantas necesitaban la misma cantidad de agua y que el exceso o falta de riego podía afectar su crecimiento: si echamos mucha agua, las plantas se pueden morir (E3). Se puede señalar que los niños comenzaron a comprender principios básicos de una producción alimentaria responsable basada en la observación y el cuidado. A medida que las plantas crecían se fortalecía el trabajo colaborativo. Los estudiantes comprendieron que la huerta era un espacio compartido y que su cuidado beneficiaba a todos. Entre todos cuidamos la huerta para que las plantas crezcan (E2). Lo anterior indica sobre cómo las prácticas de producción alimentaria fomentan valores como la cooperación, la responsabilidad colectiva y el sentido común.

Los padres de familia también percibieron cambios en la actitud de sus hijos frente a los alimentos. Una madre señaló: ahora mi hijo entiende que alimentos salen de la tierra y que lleva mucho trabajo cultivarlos para poder comerlos (M1). Esta narrativa indica una mayor valoración

de los alimentos, por lo cual se puede inferir que la participación activa en la producción alimentaria contribuye a modificar actitudes frente al consumo y desperdicio de alimentos.

Descriptor 2: Saberes ancestrales y fortalecimiento de la identidad alimentaria

En la huerta escolar, los saberes ancestrales se ponen en práctica mediante el cultivo de semillas locales, (cilantro, tomate, frijol), el cuidado responsable de los cultivos y la preparación de alimentos tradicionales. Estas actividades permiten que los estudiantes, docentes y familias reconozcan la importancia de mantener viva la identidad cultural y fortalecer la soberanía alimentaria de la comunidad. Cuando sembramos siento que estoy aprendiendo algo que no está en los libros, algo que es de nuestra familia y nuestra cultura (E2.). Esta reflexión evidencia que la huerta escolar permite que los estudiantes valoren la transmisión intergeneracional de conocimientos, fortaleciendo su sentido de pertenencia y la identidad alimentaria. Asimismo, otro estudiante comenta: Antes no me interesaba la comida tradicional, pero ahora quiero aprender a cocinar y sembrar con mis papás, porque es parte de nuestra cultura (E1). Su experiencia demuestra que la práctica activa despierta interés y orgullo por la cultura alimentaria propia, consolidando la identidad y la conciencia sobre la importancia de preservar las tradiciones locales.

Asimismo, los padres de familia manifiestan satisfacción por el interés que sus hijos han adquirido por el aprendizaje ancestral: Es bonito ver que mis hijos preguntan por las semillas, quieren sembrar y cocinar los alimentos tradicionales, así nuestras tradiciones no se pierden (P1). Esta expresión muestra cómo la participación de los niños en la huerta escolar refuerza la transmisión de saberes ancestrales dentro de la familia, garantizando la continuidad cultural y fortaleciendo los lazos comunitarios. Otra madre manifiesta: Ahora los niños reconocen que lo que comemos tiene historia y que somos parte de una cultura que debemos cuidar. Me alegra que la escuela lo enseñe así (M1). Su reflexión evidencia que las prácticas educativas que integran la identidad alimentaria generan conciencia sobre la memoria cultural y fomentan el respeto y el cuidado por la tradición, promoviendo la soberanía alimentaria.

Esta experiencia es reconocida por los docentes colaboradores, quienes destacan el valor pedagógico de la huerta: enseñar a sembrar, cocinar y cuidar nuestros alimentos no solo es enseñar técnica, es enseñar identidad, respeto por la tierra y por lo que nos pertenece (D1). Esta observación demuestra que la integración de los saberes ancestrales en el currículo escolar fortalece la identidad cultural de los estudiantes y promueve la autonomía alimentaria de la comunidad.

En conclusión, la huerta escolar evidencia que los saberes ancestrales y la identidad alimentaria se fortalecen a través de la práctica compartida. Cada semilla sembrada, cada receta tradicional preparada y cada actividad realizada con conciencia cultural permite a los estudiantes reconocer sus raíces, a los padres transmitir y valorar sus conocimientos, y a los docentes consolidar aprendizajes significativos. La huerta se convierte así en un espacio donde educación, cultura y soberanía alimentaria se entrelazan, promoviendo la continuidad de los saberes y fortaleciendo la identidad colectiva de la comunidad.

Discusión

La discusión de resultados consiste en contrastar y relacionar los hallazgos de la investigación que permitieron el acercamiento y conocimiento de la situación problemática planteada, a la luz del marco teórico y las categorías de análisis establecidas en la presente sistematización. En esta fase se desarrolla un ejercicio donde se relacionan, discuten y comparan los hallazgos más significativos encontrados en los relatos de los participantes en la investigación, y los postulados teóricos que sustentan y configuran esta actividad académica.

Dimensión socioemocional

La huerta escolar se consolidó como un escenario pedagógico privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de tercer grado, actuando como un mediador experiencial que favorece la educación emocional desde una perspectiva integral. En coherencia con Bisquerra (2009), quien concibe la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo humano, los resultados evidencian que la interacción constante con la huerta permitió a los niños reconocer, expresar y regular emociones asociadas al cuidado, la espera, la frustración y la satisfacción personal.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la gestión de la frustración, particularmente en el momento crítico del brote de la semilla. Los registros de observación y los diarios de campo señalan que cuando una semilla no germina, los estudiantes experimentan inicialmente emociones de tristeza, desánimo e incluso enojo. Algunos expresaban frases como: *profe, mi planta no quiso salir, yo la cuidé, pero no quiso crecer*, evidenciando una atribución personal del fracaso. Sin embargo, la mediación pedagógica permitió resignificar la experiencia, transformarla en oportunidad de aprendizaje sobre los ciclos naturales, las condiciones ambientales y la imprevisibilidad de la vida.

Este proceso puede interpretarse como un duelo pedagógico, en el que el niño enfrenta la pérdida simbólica de su expectativa inicial. Lejos de ser un evento negativo, este momento se constituyó en una experiencia formativa que fortaleció la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar la adversidad y aprender de ella. En este sentido, la huerta se configuró como un espacio seguro para experimentar el error sin sanción, favoreciendo una comprensión más profunda de que

no todo depende del control humano, lo cual resulta especialmente relevante en contextos educativos marcados por la inmediatez y la lógica del resultado rápido.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, estos hallazgos dialogan con la teoría de Piaget (1972), quien ubica a los niños de esta edad en la etapa de las operaciones concretas. Los estudiantes comprenden la realidad a partir de la experiencia directa y tangible; por ello, la huerta les permite establecer relaciones concretas entre causa y efecto, tiempo y proceso. La semilla que no germina no es un concepto abstracto, sino una vivencia emocional que moviliza preguntas, hipótesis y reflexiones, integrando lo cognitivo con lo afectivo.

En cuanto a la empatía y el cuidado, los resultados muestran un desarrollo progresivo de la sensibilidad hacia otros seres vivos. Según Goleman (1998), la inteligencia emocional se expresa en la capacidad de reconocer emociones propias y ajenas, así como en la disposición al cuidado. Los estudiantes describen sus plantas como “seres vivos” que dependen de su responsabilidad, manifestando expresiones como: *si no la riego se pone triste; mi planta crece cuando la cuido con amor*. Estas narrativas, infantiles, evidencian una proyección emocional que vincula el bienestar de la planta con su propia satisfacción personal.

La huerta, en este sentido, funciona como un espejo del proceso de maduración emocional del niño. El análisis de los diarios de campos revela que los estudiantes establecen una conexión profunda con sus cultivos, desarrollando paciencia, constancia y respeto por los tiempos de la naturaleza. Esta experiencia contrasta significativamente con la lógica de la inmediatez digital a la que están expuestos, ofreciendo un espacio de pausa, observación y espera consciente.

Las voces de las familias refuerzan estos hallazgos, donde varios padres de familias manifestaron cambios positivos en la actitud emocional de sus hijos. Comentarios como: *ahora es más paciente, ya no se desespera tanto: en la casa cuida las plantas y dice que hay que tenerles paciencia; o aprendió que no todo sale a la primer*, evidencia una transferencia de los aprendizajes socioemocionales de la huerta al contexto familiar. Esto confirma que la huerta escolar trasciende el espacio institucional y se convierte en una experiencia significativa de la formación integral.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la huerta escolar no solo promueve aprendizajes académicos, sino que constituye un potente dispositivo para la educación emocional. A través del contacto con la naturaleza, los estudiantes desarrollan empatía, paciencia, responsabilidad y resiliencia, consolidando competencias socioemocionales clave para su

desarrollo emocional. En coherencia con Bizquera (2009) y Goleman (1998), la huerta se posiciona como un escenario pedagógico que humaniza la educación, reconectando al niño consigo mismo, con los otros y con el entorno natural.

Contexto y motivación

La experiencia de la huerta escolar se desarrolla en un contexto educativo que demanda estrategias pedagógicas innovadoras capaces de fortalecer la motivación hacia el aprendizaje, la participación activa de los estudiantes y el interés por el entorno natural y social. En este escenario, la huerta escolar emerge como una propuesta significativa que resignifica el aprendizaje escolar, al situarlo en un contexto real, cercano y experiencial, generando transformaciones positivas en la dinámica del aula y en la relación de los estudiantes con el conocimiento.

Desde los planteamientos de Ausbel (1983), el aprendizaje es significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante. Los resultados evidencian que la huerta escolar facilita esta conexión, ya que muchos niños poseen experiencias previas relacionadas con el cultivo de plantas en sus hogares o comunidades. Esta cercanía con la experiencia cotidiana despierta interés y curiosidad, fortaleciendo la motivación intrínseca. Expresiones de los estudiantes como: *yo ya había sembrado con mi abuela; mi papá me enseñó cómo regar*, reflejan cómo el contexto de la huerta valida y articula los saberes familiares con el aprendizaje escolar.

En relación con la motivación hacia aprendizajes, los registros de observación y los diarios de campo muestran un aumento significativo en la disposición de los estudiantes para participar en las actividades pedagógicas. A diferencia de las clases tradicionales, la huerta se percibe como un espacio dinámico que promueve el aprendizaje activo y el disfrute. Los estudiantes manifestaron entusiasmo al expresar: *aprendemos más porque lo hacemos; la huerta es divertida y uno aprende sin darse cuenta*. Estos hallazgos coinciden con Dewey (1938), quien plantea que el aprendizaje se potencia cuando hace parte de la experiencia y del interés genuino del estudiante.

La participación se convierte en otro elemento central, donde la huerta escolar promueve un rol activo del estudiante, quien asume responsabilidades concretas como la siembra, el riego y el cuidado de las plantas. Esta participación activa fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con el proceso educativo.

El aprendizaje se construye en interacción con otros y con el entorno. En este sentido, la huerta se configura como un espacio colaborativo donde el conocimiento se construye de manera colectiva. Frases como: *entre todos cuidamos la huerta; si alguien no viene, otro riega su planta*, evidencian el desarrollo de actitudes de cooperación y corresponsabilidad.

Las voces de los padres de familia destacan cambios significativos en la actitud de los niños frente al aprendizaje y el cuidado del entorno. Este involucramiento familiar fortalece el vínculo escuela-hogar y favorece una educación más integral y contextualizada.

En cuanto al interés por el entorno, la huerta escolar permitió que los estudiantes desarrollaran una relación más cercana y consciente con la naturaleza. El contacto directo con la tierra, las semillas y los procesos naturales favorece una mirada de respeto y cuidado hacia el medio ambiente. Según Freire (2004), la educación debe partir de la realidad del educando para transformarla. En este sentido, la huerta posibilita una lectura crítica y sensible del entorno, promoviendo actitudes de responsabilidad ambiental desde edades tempranas. Los estudiantes expresan este interés al afirmar: *las plantas también necesitan cuidado; si cuidamos la huerta, cuidamos la naturaleza*.

Los resultados muestran que la huerta escolar actúa como un medio motivador, que transforma el contexto educativo al generar aprendizajes significativos, participación activa y un mayor interés por el entorno. La articulación entre teorías y prácticas, junto con la inclusión de las voces de los estudiantes y las familias, evidencia que la huerta no solo fortalece los procesos académicos, sino también contribuye a la formación de sujetos comprometidos con su aprendizaje y con el cuidado del medio ambiente.

Emprendimiento

En la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, el emprendimiento es comprendido no únicamente como la creación de unidades productivas o iniciativas comerciales, sino como el desarrollo de una mentalidad productiva, creativa y resolutive, tal como lo plantea la guía 39 del Ministerio de Educación Nacional, la cual concibe el emprendimiento como una competencia transversal orientada a la formación integral del estudiante y al fortalecimiento de habilidades para la vida.

Desde esta perspectiva, los resultados de la sistematización evidencian que la huerta escolar se constituye en un escenario pedagógico privilegiado para el desarrollo del espíritu emprendedor en los estudiantes, al situarlos frente a problemas reales que requieren la identificación de necesidades, la toma de decisiones y la movilización de recursos disponibles. Un hallazgo significativo en esta categoría fue la creación de regaderas a partir de botellas plásticas recicladas, como respuesta a la ausencia de un sistema de riego industrial.

Según Kantis (2004), el desarrollo emprendedor implica la capacidad del identificar oportunidades en contexto de incertidumbre y de movilizar recursos –materiales, cognitivos y sociales– para generar soluciones innovadoras.

En el caso de la huerta escolar, la carencia de herramientas especializadas no fue asumida como una limitación, sino como una oportunidad para la creatividad y la innovación. Los estudiantes, mediante un proceso colectivo de lluvias de ideas, diseñaron y construyeron prototipos funcionales de regaderas manuales, utilizando materiales reciclados, demostrando una comprensión práctica del emprendimiento desde la acción.

Las conductas emprendedoras observadas también se relacionan con el concepto de innovación desde la escasez. Al no contar con un sistema de riego industrial, los estudiantes reinterpretaron los recursos disponibles en su entorno inmediato, resignificando el valor del reciclaje y la sostenibilidad. Esta experiencia fortalece una visión del emprendimiento social y ambientalmente responsable, alineada con los desafíos actuales de la educación y del desarrollo sostenible.

Desde una mirada integral, los resultados permiten afirmar que la huerta escolar promueve un emprendimiento formativo, centrado en la capacidad de los estudiantes para identificar problemas, proponer soluciones y actuar de manera autónoma y colaborativa. Esta experiencia valida los planteamientos de la guía 39 del MEN, al demostrar que el emprendimiento escolar no se limita a la generación de ingresos, sino que contribuye a la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

Soberanía alimentaria

La soberanía alimentaria permite comprender la huerta escolar como un escenario pedagógico, que trasciende la enseñanza técnica de la botánica para convertirse en un espacio de

transformación educativa, cultural y comunitaria. Los resultados evidencian una ruptura con la educación bancaria tradicional, dando paso a lo que Freire (1970) denomina una educación liberadora basada en el diálogo de saberes, donde el conocimiento no se transmite de manera unilateral, sino que se construye colectivamente a partir de la experiencia, el territorio y la cultura.

Uno de los hallazgos más relevantes es la relación bidireccional entre la escuela y el hogar, que resignifica el papel de la comunidad en el proceso educativo. Las madres de familia del corregimiento de Varela aportaron saberes relacionados con técnicas tradicionales de siembra, preparación del suelo y control natural de plagas, los cuales fueron integrados de manera formal en las actividades de la huerta escolar. Este proceso permitió reconocer y legitimar conocimientos ancestrales que históricamente han sido marginados por el currículo escolar.

Las voces de los estudiantes evidencian una transformación significativa en la manera de comprender el aprendizaje. El niño ya no se limita a repetir conceptos abstractos aprendidos en el aula, sino que habla de la seguridad alimentaria de su propia mesa. Comentarios como: *esta mata sirve para la comida de la casa*; o *mi mamá dice que la planta es buena para el dolor*, muestran cómo el aprendizaje se conecta directamente con la vida cotidiana, fortaleciendo el sentido y la pertenencia del conocimiento escolar.

En coherencia con la FAO (1996), la huerta escolar se configura como un territorio de soberanía alimentaria, entendido como el derecho de los pueblos a decidir qué sembrar, cómo producir y cómo alimentarse. En este contexto, la huerta no solo provee alimentos, sino que recupera el protagonismo de la comunidad en las decisiones relacionadas con su alimentación y su cultura. La discusión de los resultados permite afirmar que la soberanía alimentaria en Varela no es un concepto abstracto importado desde organismos internacionales, sino una práctica cotidiana de resistencia cultural frente a la homogenización de los sistemas alimentarios.

Otro hallazgo relevante es la transformación de la conversación familiar. Los relatos de las familias indican que la huerta escolar generó espacios de diálogo intergeneracional, donde niños, padres y abuelos comparten experiencias relacionadas con la siembra, la cocina y el cuidado de la tierra. Este proceso fortalece los vínculos familiares y resignifica el hogar como un espacio educativo. Las madres expresaron: *ahora mi hija pregunta qué se puede sembrar en la casa*, o *hablamos más de lo que comemos y de dónde viene*, evidenciando una conciencia creciente sobre la alimentación.

En síntesis, los resultados permiten concluir que la huerta escolar es un escenario clave para la construcción de la soberanía alimentaria desde la educación. Esta se construye desde el plato de comida en el hogar, fortaleciendo el orgullo rural, la identidad cultural y disminuyendo la brecha entre el conocimiento escolar y la vida campesina. La experiencia demuestra que cuando la escuela dialoga con el territorio, se generan procesos educativos más justos, significativos y transformadores, en los que la comunidad recupera su voz y su papel protagónico en la formación de las nuevas generaciones.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia de la huerta escolar Raíces de Soberanía, desarrollada en la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo con estudiantes de tercer grado, permite comprender que esta práctica no se limita a una estrategia didáctica ambiental, sino que constituye una experiencia educativa transformadora que trasciende la enseñanza de contenidos ambientales o agrícolas y se consolida como una estrategia pedagógica integral que fortalece los procesos formativos en el ámbito cognitivo, emocional y social de los estudiantes de primaria en contexto rural, en coherencia con los planteamientos de Freire (1970), quien sostiene que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos y promover procesos de concientización.

La experiencia evidenció que el aprendizaje adquiere mayor profundidad y sentido cuando se encuentra vinculado al territorio y a las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus familias. La huerta escolar permitió articular saberes curriculares con prácticas concretas favoreciendo procesos de aprendizaje significativo. En concordancia con lo planteado por Freire (1970), la educación cobra sentido cuando parte de la realidad concreta de los estudiantes y promueve la concientización. En este caso, los estudiantes de tercer grado, no solo comprendieron conceptos relacionados con el ciclo de vida de las plantas, el cuidado del suelo o la importancia del agua, sino que lo experimentaron desde su propia cotidianidad y experiencia rural, integrando lo cognitivo con lo emocional y lo comunitario. Expresiones como: la semilla es como nosotros: si la cuidan crece fuerte: yo no sabía que podía sembrar mi propia comida, yo puedo enseñar en mi casa lo que aprendí aquí, reflejan que el aprendizaje no solo fue comprendido, sino apropiado y proyectado hacia la vida familiar y comunitaria y una apropiación reflexiva del conocimiento que difícilmente se logra en dinámicas expositivas.

Desde el enfoque cualitativo que orienta esta sistematización, se concluye que la huerta operó como una experiencia vivida que transformó las percepciones y significados de los estudiantes frente al aprendizaje, al territorio y así mismos. La experiencia permitió pasar del “hacer por obligación” al “hacer con sentido y emoción” fortaleciendo la motivación intrínseca. El aprendizaje dejó de ser una actividad abstracta para transformarse en una vivencia situada cargada de significado y emoción.

Se evidencia que la huerta escolar incidió de manera significativa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La responsabilidad frente al cuidado de los cultivos, la

organización del trabajo por equipos y la necesidad de esperar el crecimiento de las plantas favorecieron el desarrollo de la paciencia, la perseverancia, la autorregulación y el sentido de pertenencia. En este proceso, la convivencia escolar también se vio impactada positivamente, ya que el trabajo cooperativo permitió transformar conflictos en acuerdos.

Como manifestó uno de los estudiantes: si no trabajamos juntos, nada crece. Esta afirmación sintetiza el reconocimiento de la corresponsabilidad como valor fundamental del aprendizaje colectivo. Desde la mirada de Freire (1997), educar implica también formar sujetos éticos y solidarios. En esta experiencia, el cultivo de la tierra se convirtió simbólicamente en cultivo de actitudes y vínculos.

La experiencia fortaleció la identidad rural y la valoración del territorio como espacio legítimo del saber. En un contexto donde frecuentemente lo urbano se asocia con progreso y desarrollo, la huerta permitió resignificar el campo y revalorar los saberes ancestrales como espacio diferente al aula de conocimiento, aprendizaje, emprendimiento y dignidad. Los estudiantes comenzaron a reconocer que el saber campesino no es inferior, sino profundamente valioso. La frase repetida por diferentes estudiantes: mi abuelo sabe mucho porque él ha sembrado desde chiquito evidencia una revalorización intergeneracional del conocimiento local.

La participación de las familias y el vínculo con la comunidad constituyeron un componente significativo de la experiencia. La huerta no se limitó al espacio físico de la institución, sino que generó diálogos intergeneracionales y procesos de intercambio de saberes y de productos entre las familias: te cambio cilantro por ají topito, eran expresiones que escuchábamos entre los padres y muchas veces entre los estudiantes. Algunos estudiantes y padres de familia manifestaron que en sus hogares comenzaron a replicar prácticas aprendidas en la escuela o a conversar con sus padres y abuelos sobre técnicas de siembra. Expresiones como: mi mamá me ayudó a sembrar en la casa; mi abuelo me enseñó otra forma de cuidar las plantas, evidencian que la experiencia trascendió el aula y fortaleció el vínculo escuela-familia-comunidad.

Desde la perspectiva freireana, la educación es un acto colectivo y dialógico que se construye en comunidad. En este sentido, la huerta se convirtió en el lugar de encuentro donde los saberes académicos y los saberes populares dialogaron. Este intercambio favoreció no solo al aprendizaje de los estudiantes, sino también la valoración del conocimiento campesino como patrimonio cultural.

El impacto comunitario de la experiencia se refleja en la manera como la huerta contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia institucional y territorial. La comunidad comenzó a percibir el proyecto no solo como actividad escolar, sino como iniciativa formativa con proyección social. De este modo, la experiencia aporta a la consolidación de una educación rural que no se aísla de su entorno, sino que lo integra activamente en los procesos pedagógicos.

Asimismo, la sistematización permitió describir la experiencia innovadora en la huerta escolar y convertirla no solo en una estrategia pedagógica transversal que articule distintas áreas del conocimiento. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Educación Ética, sino un laboratorio natural, para el fomento del aprendizaje significativo. Esta transversalidad favorece una comprensión integrada del aprendizaje, superando la enseñanza tradicional.

Desde una perspectiva más amplia, la experiencia reafirma que la educación rural requiere propuestas pedagógicas contextualizadas, participativas y transformadoras. La huerta escolar se consolida como una práctica que no solo contribuye a la formación académica, sino que fortalece el sentido de pertenencia, la autonomía y la construcción de identidad. En coherencia con una pedagogía crítica, puede afirmarse que esta experiencia promovió procesos de reflexión sobre el cuidado del entorno, la soberanía alimentaria y la responsabilidad comunitaria.

Finalmente, se concluye que la huerta escolar, cuando es asumida institucionalmente como proyecto formativo permanente y no como actividad aislada, tiene el potencial de incidir en la cultura escolar, fortalecer el vínculo escuela-comunidad y contribuir a la formación de sujetos críticos, conscientes de su territorio y capaces de transformar su realidad desde prácticas concretas y significativas.

La primera lección aprendida es que la educación en contextos rurales cobra mayor sentido cuando parte de las experiencias y saberes propios del territorio. La contextualización no es un complemento metodológico, sino un principio pedagógico estructural.

Una segunda lección es que el aprendizaje experiencial potencia la motivación intrínseca. Cuando los estudiantes participan activamente y observan resultados tangibles de su trabajo se fortalece el compromiso con el proceso formativo. La reiterada pregunta: ¿cuándo volvemos a la huerta? evidencia un interés que trasciende la evaluación académica. Así mismo, la emoción de aprender fuera del salón de clases se evidenció en el entusiasmo de los estudiantes.

También se aprendió que la sostenibilidad de los proyectos pedagógicos requiere compromiso institucional, planificación y continuidad. La permanencia de la huerta depende no solo del entusiasmo inicial, sino de su articulación con el currículo y la cultura escolar.

Otra lección relevante es que el rol del docente es determinante en la transformación de la práctica en experiencia formativa. La mediación pedagógica, el diálogo reflexivo y la problematización permiten que la actividad trascienda lo operativo y se convierta en procesos de construcción de sentido, permitiendo comprender que la huerta escolar puede convertirse en un espacio generador de resiliencia y esperanza. En contextos donde existen limitaciones socioeconómicas, ofrecer a los estudiantes experiencias de logro concreto fortalece su autoconfianza y su percepción de capacidad transformadora.

Finalmente, una de las lecciones más relevantes derivadas de la sistematización de la experiencia es la necesidad de consolidar la huerta escolar como una estrategia pedagógica institucional permanente, articulada a los procesos formativos del grado tercero y proyectada hacia los estudiantes futuros. La experiencia permitió comprender que los aprendizajes construidos en torno a la huerta requieren continuidad para consolidarse y generar impacto sostenible en la cultura escolar.

La permanencia del proyecto no solo garantiza el mantenimiento físico del espacio de siembra, sino que fortalece la construcción de identidad institucional. Al vincular cada año a los nuevos estudiantes de tercero, se favorece la apropiación progresiva de la experiencia, permitiendo que cada generación la resignifique desde sus propias vivencias. Esta continuidad transforma la huerta en un referente formativo estable dentro de la institución, evitando que se reduzca a una actividad aislada.

La experiencia demuestra que, cuando un proyecto pedagógico se consolida en el tiempo, deja de ser únicamente una práctica didáctica para convertirse en parte de la identidad de la escuela y en un eje fortalecedor de la relación entre educación-territorio y comunidad.

De esta manera Raíces de Soberanía deja como lección central que educar en zona rural implica también formar estudiantes capaces de reconocer el valor de producir, proteger y sostener la vida desde su propio territorio.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán
- Altieri, M. (1995). *Agroecology: The Science of Sustainable Agriculture*. Westview Press.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis.
- Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). Art. 65. 2da Ed. Legis.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. McMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. McMillan
- Díaz, F., y Hernández, G. (2013). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Escalona, B. R. (2023). *Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis*. Ed. FEDUPEL.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Garbulsky, J. (2017, noviembre 20). *Zombies en la escuela* (Charla TED x Riodeplata).
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. Kairós
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón.
- Jara, O. (2000). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEEAL-Alforja.

- Kantis, H. (2004). *Desarrollo emprendedor: América Latina y la experiencia internacional*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial 41.214.
- Luna, J. A., et al. (2022). El diario de campo como herramienta de reflexión. *Revista de Investigación Social*, 15(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/ris.2022.01>.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión: Revista de la División de ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471>.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización como proceso investigativo*. Ed. Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Guía No. 39: La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Bogotá, Colombia.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (1996). *Informe de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación*. Roma.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2011). *La huerta escolar como herramienta pedagógica*. FAO.
- Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una discusión entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25), 1-7.
- Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Psique.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill
- Shiva, V. (1988). *Staying alive: Women, ecology and development*. Zede Books.
- Torres, A. (1998). Los grupos focales. *Cuadernos de la Facultad de ciencias Sociales*. Universidad de Chile.

Useche, M.C., Artigas, W., Queipo, B., y Zambrano, E (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos: un análisis teórico. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*. 24(88), 126-1281.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO 	
Le solicitamos muy respetuosamente su autorización para que su hij@ LAIREN CAMPO GUTIERREZ participe en un estudio de investigación denominado: "HUERTA ESCOLAR PARA EL BIENESTAR Y EL EMPRENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA THELMA ROSA AREVALO, DEL CORREGIMIENTO DE VARELA, MUNICIPIO ZONA BANANERA, DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA". Le solicitamos que lea detenidamente esta información y aclare cualquier duda antes de aceptar el consentimiento informado. Tómese su tiempo antes de decidir sobre su participación y consulte con otras personas si lo desea. Uno de los investigadores responsable del Proyecto es el Docente LEONARDO DIAZ HERRERA, su correo electrónico de contacto es: leodiaz052@hotmail.com. Este proyecto hace parte de la Línea de Investigación denominada Desarrollo Humano, adscrita a la escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. El objetivo de esta investigación es Describir el impacto de una experiencia educativa innovadora, centrada en la huerta escolar como laboratorio natural, en el fomento del aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias de emprendimiento y la soberanía alimentaria en los estudiantes de tercer grado Es de aclarar, que solo el investigador tendrá acceso a la información y esta será confidencial. Los datos de su hij@ no podrán ser identificados, en ningún caso se relacionará el contenido de las respuestas con la identidad de los participantes. Asimismo, las respuestas quedarán codificadas por letras y números. La información recolectada será para uso exclusivo del investigador y será insumo para publicaciones científicas. Además, se destruirá una vez se termine la investigación y se hagan públicos los resultados.	Este proyecto se acoge a los lineamientos éticos y de confidencialidad previstos por la Ley 1581 de 2012, de la República de Colombia donde dicta la Protección de Datos Personales. Su participación en el proyecto contribuye a la investigación de Prácticas pedagógicas innovadoras y su influencia en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes ep, de áreas como matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana y ética y valores y por ende en la obtención de mejores puntajes en las pruebas de estado. Como participante, podrá conocer los resultados generales del estudio y no se emitirán resultados individuales, así mismo, su hij@ podrá retirarse en cualquier momento de este estudio. Finalmente, si a causa del diligenciamiento del presente documento, usted presenta algún tipo de malestar físico o psicológico puede comunicarse con el investigador al correo electrónico leodiaz052@hotmail.com. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en que mi hij@ participe de la investigación. Para constancia se firma a los ____ días del mes de marzo del año 2025. NOMBRE: _____ CEDULA: _____ _____ FIRMA
Carrera 9 N° 19-03 PBX: (57) (6) 887 9680 - Fax: (57) (6) 884 1443 Manizales, Colombia www.umanizales.edu.co 	Carrera 9 N° 19-03 PBX: (57) (6) 887 9680 - Fax: (57) (6) 884 1443 Manizales, Colombia www.umanizales.edu.co 

Anexo 2. Protocolo de encuentro

Definición

En el siguiente protocolo de encuentro la unidad de análisis corresponde a las experiencias, percepciones y emociones que los niños y niñas de tercer grado construyen en torno a la huerta escolar *para el bienestar y el emprendimiento*. Está conformada por los estudiantes de tercer grado de la IE Thelma Rosa Arévalo, quienes participan activamente en el encuentro pedagógico y constituyen la fuente de información para la sistematización.

Objetivos

Propiciar un espacio de diálogo y recoger experiencias, emociones y aprendizajes de los estudiantes en la huerta escolar, integrando las percepciones de padres y docentes, con el fin de fortalecer la dimensión pedagógica, emocional y emprendedora, del proceso educativo en el grado tercero de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo

Justificación

El presente protocolo de encuentro se enmarca en la sistematización de experiencias de la huerta escolar *para el bienestar y el emprendimiento* con estudiantes de tercer grado. Se plantea como una estrategia metodológica que busca recuperar las percepciones, aprendizajes y emociones de los niños, padres de familia y docentes en torno a la experiencia pedagógica de la huerta, en coherencia con un enfoque cualitativo.

Este encuentro se justifica porque la huerta no solo enseña a sembrar y cosechar, sino también a sentir, compartir y trabajar en equipo. A través de la conversación y de actividades creativas, se busca que los actores expresen lo que han vivido, qué han aprendido y qué emociones han sentido en cada momento. Así, se reconoce su voz como parte fundamental del proceso, fortaleciendo valores como la responsabilidad, el respeto por la naturaleza y el sentido de pertenencia hacia su escuela y su comunidad.

Anexo 3. Entrevistas semiestructuradas para grupos focales

Estudiantes

Sobre la experiencia en la huerta:

1. ¿Qué es para ti la huerta escolar?
2. ¿Te gustó participar en la huerta?
3. ¿Qué aprendiste mientras trabajabas en la huerta?
4. ¿Hubo algo difícil en la huerta?
5. ¿Cómo lo resolviste o cómo te ayudaron?

Sobre las ideas de emprendimiento

1. ¿Para ti qué es emprendimiento?
2. ¿Conoces a alguien en Varela que sea emprendedor?
3. ¿participaste en algún proyecto de la escuela donde aprendiste algo?
4. ¿Cómo te sentiste al vender algo que ayudaste a sembrar?
5. ¿Crees que la huerta te ha dado ideas para crear cosas nuevas?

Sobre la soberanía alimentaria

1. ¿Para ti que es comer sano?
2. ¿Qué aprendiste sobre la comida sana al participar en la huerta escolar?
3. ¿conoces a alguien de Varela que cultive sus propios alimentos?
4. ¿Cómo crees que la huerta ayuda a tu comunidad o a tu familia?

Entrevistas semiestructuradas para docentes de la IED Thelma Rosa Arévalo**Sobre el diseño e implementación pedagógica**

1. ¿Cuáles fueron los principales objetivos pedagógicos al integrar la huerta escolar en el currículo de tercer grado?
2. ¿Qué estrategias didácticas específicas implementaron para fomentar el aprendizaje significativo a través de las actividades en la huerta?
3. ¿Cómo se articuló el trabajo en la huerta con las diferentes áreas del conocimiento (ciencias naturales, matemáticas, otras)?
4. ¿Cuáles fueron los principales desafíos pedagógicos o logísticos que surgieron durante la implementación de la experiencia y cómo se abordaron?

Sobre el desarrollo de competencias de emprendimiento

1. ¿De qué manera se promovieron las competencias de emprendimiento (creatividad, iniciativa, trabajo en equipo, resolución de problemas, etc.) en los estudiantes a través de los proyectos derivados de la huerta?
2. ¿Qué cambios o desarrollo de habilidades de emprendimiento observaron en los estudiantes a lo largo de la experiencia?
3. ¿Qué recursos o apoyos (materiales, capacitación, alianzas) fueron cruciales para el desarrollo exitoso de los proyectos de emprendimiento?

Sobre la soberanía alimentaria y el impacto comunitario

1. ¿Cómo se abordó el concepto de soberanía alimentaria en las actividades y reflexiones con los estudiantes?
2. ¿Qué impacto perciben en la conciencia de los estudiantes y la comunidad educativa sobre la importancia de la producción y el consumo local de alimentos?
3. ¿De qué manera se integraron o valoraron los saberes tradicionales de la comunidad vareleña relacionados con la agricultura y la alimentación en la experiencia educativa?
4. ¿Cómo creen que esta experiencia contribuye o puede contribuir al desarrollo socioeconómico futuro de la comunidad de Varela?

**Entrevistas semiestructuradas para padres de familia de la Institución Educativa
Departamental Thelma Rosa Arévalo**

Sobre la participación y percepción de la experiencia

1. ¿Cómo se involucró usted en las actividades de la huerta escolar o en los proyectos de emprendimiento de los estudiantes?
2. ¿Qué cambios o aprendizajes ha observado en los niños a raíz de su participación en la huerta?
3. Desde su perspectiva, ¿qué importancia tiene que la escuela tenga una huerta y que los niños aprendan allí?

Sobre conocimientos tradicionales y soberanía alimentaria

1. ¿Ha podido compartir con los estudiantes o con la escuela algunos de los saberes tradicionales de la comunidad sobre cultivo, plantas o alimentación? ¿Podría darnos un ejemplo?
2. ¿Cómo cree que la huerta escolar y lo que aprenden los niños contribuye a la soberanía alimentaria de nuestra comunidad?
3. ¿Qué valor le da a que los niños aprendan sobre la producción de sus propios alimentos y sobre cómo emprender con ellos?

Anexo 3. Formato de registro diario de campo

HUERTA ESCOLAR PARA EL BIENESTAR Y EL EMPRENDIMIENTO.

El presente formato de registro de observación es para la anotación de situaciones que acontecen en la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo, con el propósito de recolectar información necesaria para intentar comprender a la comunidad educativa focalizada, con relación a su perspectiva sobre la huerta escolar.

Fecha	Actividad o momento	Situación/comentario	Sujeto

[illegible]

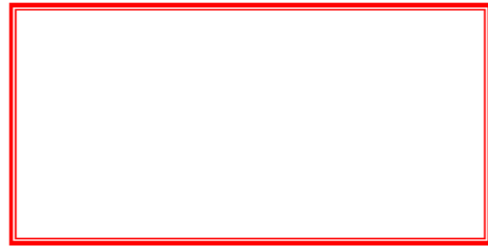
Anexo 5. Fotografías



Anexo 6. Formato de carta asociativa

HUERTA ESCOLAR PARA EL BIENESTAR Y EL EMPRENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA THELMA ROSA ARÉVALO

La siguiente carta asociativa permitirá expresar de forma libre ideas y sentimientos relacionados con la sistematización Huerta escolar para el bienestar y el emprendimiento de los estudiantes de tercer grado, con el fin de relacionar las actividades realizadas en la huerta con las experiencias vividas, emociones y aprendizajes de los estudiantes y sus familias de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo corregimiento de Varela, municipio Zona Bananera Departamento del Magdalena.



ESCUELA

