

Sembrando pensamiento crítico: Estrategias desde la huerta escolar para desarrollar la
dimensión interpretación en niños de 6 a 8 años en el Colegio Diego Montaña Cuéllar
(Usme, Bogotá D.C.)”

Integrantes

Netty Johanna Rincón Garzón

Nancy Milena Valencia Bedoya

Equipo 6

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas E Intervención Socioeducativa

Bogotá

2026

Sembrando pensamiento crítico: Estrategias desde la huerta escolar para desarrollar la dimensión interpretación en niños de 6 a 8 años en el Colegio Diego Montaña Cuéllar (Usme, Bogotá D.C.)”

Integrantes

Netty Johanna Rincón Garzón
Nancy Milena Valencia Bedoya

Nombre del docente
Cesar Augusto Sánchez Rojas

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas E Intervención Socioeducativa

Bogotá

2026

1

¹ Lic. en Preescolar, Universidad CIDE, Colombia Correo:

nettygarzonrin@usantotomas.edu.co CVLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000238474

5

² Lic. en Preescolar, Universidad CIDE, Colombia Correo:

Nancy.bedoyaval@usantotomas.edu.co CVLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000238474

4

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract.....	7
Introducción	8
1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.....	14
1.1 Planteamiento del Problema.....	14
1.2 Objetivos.....	22
1.3 Justificación.....	23
1.4 Marco Teórico.....	28
2. Diseño Metodológico.....	61
2.1 Enfoque Metodológico.....	62
2.2 Contexto y Participantes.....	67
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos.....	71
2.4 Plan de Acción.....	75
3. Implementación y Reflexión.....	79
3.1 Desarrollo del Plan de Acción.....	79
3.2 Observaciones y Ajustes.....	85
3.3 Análisis de Datos.....	91



4.	Resultados y Discusión.....	113
4.1	Resultados.....	113
4.2	Análisis e Interpretación.....	121
5.	Conclusiones y Recomendaciones.....	128
5.1	Síntesis de Hallazgos.....	128
5.2	Propuestas de Mejora.....	133
5.3	Líneas Futuras de Investigación.....	138
	Referentes Bibliográficos.....	143
	Anexos.....	147

tabla de anexos

Tabla 1 plan de acción por fases de investigación.....	77
Tabla 2 plan de acción implementación, estrategia.....	78
Tabla 3 análisis de datos.....	91
Tabla 4 análisis de objetivo diseño de estrategias.....	92
Tabla 5 análisis de objetivo 3 implementación.....	92
Tabla 6 análisis, objetivo, evaluación.....	93
Tabla 7 análisis taller 1 diagnóstico.....	94
Tabla 8 análisis taller 2	95
Tabla 9 análisis taller 3.....	96
Tabla 10 análisis taller 4	97
Tabla 11 análisis taller 5 evaluación.....	98
Tabla 12 análisis de encuesta.....	99
Tabla 13 análisis diario de campo 1 fase diagnóstica.....	102
Tabla 14 matriz de análisis diario de campo fase diagnóstico.....	103
Tabla 15 matriz de análisis diario de campo fase identificación del problema...	104
Tabla 16 matriz de análisis diario de campo propuesta de soluciones.....	105
Tabla 17 materia análisis de diario de campo transferencia de aprendizaje	106
Tabla 18 matriz diario de campo reflexión crítica.....	107
Tabla 19 triangulación de información.....	108



Resumen

La presente investigación se desarrolló en el contexto de la educación básica primaria y tuvo como propósito fortalecer la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en niños de 6 a 8 años del Colegio Diego Montaña Cuéllar, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá D.C. La problemática identificada evidenció dificultades en los estudiantes para comprender situaciones de su entorno, seguir instrucciones, establecer relaciones de causa y efecto y construir explicaciones sobre experiencias cotidianas, situación que afecta significativamente sus procesos de aprendizaje y comprensión de la realidad. Estas limitaciones se relacionan con prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización y transmisión de contenidos, las cuales restringen el desarrollo de habilidades críticas desde edades tempranas.

Frente a esta necesidad, la investigación propuso la huerta escolar como una estrategia pedagógica contextualizada orientada desde los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, reconociendo al estudiante como un sujeto activo que aprende mediante la experiencia, el diálogo y la reflexión sobre su contexto. Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y el método de investigación-acción en el aula, organizado en las fases de diagnóstico, planificación, acción y reflexión. Participaron estudiantes de grado primero seleccionados mediante muestreo intencional y se utilizaron instrumentos como diarios de campo, talleres pedagógicos y encuestas.

Los resultados evidenciaron avances en la observación, la interpretación de situaciones, la formulación de explicaciones sencillas y la transferencia de aprendizajes a distintos contextos, además del fortalecimiento de la conciencia ambiental y el aprendizaje basado en la experiencia.



Abstract

This research was conducted within the context of primary basic education and aimed to strengthen the interpretative dimension of critical thinking in children aged 6 to 8 at Colegio Diego Montaña Cuéllar. The identified problem showed that students experienced difficulties understanding situations in their environment, following instructions, establishing cause-and-effect relationships, and constructing explanations about everyday experiences, which significantly affected their learning processes and understanding of reality. These limitations were associated with traditional teaching practices focused on memorization and content transmission, restricting the development of critical skills from an early age.

To address this need, the research proposed the school garden as a contextualized pedagogical strategy based on the principles of critical pedagogy developed by Paulo Freire, recognizing students as active participants who learn through experience, dialogue, and reflection on their context. Methodologically, the study followed a qualitative approach and the classroom action research method, organized into the phases of diagnosis, planning, action, and reflection. First-grade students selected through intentional sampling participated in the study, and instruments such as field journals, pedagogical workshops, and surveys were used for data collection.

The results demonstrated significant progress in students' observation skills, interpretation of situations, formulation of simple explanations, and transfer of learning to different contexts. In addition, the study highlighted the strengthening of environmental awareness and experiential learning through the implementation of the school garden strategy.

Introducción

“Sembrando pensamiento crítico: estrategias desde la huerta escolar para desarrollar la dimensión interpretativa en niños de 6 a 8 años en el Colegio Diego Montaña Cuéllar (Usme, Bogotá D.C.)” surge de la necesidad de construir experiencias educativas que vinculen el aprendizaje con la vida cotidiana, la naturaleza y la reflexión crítica desde los primeros años de escolaridad.

En un contexto donde la formación de ciudadanos capaces de interpretar la realidad y actuar de manera consciente constituye un desafío urgente, resulta fundamental diseñar propuestas pedagógicas que fortalezcan la dimensión interpretativa del pensamiento, entendida como la capacidad de otorgar sentido, establecer relaciones y comprender procesos más allá de la información inmediata.

La dimensión interpretativa no se reduce a la comprensión literal de textos o consignas; implica observar con atención, identificar conexiones entre fenómenos, reconocer causas y consecuencias, formular preguntas significativas, explicar procesos y reflexionar sobre las propias acciones. En niños y niñas de 6 a 8 años, esta dimensión se encuentra en un momento decisivo de consolidación. Es una etapa en la que comienzan a transitar de explicaciones centradas en lo inmediato hacia comprensiones

más relacionales, donde pueden anticipar resultados, comparar situaciones y justificar sus decisiones.

Fortalecer esta capacidad en la infancia temprana significa sentar las bases de un pensamiento crítico que acompañará toda la trayectoria escolar.

La investigación se desarrolla en el Colegio Diego Montaña Cuéllar, ubicado en la localidad de Usme, un territorio con fuerte tradición agrícola y comunitaria que aporta un sentido particular al proceso pedagógico. En este contexto, la huerta escolar trasciende su función productiva para convertirse en un escenario de aprendizaje contextualizado y situado. No es únicamente un espacio de cultivo, sino un laboratorio pedagógico vivo donde los niños interactúan con la tierra, los ciclos naturales y las dinámicas comunitarias, construyendo saberes a partir de la experiencia directa.

Desde esta perspectiva, la huerta escolar posibilita aprendizajes que articulan cuerpo, lenguaje y pensamiento. Cada actividad —sembrar, cuidar, observar, registrar, conversar— se transforma en una experiencia interpretativa. Al observar el crecimiento de una planta, los niños no solo describen lo que ven, sino que comienzan a preguntarse por las condiciones que influyen en su desarrollo, comparan procesos, anticipan resultados y reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones. Así, la relación con la tierra se convierte en una oportunidad para comprender procesos de vida, reconocer interdependencias y construir sentido sobre el cuidado de lo común.

En los primeros años de la educación básica, muchos estudiantes aún se encuentran consolidando el código lector y presentan dificultades para comprender textos de

manera autónoma. En este escenario, la huerta ofrece un lenguaje alternativo y complementario: el lenguaje de la experiencia. Antes de leer sobre los ciclos de vida, los niños los observan; antes de interpretar un texto sobre alimentación, experimentan el proceso de producción; antes de memorizar conceptos, los viven. Esta mediación concreta favorece la construcción de significados profundos y facilita el tránsito hacia interpretaciones más complejas en el plano simbólico y verbal.

Además, en contextos urbanos atravesados por desigualdades sociales y ambientales, como el de Usme, la huerta escolar permite reconectar la escuela con el territorio. La tradición agrícola del entorno se convierte en un recurso pedagógico que resignifica la experiencia escolar, fortalece la identidad comunitaria y promueve la comprensión crítica de problemáticas como la alimentación, el consumo y la sostenibilidad. La interpretación deja de ser un ejercicio abstracto y se convierte en una práctica situada, vinculada a realidades concretas.

Desde las pedagogías críticas, la huerta se concibe como un espacio de diálogo, emancipación y construcción colectiva del conocimiento. Allí, los niños no son receptores pasivos de información, sino sujetos activos que preguntan, experimentan, toman decisiones y reflexionan sobre lo que hacen. Interpretar, en este marco, implica comprender la relación entre acción y consecuencia, entre individuo y comunidad, entre naturaleza y sociedad.

La necesidad de transformar prácticas tradicionales centradas en la repetición y la transmisión de contenidos se hace evidente frente a las dificultades que muchos estudiantes presentan en procesos de comprensión, explicación y toma de decisiones

autónomas. Por ello, esta investigación se propone analizar y fundamentar cómo las estrategias pedagógicas basadas en la huerta escolar pueden fortalecer la dimensión interpretativa del pensamiento en niños de 6 a 8 años. A través de la revisión teórica, la problematización del contexto y la reflexión pedagógica, se busca aportar a la construcción de propuestas innovadoras que integren cuerpo, territorio, lenguaje y pensamiento en experiencias significativas de aprendizaje.

Sembrar, en este sentido, no es únicamente un acto agrícola; es también un acto pedagógico. Cada semilla plantada representa la posibilidad de cultivar preguntas, fortalecer interpretaciones y formar sujetos capaces de comprender su realidad para transformarla.

En este escenario, la problemática no se limita únicamente a la necesidad de incorporar estrategias innovadoras, sino que se centra en comprender de qué manera experiencias pedagógicas situadas pueden incidir de forma concreta en el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento en la infancia temprana. La dificultad que muchos niños presentan para explicar procesos, establecer relaciones causales, interpretar consignas y tomar decisiones fundamentadas evidencia vacíos en la consolidación de esta dimensión, los cuales pueden profundizarse si no se abordan desde los primeros grados escolares.

En el caso del Colegio Diego Montaña Cuéllar, ubicado en la localidad de Usme, estas dificultades adquieren una relevancia particular, pues se desarrollan en un territorio con potencial pedagógico vinculado a la tradición agrícola y comunitaria que,

sin embargo, no siempre se integra de manera sistemática al currículo escolar. Surge entonces la necesidad de analizar cómo un recurso contextual como la huerta escolar puede trascender su función ambiental o complementaria para constituirse en una estrategia estructurada de fortalecimiento del pensamiento interpretativo.

Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a comprender y fundamentar cómo las estrategias pedagógicas basadas en la huerta escolar, concebidas desde un enfoque de aprendizaje situado y pedagogía crítica, pueden favorecer el desarrollo de la dimensión interpretativa en niños y niñas de 6 a 8 años. Esta indagación implica no solo describir actividades, sino analizar los procesos cognitivos y socioemocionales que se movilizan cuando los estudiantes observan fenómenos naturales, formulan preguntas, contrastan hipótesis, toman decisiones y reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones.

El estudio busca, además, aportar elementos teóricos y metodológicos que permitan articular territorio, experiencia y pensamiento crítico en propuestas educativas coherentes con las necesidades del contexto. De esta manera, la huerta escolar se posiciona no como un recurso aislado, sino como un dispositivo pedagógico capaz de integrar cuerpo, lenguaje, acción y reflexión en la construcción de aprendizajes significativos.

En consecuencia, esta investigación pretende contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas en educación básica primaria, ofreciendo fundamentos para el diseño de experiencias contextualizadas que fortalezcan la interpretación como base del pensamiento crítico. Al hacerlo, se espera aportar al debate académico sobre la



formación de sujetos capaces de comprender su realidad, posicionarse frente a ella y participar activamente en su transformación desde edades tempranas.

Planteamiento del Problema.

Partiendo de la importancia del pensamiento crítico como una competencia fundamental para la formación integral de los sujetos en el siglo XXI, la educación escolar actual enfrenta varios desafíos entre ellos generar condiciones pedagógicas que permitan a los niños y niñas no solo adquirir conocimientos, sino comprenderlos, interpretarlos, cuestionarlos y utilizarlos de manera consciente en su vida cotidiana.

Este pensamiento crítico posibilita que los estudiantes analicen situaciones, establezcan relaciones entre hechos, argumenten sus ideas, tomen decisiones fundamentadas y reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones, lo cual resulta esencial en contextos sociales y ambientales cada vez más complejos. En este sentido, formar pensamiento crítico desde la infancia temprana no constituye un objetivo complementario, sino una responsabilidad central de la escuela, en tanto contribuye al desarrollo de la autonomía intelectual, la participación activa y la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno.

Además de lo anterior, en el mundo contemporáneo, marcado por profundas y aceleradas transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y ambientales, otro desafío que enfrenta la educación se centra en: formar niños y niñas que no solo sean capaces de acceder a la información, sino que logren comprenderla, interpretarla críticamente, cuestionarla y actuar de manera responsable y ética en sus contextos cotidianos.

En este escenario, la escuela está llamada a trascender su función tradicional de transmisión de contenidos para convertirse en un espacio de formación integral, donde los estudiantes desarrollen herramientas cognitivas, emocionales y sociales que les permitan posicionarse frente a la realidad y participar activamente en su transformación.

No obstante, múltiples evidencias a nivel internacional muestran que una proporción significativa de estudiantes presenta serias dificultades para comprender información, establecer relaciones entre ideas, explicar sus razonamientos y resolver problemas en contextos reales. Esta situación se hace visible en evaluaciones estandarizadas como PISA, cuyos resultados evidencian para Colombia que muchos niños y jóvenes tienen limitaciones para interpretar situaciones complejas, analizar información, argumentar sus respuestas y reflexionar sobre sus procesos de pensamiento. Si bien estos resultados no explican por sí solos la complejidad del aprendizaje, sí constituyen una señal de alerta sobre las debilidades persistentes en el desarrollo del pensamiento crítico en los sistemas educativos.

Además de lo anterior, estos hallazgos advierten que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea ni automática, ni puede postergarse para etapas educativas posteriores. Por el contrario, requiere ser promovido de forma intencionada y sistemática desde los primeros años de escolaridad, a través de experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y vinculadas con la vida cotidiana de los estudiantes. La ausencia de este tipo de experiencias en los grados iniciales puede

generar vacíos que se profundizan a lo largo de la trayectoria escolar, limitando la autonomía, la comprensión y la capacidad de reflexión de los estudiantes.

En Colombia, esta problemática adquiere un carácter particularmente urgente. De manera reiterada, el país ha presentado desempeños por debajo del promedio de los países de la OCDE en competencias relacionadas con el razonamiento, la resolución de problemas y la comprensión de situaciones (OCDE, 2019, 2023). Entre PISA 2018 y PISA 2022 se registraron, además, descensos en áreas clave, lo que sugiere dificultades persistentes para consolidar habilidades cognitivas de orden superior. Diversos organismos y análisis han interpretado esta situación como parte de una “crisis de aprendizaje”, entendida como la incapacidad de un número significativo de estudiantes para comprender, analizar y aplicar conocimientos en escenarios reales y significativos (Banco Mundial, 2018; UNESCO, 2022).

En el ámbito nacional, los resultados de las Pruebas Saber refuerzan esta preocupación. Sus informes agregados muestran que muchos estudiantes presentan dificultades para interpretar consignas, comprender situaciones problemáticas, explicar procesos, sustentar respuestas y reflexionar sobre sus propios aprendizajes, capacidades estrechamente vinculadas con el pensamiento crítico (ICFES, 2021, 2022). Estas dificultades no aparecen de manera repentina en la educación media o secundaria, sino que suelen gestarse desde los primeros grados, cuando los procesos de interpretación se fortalecen de forma sistemática y coherente con el desarrollo infantil.

Esta situación resulta especialmente relevante si se considera que la infancia entre los 6 y los 8 años constituye una etapa decisiva en la formación del pensamiento crítico.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, estos años son fundamentales para la consolidación de funciones cognitivas y socioemocionales como la atención, la memoria de trabajo, la planificación y la capacidad de reflexionar sobre la propia acción. En este periodo, los niños comienzan a formular preguntas más complejas, a anticipar consecuencias, a comparar situaciones, a explicar lo que hacen y a justificar por qué lo hacen; es decir, empiezan a construir las bases de su manera de pensar, interpretar y relacionarse con el mundo.

Por ello, las propuestas pedagógicas que la escuela ofrece en estos grados iniciales tienen un impacto profundo y duradero en la trayectoria escolar de los estudiantes y en su formación como sujetos críticos, autónomos y participativos. Sin embargo, en muchos contextos educativos persisten prácticas centradas en la repetición mecánica, el cumplimiento de instrucciones y la memorización de contenidos, lo cual limita las oportunidades para desarrollar autonomía, reflexión, toma de decisiones y conciencia sobre el propio aprendizaje. Estas prácticas terminan debilitando los procesos de interpretación del pensamiento, reforzando la dependencia del adulto y reduciendo la participación activa de los niños en su proceso formativo.

En este punto, la pedagogía crítica se presenta como un marco teórico y metodológico especialmente pertinente para comprender y transformar esta



problemática. A diferencia de enfoques tradicionales que conciben al estudiante como un receptor pasivo de información, la pedagogía crítica reconoce a los niños y niñas como sujetos históricos, sociales y culturales, capaces de leer su realidad, problematizarla y posicionarse frente a ella.

Desde esta perspectiva, aprender implica dialogar, preguntar, experimentar, confrontar ideas, construir sentido y reflexionar sobre las acciones propias y colectivas.

En los niños de 6 a 8 años, este enfoque permite potenciar la curiosidad, el asombro y el deseo genuino de comprender el porqué de las cosas, promoviendo experiencias en las que el juego, la exploración, el trabajo colaborativo y la reflexión se convierten en vías privilegiadas para el desarrollo de formas iniciales pero profundas de pensamiento crítico.

Así, la escuela deja de ser un espacio centrado exclusivamente en la transmisión de contenidos y se transforma en un escenario donde el niño aprende a pensar, a dialogar, a tomar decisiones y a actuar de manera responsable en relación consigo mismo, con los otros y con su entorno.

Este desafío se intensifica en territorios urbanos atravesados por desigualdades sociales y ambientales, donde la escuela cumple un papel fundamental como mediadora entre la niñez y la realidad que habita. En estos contextos, la educación ambiental suele ocupar un lugar secundario dentro del currículo o reducirse a actividades aisladas y de carácter teórico, desconectadas de la experiencia cotidiana de los estudiantes. Esta desconexión limita la posibilidad de aprendizajes significativos que integren cuerpo, territorio y conocimiento, y restringe las oportunidades para que

los niños comprendan problemáticas cercanas como el cuidado de lo común, la alimentación, el consumo responsable y la relación con la tierra.

En contraste, las propuestas pedagógicas situadas, ancladas en el territorio y en la experiencia, pueden convertirse en una vía potente para promover el pensamiento crítico, en tanto permiten aprender desde la acción, el sentido y la participación activa.

En este marco, la huerta escolar, concebida desde una pedagogía crítica y articulada a prácticas de agricultura limpia, emerge como una estrategia pedagógica con alto potencial formativo. La huerta no se entiende únicamente como un espacio productivo o complementario, sino como un laboratorio pedagógico vivo donde los estudiantes observan fenómenos reales, formulan preguntas, contrastan ideas, toman decisiones, asumen responsabilidades y reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones.

Estas experiencias movilizan habilidades asociadas al pensamiento crítico, tales como observar, comparar, anticipar, argumentar, explicar procesos y evaluar resultados las cuales fortalecen la capacidad de planificar, monitorear y ajustar el propio comportamiento y aprendizaje. Asimismo, el trabajo en la huerta promueve habilidades socioemocionales fundamentales para el pensamiento crítico, como la cooperación, la perseverancia, la responsabilidad, la escucha del otro, el cuidado de lo común y el reconocimiento de las consecuencias de las decisiones individuales y colectivas.



Estas consideraciones adquieren una dimensión concreta en el contexto institucional del Colegio Diego Montaña Cuéllar, ubicado en la localidad de Usme, un territorio con tradición agrícola y comunitaria, pero también marcado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. De acuerdo con los resultados agregados de las Pruebas Saber 2025, la institución registra puntajes promedio cercanos a los 49 puntos, ubicándose por debajo de los promedios más altos del sistema distrital. Si bien estos resultados no explican por sí solos la complejidad de los procesos educativos de la institución, sí constituyen un indicio relevante sobre la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas orientadas a la interpretación, la resolución de problemas, la argumentación y la aplicación significativa de los aprendizajes.

Adicionalmente, las observaciones de aula realizadas con niños y niñas de 6 a 8 años evidencian dificultades relacionadas con la comprensión de consignas, la explicación de procesos, la toma de decisiones autónomas y la reflexión sobre errores y aprendizajes.

Estas dificultades se expresan en una alta dependencia del adulto y escasas oportunidades para una participación limitada en situaciones que demandan reflexión y toma de decisiones.

Esta situación tiene consecuencias significativas en términos de desempeño académico, motivación escolar, autonomía y participación en la vida escolar y comunitaria.

Mantener prácticas fragmentadas, descontextualizadas y poco significativas implica desaprovechar recursos pedagógicos valiosos del territorio y reproducir una experiencia escolar desconectada de las necesidades reales de la infancia y de su contexto sociocultural.

En consecuencia, el problema central de esta investigación se orienta a comprender y fundamentar cómo la huerta escolar, concebida desde la pedagogía crítica como una estrategia de aprendizaje contextualizado, puede favorecer el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento en niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Diego Montaña Cuéllar.

Abordar este problema permitirá aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas, fortaleciendo experiencias educativas contextualizadas que conecten la escuela con el territorio, promuevan el pensamiento crítico desde edades tempranas y contribuyan al mejoramiento de los procesos de aprendizaje identificados como necesarios a partir de los resultados institucionales y de las dinámicas observadas en el aula.

Objetivos

1.1 Objetivo general.

Fortalecer el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Diego Montaña Cuéllar, en la localidad de Usme (Bogotá D. C.), mediante la huerta escolar.

1.1.1 Objetivos específicos.

Caracterizar las manifestaciones iniciales de la dimensión interpretativa del pensamiento en los niños y niñas de 6 a 8 años del grado primero del Colegio Diego Montaña Cuéllar, a partir de observaciones de aula y situaciones de aprendizaje cotidianas.

Diseñar una estrategia pedagógica contextualizada basada en la huerta escolar, desde el enfoque de la pedagogía crítica, orientada a la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en estudiantes de grado primero.

Implementar la estrategia pedagógica de la huerta escolar como escenario de aprendizaje contextualizado.

Evaluar los avances en la dimensión interpretativa del pensamiento crítico de los estudiantes a partir de la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica contextualizada.

1.2 Justificación

El desarrollo del pensamiento crítico en la infancia temprana constituye un eje fundamental para la formación integral de los sujetos, en tanto estas capacidades permiten comprender la realidad, interpretar situaciones, tomar decisiones fundamentadas y reflexionar sobre las propias acciones.

En los niños y niñas de 6 a 8 años, estas habilidades se encuentran en un momento decisivo de construcción, ya que en esta etapa se consolidan funciones cognitivas y socioemocionales esenciales como la atención, la memoria de trabajo, el lenguaje y la capacidad de explicar, argumentar y justificar ideas. Las experiencias educativas que se propician en estos primeros años influyen de manera significativa en la forma como los estudiantes se relacionan con el conocimiento, desarrollan autonomía intelectual y participan activamente en su entorno social y escolar.

En este contexto, la incorporación de la huerta escolar como eje pedagógico responde a la necesidad de generar escenarios de aprendizaje significativos, contextualizados y experienciales que superen la fragmentación del currículo y la enseñanza desarticulada de la realidad de los estudiantes. En contextos urbanos, donde muchos niños crecen alejados de la naturaleza y de los procesos básicos de producción de alimentos, el trabajo pedagógico con la tierra posibilita el establecimiento de vínculos con el territorio, favorece el asombro, la curiosidad y la



observación, y crea condiciones propicias para el desarrollo del pensamiento crítico desde la experiencia directa. De este modo, la huerta escolar se configura como un espacio que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social, otorgando sentido a los aprendizajes escolares.

La importancia de la investigación radica en que abordó, desde una perspectiva las problemáticas recurrentes en los primeros años de escolaridad relacionadas con las dificultades en la interpretación del pensamiento. Estas dificultades inciden negativamente en el desempeño académico, la autonomía y la participación de los estudiantes, y suelen estar asociadas a prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición mecánica, el cumplimiento pasivo de instrucciones y la evaluación de resultados descontextualizados.

Frente a ello, la investigación que se propuso fue la huerta escolar como una alternativa pedagógica, que reconoce a los niños y niñas como sujetos activos, capaces de preguntar, decidir, experimentar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Desde este enfoque, la investigación permitió comprender cómo una estrategia pedagógica concreta, desarrollada en el aula y en el territorio escolar, puede contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales desde edades tempranas. Asimismo, aporta

evidencia pedagógica sobre el valor formativo de experiencias educativas integrales que articulan pensamiento, lenguaje, acción y reflexión, trascendiendo el plano exclusivamente teórico.

El abordaje del pensamiento crítico a través de la huerta escolar permite ampliar la comprensión sobre la importancia de integrar el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la educación ambiental en los procesos educativos de la infancia. Este enfoque cuestiona modelos educativos fragmentados que separan el saber académico de la vida cotidiana y promueve una educación con sentido, en la que los aprendizajes se construyen a partir de problemas reales y significativos para los estudiantes.

En este marco, la huerta escolar se configura como un escenario pedagógico que articula el pensamiento crítico con valores éticos y prácticas responsables relacionadas con el cuidado del entorno, la alimentación consciente, el consumo responsable y la sostenibilidad.

La investigación tuvo como propósito generar conocimiento pedagógico orientado al diseño, la implementación y la reflexión de estrategias educativas basadas en la huerta escolar, enfocadas en el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico.

En este sentido, los resultados aportan orientaciones concretas para docentes y comunidades educativas interesadas en fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas, participativas y coherentes con el desarrollo infantil.

Asimismo, la sistematización de la experiencia permitió identificar aprendizajes y posibilidades de la huerta escolar como estrategia pedagógica, evidenciando su potencial para transformar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica.

Desde el punto de vista social, la investigación contribuyó a la formación de niños y niñas con mayor conciencia crítica frente a su entorno, fortaleciendo valores como la responsabilidad, la cooperación, la solidaridad, el respeto por la naturaleza y el cuidado de lo común. El trabajo pedagógico en la huerta escolar promovió la participación activa, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia, elementos clave para el fortalecimiento del tejido social en comunidades educativas ubicadas en contextos urbanos con condiciones de vulnerabilidad.

Asimismo, al fomentar la comprensión de los procesos de producción de alimentos y el consumo responsable, la investigación aportó a la construcción de una cultura ambiental más sostenible que trasciende el aula y se proyecta hacia las familias y la comunidad.

En el ámbito académico, esta investigación contribuye al campo de la educación infantil, la educación ambiental y las pedagogías críticas, al profundizar en la relación entre huerta escolar, pensamiento crítico y la interpretación en los primeros años de escolaridad.



En este sentido, el estudio amplía el conocimiento existente sobre estrategias de aprendizaje situado y fortalece la reflexión teórica y metodológica en torno a la investigación–acción–aula como enfoque pertinente para la transformación de las prácticas pedagógicas, al articular de manera sistemática la acción pedagógica, la reflexión crítica y la producción de conocimiento desde la experiencia educativa.

Finalmente, para el Colegio Diego Montaña Cuéllar, la investigación resultó relevante en tanto responde a necesidades identificadas a partir de los resultados institucionales y de las dinámicas observadas en el aula, relacionadas con la interpretación, y la autonomía de los estudiantes.

La propuesta fortaleció el uso pedagógico de la huerta escolar como recurso institucional y promovió su integración al currículo de manera planificada y fundamentada, aportando insumos para la reflexión colectiva del cuerpo docente, el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional y la consolidación de una educación contextualizada, crítica y comprometida con el territorio.

1.3 Marco Teórico

El presente marco se fundamenta en enfoques pedagógicos y teóricos que conciben la educación como una práctica crítica, contextualizada y transformadora, orientada al desarrollo integral de los estudiantes de 6 a 8 años del Colegio Diego Montaña Cuéllar, grado primero. En este sentido, retoma los aportes de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico, articulados con actividades basadas en la experiencia, destacando la huerta escolar como una estrategia de aprendizaje contextualizado. Desde esta perspectiva, se reconoce que el pensamiento crítico trasciende la simple adquisición de contenidos, al implicar procesos de interpretación de la realidad y reflexión consciente que se fortalecen cuando el aprendizaje se sitúa en contextos reales y significativos para los estudiantes, tal como lo plantea Paulo Freire (1970).

En coherencia con lo anterior, la huerta escolar se configura como un escenario pedagógico que integra acción y reflexión, teoría y práctica, así como saberes escolares y conocimientos del entorno. Esta articulación favorece la lectura crítica del mundo y contribuye a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su realidad. Desde la pedagogía crítica, el pensamiento crítico se comprende como un proceso dinámico que vincula reflexión y acción sobre el contexto, en donde los sujetos no solo interpretan el mundo, sino que, a través de la praxis, están llamados a transformarlo (Freire, 1970, 1997).



De este modo, la huerta escolar potencia la construcción de significados, el diálogo y la reflexión crítica desde experiencias concretas, favoreciendo especialmente la dimensión interpretativa del pensamiento en edades tempranas. En este marco, la interpretación se entiende como la capacidad de comprender situaciones, establecer relaciones de causa y efecto, y elaborar explicaciones sobre la realidad, constituyéndose en un componente esencial para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

1.4 Perspectivas investigativas sobre pensamiento crítico - dimensión interpretativa.

Diversas investigaciones recientes han evidenciado que la huerta escolar constituye un escenario pedagógico significativo para el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en su dimensión interpretativa, al permitir que los estudiantes comprendan, resignifiquen su realidad a partir de la experiencia directa.

En cuanto a estudios relevantes internacionales, se destaca el desarrollado por Cayambe Guachilema, Marmolejo Macías, Palacios Noboa, Alvarado Herrera y Chasi Zurita (2023), titulado “Los huertos comunitarios escolares como estrategia para la construcción de proyectos educativos interdisciplinarios desde la pedagogía crítica en una institución educativa fiscal de la ciudad de Guayaquil, Ecuador”, en el cual se analizaron los huertos comunitarios escolares como estrategia pedagógica orientada a la construcción de proyectos educativos interdisciplinarios. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, sustentado en una dimensión interpretativa.

El propósito del estudio fue examinar la participación de la comunidad educativa en la implementación de los huertos comunitarios escolares y comprender cómo estos se configuran como proyectos interdisciplinarios que articulan los bloques curriculares científicos, sociales y humanos. Para ello, los autores emplearon

entrevistas semiestructuradas y observación como técnicas de recolección de información.

Los resultados evidenciaron que los huertos comunitarios escolares son concebidos como herramientas para la formación académica integral, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados. En este proceso, se fortalecen prácticas de responsabilidad y trabajo colaborativo en los estudiantes, al asumir roles activos en la siembra, el cuidado del cultivo y la toma de decisiones colectivas.

Asimismo, se identificó que el huerto escolar promueve la integración de saberes disciplinares y saberes cotidianos, permitiendo a los estudiantes reflexionar críticamente sobre su relación con la naturaleza. En consecuencia, el aprendizaje trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia una experiencia vivencial y transformadora, coherente con los principios de la pedagogía crítica, al propiciar el diálogo, la conciencia social y la participación democrática.

El estudio concluye que los huertos comunitarios escolares constituyen un escenario pedagógico con alto potencial transformador, en tanto favorecen procesos educativos interdisciplinarios basados en la reflexión, la acción y la construcción colectiva del conocimiento. Este antecedente aporta elementos clave para la presente investigación, ya que fundamenta la necesidad de propuestas pedagógicas críticas y contextualizadas que, desde una dimensión interpretativa, promuevan el aprendizaje significativo y la formación de sujetos críticos capaces de transformar su realidad escolar y comunitaria. Principio del formulario.



Asimismo, se identificó que el huerto escolar promueve la integración de saberes disciplinares y saberes cotidianos, permitiendo a los estudiantes reflexionar críticamente sobre su relación con la naturaleza. En consecuencia, el aprendizaje trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia una experiencia vivencial y transformadora, coherente con los principios de la pedagogía crítica, al propiciar el diálogo, la conciencia social y la participación democrática.

El estudio concluye que los huertos comunitarios escolares constituyen un escenario pedagógico con alto potencial transformador, en tanto favorecen procesos educativos interdisciplinarios basados en la reflexión, la acción y la construcción colectiva del conocimiento. Este antecedente aporta elementos clave para la presente investigación, ya que fundamenta la necesidad de propuestas pedagógicas críticas y contextualizadas que, desde una dimensión interpretativa, promuevan el aprendizaje significativo y la formación de sujetos críticos capaces de transformar su realidad escolar y comunitaria. Principio del formulario.

De igual manera, otro estudio importante en Ecuador es el desarrollado por Taicus, Nastacuas y Bermúdez (2024), titulado “La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura ambiental y la educación agroecológica desde una perspectiva crítica”, en el cual se analizó el uso de la huerta escolar como estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la cultura ambiental y la educación agroecológica. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, apoyado en la Investigación Acción



Participativa (IAP), lo que permitió vincular activamente a estudiantes, docentes y comunidad en los procesos de problematización, acción y reflexión pedagógica.

El propósito del estudio fue fortalecer las competencias ambientales y científicas de los estudiantes, promoviendo una comprensión crítica de su relación con el entorno natural y cultural, a partir de prácticas pedagógicas contextualizadas en los saberes ancestrales y la agroecología (Taicus et al., 2024). Para ello, los autores estructuraron la intervención mediante actividades participativas orientadas al aprendizaje situado y a la reflexión colectiva.

Los resultados evidenciaron que la implementación de la huerta escolar favorece el desarrollo de la cultura ambiental, el pensamiento crítico y el compromiso con el cuidado del entorno, fortaleciendo procesos de participación y construcción colectiva del conocimiento.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que comparte el enfoque crítico, el uso de la huerta escolar como estrategia pedagógica y la orientación hacia procesos de aprendizaje contextualizados. Asimismo, coincide en la implementación de metodologías participativas como la Investigación Acción, lo que refuerza su pertinencia como referente para el desarrollo de la propuesta centrada en la dimensión interpretativa del pensamiento crítico.

Desde una dimensión interpretativa, que posibilitó comprender los significados que los estudiantes atribuyen a la naturaleza, el territorio y las prácticas agrícolas,

favoreciendo procesos de reflexión crítica sobre las problemáticas socioambientales de su contexto.

Los resultados evidenciaron que la huerta escolar se constituye en un escenario pedagógico que potencia el aprendizaje, en tanto los estudiantes asumen un rol activo en la planificación, el cuidado, la toma de decisiones y la evaluación de sus propias acciones.

El estudio concluye que la implementación de la huerta escolar, desde una pedagogía crítica, permite transformar las prácticas educativas tradicionales al situar el aprendizaje en la experiencia. Este antecedente aporta elementos clave para la presente investigación, en tanto evidencia cómo estrategias pedagógicas contextualizadas favorecen procesos de interpretación crítica y construcción de conciencia social y ambiental, fundamentando la necesidad de propuestas educativas emancipadoras en la educación primaria.

Otro estudio en la Sierra ecuatoriana llamado “del huerto a la ciudad: agricultura familiar y aprovisionamiento urbano en la sierra ecuatoriana” desempeña un papel fundamental en el abastecimiento de alimentos para los contextos urbanos, configurándose como un sistema alternativo y complementario a los circuitos convencionales de comercialización. Este estudio fue realizado por Rebaï, Nasser. en 2020 .Se identificó que los productos provenientes de huertos familiares no solo garantizan alimentos frescos y de calidad, sino que también fortalecen la soberanía alimentaria y reducen la dependencia de intermediarios.



Asimismo, se encontró que las redes de comercialización, como ferias locales, mercados campesinos y ventas directas, permiten una relación más cercana entre productores y consumidores, favoreciendo prácticas de comercio justo, confianza y reconocimiento del valor del trabajo agrícola. Estas dinámicas contribuyen al fortalecimiento del tejido social y económico en las comunidades rurales.

De igual manera, los resultados destacan que la agricultura familiar promueve prácticas sostenibles, basadas en conocimientos ancestrales y en el respeto por el entorno natural, lo que incide positivamente en la conservación de la biodiversidad y en el uso responsable de los recursos naturales.

En el ámbito social y cultural, el estudio evidenció que estas prácticas fortalecen la identidad campesina y la transmisión intergeneracional de saberes, consolidando el huerto como un espacio no solo productivo, sino también formativo y cultural.

Finalmente, se concluye que la articulación entre lo rural y lo urbano, mediada por la agricultura familiar, constituye una oportunidad para repensar modelos de desarrollo más sostenibles, inclusivos y contextualizados, lo que aporta elementos significativos para su integración en propuestas educativas que promuevan el pensamiento crítico, la conciencia ambiental y la valoración de los saberes locales.

Un estudio relevante es el titulado **“Urban agriculture as a strategy for urban resilience in developing countries”* *, desarrollado por la Universidad de Guadalajara (2022), en el cual se analiza el papel de la agricultura urbana como estrategia para fortalecer la resiliencia en contextos urbanos de países en desarrollo.

La investigación se desarrolló a partir del análisis de diversas experiencias en ciudades de países de América Latina, África y Asia, tomando como referencia institucional a México, mediante un enfoque cualitativo de carácter comparativo, lo que permitió comprender las dinámicas sociales, económicas y ambientales asociadas a la implementación de huertos urbanos en contextos de vulnerabilidad.

El propósito del estudio fue evidenciar cómo la agricultura urbana contribuye al fortalecimiento de la resiliencia urbana, entendida como la capacidad de las comunidades para adaptarse y responder a problemáticas como la inseguridad alimentaria, el crecimiento urbano desordenado y las crisis socioeconómicas, promoviendo al mismo tiempo la sostenibilidad ambiental y la cohesión social. Metodológicamente, el estudio se fundamentó en la revisión documental, el análisis de estudios de caso y la sistematización de experiencias internacionales, lo que permitió identificar prácticas comunes, impactos y posibilidades de replicabilidad en distintos contextos urbanos.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que reconoce los huertos urbanos como espacios que trascienden su función productiva, configurándose como escenarios de social, fortalecimiento comunitario y construcción de alternativas sostenibles frente a problemáticas contemporáneas.

Asimismo, comparte el interés por promover la participación activa de los sujetos, el trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades críticas frente a su entorno, lo cual se articula con enfoques pedagógicos orientados a la formación integral y contextualizada.

De igual manera, se evidencia una afinidad conceptual al resaltar la agricultura urbana como un eje integrador de dimensiones sociales, ambientales y educativas, lo que refuerza la pertinencia de este estudio como referente para el diseño e implementación de propuestas pedagógicas centradas en la huerta escolar.

En cuanto a los resultados, se evidenció que la agricultura urbana constituye una estrategia efectiva para mejorar la seguridad alimentaria en ciudades de países en desarrollo, al facilitar el acceso a alimentos frescos, nutritivos y de bajo costo en contextos de vulnerabilidad.

Asimismo, se encontró que los huertos urbanos fortalecen la resiliencia comunitaria, al generar capacidades de organización, adaptación y respuesta frente a crisis económicas, alimentarias y ambientales.

De igual manera, los resultados destacan que estas prácticas promueven la sostenibilidad ambiental, al incentivar el uso responsable de los recursos naturales, el reciclaje de residuos orgánicos y la implementación de técnicas agroecológicas en espacios urbanos.

En el ámbito social, el estudio evidenció que los huertos urbanos favorecen la cohesión social y el sentido de pertenencia, al propiciar espacios de encuentro, participación y construcción colectiva entre los miembros de la comunidad.

Finalmente, se concluye que la agricultura urbana se posiciona como una estrategia integral que articula dimensiones sociales, económicas y ambientales, aportando elementos clave para el fortalecimiento de procesos educativos orientados al pensamiento crítico, la conciencia ambiental y la transformación del entorno.

También se destaca el estudio desarrollado por Duque-Romero y Cadena-Bastidas (2021), en Colombia titulado “La pedagogía verde como enfoque formativo para el desarrollo de seres críticos y reflexivos a partir de la integración del entorno natural en los procesos educativos”, en el cual se analizó la pedagogía verde como una propuesta formativa orientada al desarrollo de sujetos críticos y reflexivos. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, sustentado en una revisión bibliográfica sistemática, orientada desde una dimensión interpretativa.

El propósito del estudio fue comprender cómo la integración del entorno natural en los procesos educativos contribuye a la formación de pensamiento crítico y a la construcción de una conciencia ambiental en los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que la pedagogía verde favorece procesos de aprendizaje reflexivo, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones entre el conocimiento académico y su entorno, así como desarrollar una postura crítica frente a las problemáticas ambientales.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que comparte el interés por fortalecer el pensamiento crítico a partir de la relación con el entorno natural. Asimismo, coincide en la perspectiva interpretativa del aprendizaje y en la intención de promover procesos educativos que trascienden la transmisión de contenidos, orientándose hacia la formación de sujetos críticos y conscientes de su realidad.

Los resultados evidenciaron que la pedagogía verde posiciona a la naturaleza como eje central del proceso educativo, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados. En particular, estrategias como los huertos escolares promueven la responsabilidad, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y el compromiso consciente de los estudiantes con su entorno.

En consecuencia, los estudiantes dejan de asumir un rol pasivo en el aprendizaje y se convierten en sujetos activos que interpretan su realidad ambiental y social, articulando conocimientos, valores y acciones transformadoras.

El estudio concluye que la pedagogía verde constituye una propuesta educativa transformadora, capaz de incidir en la formación integral de los estudiantes y en la construcción de una conciencia ambiental crítica. Este antecedente aporta elementos claves para la presente investigación, en tanto fundamenta la necesidad de propuestas pedagógicas críticas y contextualizadas, que desde una dimensión interpretativa fortalezcan el pensamiento crítico y la formación de sujetos capaces de reflexionar y actuar frente a las problemáticas de su entorno.

Un estudio relevante es el desarrollado por Agudelo y Díaz (2024), titulado “La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comunicación asertiva en estudiantes de aula multigrado de una institución educativa rural”, quienes analizaron la huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comunicación asertiva en estudiantes de aula multigrado de una institución educativa rural.

La investigación se desarrolló en Colombia en la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, sede Pomesia, mediante un enfoque cualitativo, sustentado en la investigación acción participativa (IAP), lo que permitió una comprensión profunda de las prácticas educativas desde el contexto y la experiencia vivida de los actores escolares.

El propósito del estudio fue implementar la huerta escolar como estrategia innovadora que favoreciera procesos comunicativos, participativos y de convivencia, articulados al cuidado y preservación del entorno natural, promoviendo en los estudiantes la autorregulación, la toma de decisiones y la reflexión colectiva sobre su relación con el ambiente.

Metodológicamente, las autoras emplearon técnicas como la observación participante, talleres pedagógicos, encuestas y diarios de campo, que posibilitaron una

dimensión interpretativa del proceso educativo, centrada en el análisis de las interacciones, actitudes y prácticas comunicativas de los estudiantes.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que coincide en la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de procesos formativos integrales.

Asimismo, comparte el interés por promover la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades como el pensamiento reflexivo y la construcción de sentido a partir de la experiencia.

De igual manera, se evidencia una afinidad metodológica al emplear enfoques cualitativos e investigación–acción, lo que refuerza la pertinencia de este estudio como referente para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica centrada en la huerta escolar.

Otro estudio relevante es el desarrollado por Galindo González y Corredor Cely (2024), titulado “La educación en valores como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa pública del municipio de Sogamoso, Boyacá”, en el cual se analizó la educación en valores como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo de tipo descriptivo,



apoyado en técnicas propias de la investigación–acción, centradas en la comprensión de las dinámicas de interacción escolar y en la transformación de prácticas pedagógicas desde el contexto real de los estudiantes.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que comparte el interés por fortalecer procesos formativos desde estrategias pedagógicas contextualizadas y participativas. Asimismo, coincide en el enfoque metodológico basado en la investigación–acción y en la intención de transformar las prácticas educativas a partir de la reflexión sobre la experiencia.

El propósito del estudio fue implementar una estrategia pedagógica mediada por una aplicación móvil que fortaleciera la educación en valores y mejorara la convivencia escolar, promoviendo en los estudiantes procesos de autorregulación del comportamiento, responsabilidad social y resolución pacífica de conflictos. Para ello, los autores diseñaron la aplicación Valora App, estructurada en unidades didácticas orientadas al desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad, integrando actividades interactivas que favorecen la reflexión y la participación activa del estudiante.

Desde una dimensión interpretativa, el estudio empleó instrumentos como el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la observación participante, lo que permitió analizar las actitudes, comportamientos y significados que los estudiantes atribuyen a la convivencia escolar.

Los resultados evidenciaron que la estrategia pedagógica mediada por la aplicación móvil favoreció la autorregulación emocional y social de los estudiantes, fortaleciendo el diálogo, el trabajo colaborativo y el respeto por el otro. Asimismo, se observó una mejora significativa en el clima escolar, al disminuir conductas conflictivas y aumentar la disposición de los estudiantes para resolver desacuerdos de manera pacífica, lo que da cuenta del potencial de las mediaciones pedagógicas críticas para transformar las prácticas de convivencia desde el aula

El estudio concluye que la educación en valores, desarrollada mediante estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas, constituye una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes. Este antecedente aporta elementos clave para la presente investigación, en tanto sustenta la pertinencia de la pedagogía crítica como enfoque que articula reflexión, acción y transformación social, y fundamenta la necesidad de propuestas didácticas que promuevan la autorregulación, la interpretación crítica de la realidad escolar y la construcción colectiva de una convivencia más justa y democrática.

El estudio desarrollado por Pérez-Vásquez, Cadavid-Velásquez y Ariza-Ariza (2023), titulado “La huerta comunitaria como aula viva en procesos de educación ambiental comunitaria”, analizó la huerta comunitaria como un espacio pedagógico en el marco de una experiencia de educación ambiental desarrollada en la comunidad de Las Llanadas, en Sahagún, Córdoba (Colombia). La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en principios de la investigación–acción participativa, orientado a comprender las relaciones, sentires



y significados que emergen en la interacción entre comunidad, territorio y práctica educativa.

El propósito del estudio fue valorar la huerta comunitaria como un espacio pedagógico que posibilita la construcción de posturas críticas, éticas y políticas, a partir del diálogo de saberes y de experiencias situadas, favoreciendo procesos de reflexión sobre las prácticas cotidianas y su impacto en el entorno socioambiental. Para ello, las autoras implementaron actividades formativas y reflexivas, talleres y entrevistas semiestructuradas.

Desde la dimensión interpretativa, el estudio permitió comprender cómo los participantes resignifican sus experiencias en la huerta como un espacio de aprendizaje contextualizado y de construcción de sentido.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que comparte el interés por comprender la huerta como un escenario pedagógico que favorece procesos de interpretación de la realidad y construcción de conocimiento desde la experiencia. Asimismo, coincide en el enfoque metodológico cualitativo y en la perspectiva de la investigación–acción, lo que refuerza su pertinencia como referente para el desarrollo de la propuesta centrada en la huerta escolar.

El propósito del estudio fue valorar la huerta comunitaria como un espacio pedagógico que posibilita la construcción de posturas críticas, éticas y políticas, a partir del diálogo de saberes y de experiencias situadas, favoreciendo procesos de reflexión sobre las prácticas cotidianas y su impacto en el entorno socioambiental.



Para ello, las autoras implementaron actividades formativas y reflexivas, talleres y entrevistas semiestructuradas.

Desde la dimensión interpretativa, el estudio permitió comprender cómo los participantes resignifican sus experiencias en la huerta como un espacio de aprendizaje colectivo, donde se promueve la autorregulación individual y comunitaria a través del reconocimiento del otro, el cuidado del entorno y la corresponsabilidad en la toma de decisiones. Los resultados evidenciaron transformaciones en hábitos, comportamientos y creencias, así como el fortalecimiento de la convivencia, la identidad territorial y el compromiso con la soberanía alimentaria y la sustentabilidad de la vida.

Los hallazgos muestran que la huerta, concebida como aula viva, trasciende su función productiva y se constituye en un escenario pedagógico crítico, que favorece la reflexión sobre la relación sociedad-naturaleza y la construcción de vínculos solidarios, democráticos y participativos. En consecuencia, los sujetos desarrollan prácticas de autorregulación basadas en la conciencia ambiental, el diálogo y la acción colectiva, aspectos centrales de una educación transformadora y concluye que las huertas comunitarias, abordadas desde una pedagogía crítica, posibilitan procesos educativos contextualizados que integran acción y reflexión, y contribuyen a la transformación de las realidades socioambientales de las comunidades.

Este antecedente aporta elementos claves para la presente investigación, en tanto fundamenta el valor de propuestas pedagógicas situadas que, desde una perspectiva

interpretativa, promueven el pensamiento crítico y la construcción colectiva de saberes en contextos educativos comunitarios.

Finalmente, se destaca el estudio desarrollado por Duque-Romero y Cadena-Bastidas (2021), titulado “La pedagogía verde como enfoque formativo para el desarrollo de seres críticos y reflexivos a partir de la integración del entorno natural en los procesos educativos”, en el cual se analizó la pedagogía verde como una propuesta formativa orientada al desarrollo de sujetos críticos y reflexivos en Colombia. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, sustentado en una revisión bibliográfica sistemática, orientada desde una dimensión interpretativa.

El propósito del estudio fue comprender cómo la integración del entorno natural en los procesos educativos contribuye a la formación de pensamiento crítico y a la construcción de una conciencia ambiental en los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que la pedagogía verde favorece procesos de aprendizaje reflexivo, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones entre el conocimiento académico y su entorno, así como desarrollar una postura crítica frente a las problemáticas ambientales.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que comparte el interés por fortalecer el pensamiento crítico a partir de la relación con el entorno natural. Asimismo, coincide en la perspectiva interpretativa del aprendizaje y en la intención de promover procesos

educativos que trascienden la transmisión de contenidos, orientándose hacia la formación de sujetos críticos y conscientes de su realidad.

Los resultados evidenciaron que la pedagogía verde posiciona a la naturaleza como eje central del proceso educativo, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados. En particular, estrategias como los huertos escolares promueven la responsabilidad, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y el compromiso consciente de los estudiantes con su entorno.

En consecuencia, los estudiantes dejan de asumir un rol pasivo en el aprendizaje y se convierten en sujetos activos que interpretan su realidad ambiental y social, articulando conocimientos, valores y acciones transformadoras.

El estudio concluye que la pedagogía verde constituye una propuesta educativa transformadora, capaz de incidir en la formación integral de los estudiantes y en la construcción de una conciencia ambiental crítica. Este antecedente aporta elementos clave para la presente investigación, en tanto fundamenta la necesidad de propuestas pedagógicas críticas y contextualizadas, que desde una dimensión interpretativa fortalezcan el pensamiento crítico y la formación de sujetos capaces de reflexionar y actuar frente a las problemáticas de su entorno.

Por otro lado, entre los estudios locales encontramos un estudio relevante es el titulado **“Importancia de las huertas escolares como estrategia para el consumo de alimentos saludables en un Hogar Infantil de la Primera Infancia de Bogotá-*



Colombia” * (2024), publicado en la revista científica Journal of the Selva Andina Research Society, en el cual se analiza la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica para promover hábitos alimentarios saludables en la primera infancia.

La investigación se desarrolló en un hogar infantil de primera infancia en la ciudad de Bogotá, mediante un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo) de tipo longitudinal, lo que permitió analizar cambios en las prácticas alimentarias y en los procesos formativos de los niños a lo largo del tiempo.

El propósito del estudio fue implementar la huerta escolar como una estrategia pedagógica orientada a fomentar el consumo de alimentos saludables, fortalecer la educación nutricional y promover en los niños el reconocimiento de la importancia de una alimentación equilibrada desde edades tempranas.

Metodológicamente, los autores emplearon técnicas como la observación, el seguimiento de procesos alimentarios, actividades pedagógicas y el análisis de cambios en hábitos de consumo, lo que permitió una comprensión integral de la relación entre el aprendizaje experiencial y la adopción de prácticas saludables.

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que reconoce la huerta escolar como un escenario pedagógico que articula dimensiones educativas, sociales y ambientales, favoreciendo procesos formativos integrales desde la experiencia.

Asimismo, comparte el interés por promover la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje significativo a partir del contacto directo con la naturaleza, lo cual se alinea con enfoques pedagógicos críticos y contextualizados.

De igual manera, se evidencia una afinidad metodológica al integrar enfoques cualitativos y procesos de seguimiento en contextos reales, lo que refuerza la pertinencia de este estudio como referente para el diseño e implementación de propuestas pedagógicas centradas en la huerta escolar.

En cuanto a los resultados, se evidenció que la implementación de la huerta escolar contribuyó significativamente al fortalecimiento de hábitos alimentarios saludables en los niños, incrementando el consumo de frutas y verduras y generando mayor aceptación hacia estos alimentos.

Asimismo, se encontró que la huerta escolar favoreció procesos de aprendizaje significativo, al permitir que los niños comprendieran el origen de los alimentos y establecieran una relación más consciente con su alimentación.

De igual manera, los resultados destacan que estas prácticas promovieron el desarrollo de habilidades sociales y valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad y el cuidado del entorno natural.

En el ámbito educativo, se evidenció que la huerta funcionó como un recurso pedagógico transversal, integrando diferentes áreas del conocimiento y fortaleciendo procesos de enseñanza-aprendizaje desde la experiencia directa.

Finalmente, el estudio concluye que la huerta escolar se posiciona como una estrategia efectiva para la formación integral en la primera infancia, al articular la educación alimentaria, ambiental y social en contextos urbanos como el de Bogotá.

Otro proyecto local desarrollado por *Garzón Cantor (2018), titulado “La huerta escolar: adaptación pedagógica para desarrollar la cátedra por la paz”, en el cual se analiza la huerta escolar como una estrategia pedagógica innovadora orientada a la formación de ciudadanía y convivencia en contextos educativos.

La investigación se desarrolló en una institución educativa del municipio de Soacha, cercano a Bogotá, mediante un enfoque cualitativo sustentado en la Investigación Acción Educativa (IAE), lo que permitió comprender las dinámicas formativas desde la reflexión colectiva y la participación activa de los estudiantes y docentes.

El propósito del estudio fue implementar la huerta escolar como un ambiente de aprendizaje alternativo que favoreciera la construcción de ciudadanía, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia, en el marco de la cátedra para la paz en contextos de posconflicto.

Metodológicamente, la autora empleó procesos de reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y desarrollo práctico de la huerta escolar, lo que permitió analizar las transformaciones en las relaciones sociales y en las dinámicas de participación de los estudiantes dentro del contexto escolar. ([Repositorio Institucional Séneca][1])

Este estudio se constituye en un antecedente relevante para la presente investigación, en la medida en que reconoce la huerta escolar como un espacio pedagógico que trasciende lo ambiental, configurándose como un escenario de formación ciudadana, construcción de paz y transformación social.

Asimismo, comparte el interés por promover la participación activa de los estudiantes, el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva de sentido, lo cual se articula con enfoques pedagógicos críticos y contextualizados.

De igual manera, se evidencia una afinidad metodológica al emplear la investigación–acción como estrategia para la transformación de las prácticas educativas, lo que refuerza la pertinencia de este estudio como referente para el diseño e implementación de propuestas pedagógicas centradas en la huerta escolar.

En cuanto a los resultados, se evidenció que la implementación de la huerta escolar favoreció procesos de construcción de ciudadanía, promoviendo en los estudiantes actitudes de respeto, diálogo y resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, se encontró que el trabajo en la huerta fortaleció la participación activa y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su institución educativa, generando mayor compromiso con los procesos formativos.

De igual manera, los resultados destacan que la huerta escolar permitió transformar las relaciones entre los actores educativos, fomentando el trabajo colaborativo y la construcción de acuerdos colectivos.

En el ámbito pedagógico, se evidenció que este espacio facilitó aprendizajes significativos, al integrar la experiencia práctica con la reflexión crítica sobre el entorno social y las dinámicas de convivencia.

Finalmente, el estudio concluye que la huerta escolar se consolida como una estrategia pedagógica efectiva para la formación integral, especialmente en contextos urbanos vulnerables, al articular dimensiones sociales, educativas y de construcción de paz.

Por último, tenemos el uso de huertas escolares a Garzón Cantor y Dahijanna Fernanda como innovación pedagógica alternativa para formar ciudadanía competente en el escenario del posconflicto. El estudio plantea la pregunta: ¿Cómo en un ambiente de aprendizaje alternativo se puede construir a través del trabajo en una huerta escolar para formar ciudadanos activos? El estudio utiliza la metodología de Investigación Acción Educativa (I.A.E), que implica partir desde la reflexión personal y colectiva entre estudiantes, maestros, directivos de la IESMA del Municipio de Soacha, Colombia.

En consecuencia, la investigación busca contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas alternas dentro de la educación pública que lleven a la formación de ciudadanos para la era del posconflicto. El resultado del presente trabajo plantea proponer una estrategia de enseñanza de las competencias ciudadanas por medio de la Cátedra por la Paz, como instrumento para reducir la violencia en la sociedad en un escenario de posconflicto.

1.5 La pedagogía crítica como práctica transformadora en los niveles iniciales (primero de primaria).

La siguiente aproximación teórica permite comprender el pensamiento crítico no como una habilidad aislada o exclusivamente cognitiva, sino como un proceso integral que involucra dimensiones sociales, culturales, metacognitivas y éticas, especialmente relevantes en los primeros años de escolaridad.

Empezaremos señalando a Paulo Freire (1970) quien concibe la educación como una práctica profundamente política y transformadora, orientada a la formación de sujetos críticos capaces de leer, interpretar y transformar la realidad en la que viven. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no se reduce a la adquisición de habilidades cognitivas formales, sino que implica el desarrollo de una conciencia crítica que permita comprender las relaciones sociales, culturales y ambientales que configuran la experiencia cotidiana.

Además, (Freire, 1970) plantea que uno de los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico es la educación bancaria, caracterizada por la transmisión mecánica de contenidos, la pasividad del estudiante y la ausencia de diálogo genuino. En este modelo, los educandos son concebidos como receptáculos de información, lo cual limita su capacidad de preguntar, reflexionar y tomar



decisiones conscientes sobre su propio aprendizaje (Freire, 1970). En contraposición, la pedagogía crítica propone una educación problematizadora, en la que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, el diálogo y la reflexión colectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior y desde la pedagogía crítica, el pensamiento crítico se desarrolla cuando los sujetos son capaces de cuestionar su realidad, identificar problemáticas significativas y reflexionar sobre las posibilidades de transformación.

Este proceso implica una relación dialógica entre educador y educandos, en la cual el docente asume el rol de mediador y acompañante del aprendizaje, reconociendo los saberes previos y las experiencias de los estudiantes como punto de partida del proceso educativo (Freire, 1997). En los niños y niñas de 6 a 8 años, esta forma de pensamiento se expresa a través de la curiosidad, el asombro, la formulación de preguntas, la capacidad de explicar lo que observan y la reflexión sobre sus propias acciones. Freire señala que la curiosidad es un elemento fundamental del pensamiento crítico y que la tarea de la educación no es domesticarla, sino estimularla y orientarla hacia la comprensión del mundo (Freire, 2005).

Ahora, la huerta escolar, entendida desde la pedagogía crítica, se constituye en un escenario privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto permite problematizar situaciones reales relacionadas con el cuidado del ambiente, la producción de alimentos, el trabajo colectivo y la relación con el territorio. A través



del trabajo con la tierra, los niños no solo adquieren conocimientos prácticos, sino que también desarrollan una conciencia crítica sobre su entorno, fortaleciendo valores como la responsabilidad, la cooperación y el cuidado de lo común.

Sumado a lo anterior, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky ofrece aportes fundamentales para comprender la interpretación como un componente esencial del pensamiento crítico, especialmente en la infancia. Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo no es un proceso individual aislado, sino una construcción social mediada por el lenguaje, la cultura y la interacción con otros (Vygotsky, 1978). Es por ello que, la interpretación del pensamiento crítico se relaciona con la capacidad de comprender situaciones, atribuir significados y explicar fenómenos a partir de la experiencia. Vygotsky sostiene que estas capacidades se desarrollan primero en el plano social y posteriormente se internalizan en el plano individual, mediante procesos de mediación cultural (1986). En este sentido, el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que se construye a través de la interacción con otros y de la participación en prácticas sociales significativas.

A partir de lo anterior, un concepto clave para esta investigación es la zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre lo que el niño puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con la ayuda de otros más experimentados (Vygotsky, 1978); por lo que el trabajo pedagógico en la huerta escolar, el docente y

los compañeros actúan como mediadores que orientan el proceso interpretativo mediante preguntas, explicaciones, modelaciones y reflexiones colectivas.

De esta forma, la huerta escolar, como espacio de aprendizaje situado, ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo de la interpretación del pensamiento crítico. Al observar el crecimiento de las plantas, identificar problemas en el cultivo, registrar cambios y proponer soluciones, los niños interpretan la realidad a partir de la experiencia directa, integrando pensamiento, lenguaje y acción. Estas experiencias permiten transitar del pensamiento práctico al pensamiento reflexivo, fortaleciendo la comprensión de los fenómenos y la construcción de significados.

En definitiva, la huerta escolar constituye un escenario pedagógico privilegiado para el desarrollo, ya que involucra actividades que requieren planificación (decidir qué sembrar y cuándo hacerlo), ejecución (regar, cuidar, observar) y evaluación (reconocer si las plantas crecen adecuadamente o identificar errores en el proceso). Estas acciones permiten que los niños establezcan relaciones claras entre sus decisiones y las consecuencias observadas, fortaleciendo la conciencia sobre su propio aprendizaje.

En cuento a los aportes de Paulo Freire (1970, 1997), permiten comprender el pensamiento crítico como un proceso integral que articula la reflexión sobre la realidad, la construcción de significados y la regulación consciente del propio pensamiento. Desde esta articulación teórica, el pensamiento crítico no se reduce a una habilidad cognitiva aislada, sino que se configura como una práctica situada que se construye en la experiencia, el diálogo y la acción reflexiva. Por lo que desde la



pedagogía crítica de Freire (1970, 1997), la huerta escolar se concibe como un espacio de praxis, en el que la acción y la reflexión se integran para favorecer la lectura crítica del mundo. La interacción con la tierra, los ciclos naturales y las prácticas de cuidado posibilita que los niños problematicen su entorno, formulen preguntas y desarrollen una conciencia crítica desde edades tempranas. La huerta se transforma así en un texto vivo que puede ser leído, interpretado y resignificado colectivamente.

Un texto vivo que permite el diálogo pedagógico, las preguntas orientadoras y el trabajo colaborativo ampliando la zona de desarrollo próximo de los niños y niñas, fortaleciendo su capacidad para explicar fenómenos, establecer relaciones y construir significados a partir de la experiencia posibilitando a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno desde los primeros años de escolaridad.

La huerta escolar emerge, desde esta articulación conceptual, como un escenario pedagógico que integra acción, lenguaje y reflexión, permitiendo a los niños y niñas de 6 a 8 años desarrollar habilidades de pensamiento crítico sin depender exclusivamente del dominio del código escrito. De este modo, el marco teórico no solo sustenta conceptualmente el problema de investigación, sino que también orienta la intervención pedagógica y la interpretación de los resultados, consolidándose como una herramienta de argumentación pedagógica coherente con la justificación y los objetivos del estudio.

1.6 La dimensión interpretativa desde la huerta escolar

La dimensión interpretativa es un componente fundamental del pensamiento crítico y por lo tanto la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), por lo que es de interés de este estudio profundizar en la comprensión de los procesos mediante los cuales los niños interpretan su realidad a partir de experiencias significativas en la huerta escolar, entendiendo la interpretación, en clave freireana, como la capacidad de leer críticamente el mundo antes que la palabra.

Para Paulo Freire, el pensamiento crítico se configura como una capacidad fundamental en pro de que los sujetos comprendan, cuestionen y transformen su realidad. Este pensamiento no se desarrolla de manera abstracta, sino en estrecha relación con la experiencia vivida, el diálogo y la reflexión sobre el contexto. En este sentido, la huerta escolar se constituye en un escenario pedagógico privilegiado para materializar los principios de la pedagogía crítica, al vincular el aprendizaje con la tierra, el territorio y las problemáticas socioambientales.

Pensar críticamente para Freire (1970), implica superar una conciencia ingenua y avanzar hacia una conciencia crítica, capaz de identificar las causas de los fenómenos sociales y naturales. En la huerta escolar, los estudiantes no se limitan a ejecutar tareas técnicas, sino que reflexionan sobre el origen de los alimentos, las prácticas agrícolas, el cuidado del ambiente y las relaciones entre producción, consumo y sostenibilidad. Estas experiencias permiten que los niños formulen preguntas, establezcan relaciones causa-efecto y desarrollen una postura reflexiva frente a su entorno.



Así, la huerta deja de ser un recurso didáctico instrumental y se convierte en un espacio de problematización, donde el pensamiento crítico se construye a partir de la experiencia concreta, el diálogo colectivo y la reflexión guiada por el docente.

Por lo anterior, la dimensión interpretativa en la pedagogía de Freire (1970, 1997), se fundamenta en la idea de que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. Interpretar, desde esta perspectiva, significa comprender críticamente la realidad, dotar de sentido a la experiencia y reconocer las relaciones sociales, culturales y ambientales que la configuran.

En la huerta escolar, los niños desarrollan procesos interpretativos al observar los ciclos de la naturaleza, los cambios en las plantas, las condiciones del suelo y los efectos de sus acciones sobre el crecimiento de los cultivos. Estas observaciones se transforman en interpretación cuando, mediante el diálogo pedagógico, los estudiantes reflexionan sobre lo que ocurre, por qué ocurre y qué implicaciones tiene para la vida humana y el ambiente.

Desde Freire (1970, 1997) esta interpretación no es neutra, sino crítica y situada, pues permite que los estudiantes comprendan la relación entre la tierra, la alimentación y la vida cotidiana. De este modo, la huerta favorece una lectura crítica del mundo, en la que los niños comienzan a reconocer su papel como sujetos activos dentro de un ecosistema social y natural.



En síntesis, desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970, 1997), la huerta escolar se configura como un escenario educativo que potencia el desarrollo del pensamiento crítico, la dimensión interpretativa. A través de la experiencia con la tierra, el diálogo y la reflexión sobre la práctica, los estudiantes interpretan su realidad, regulan sus acciones y construyen una conciencia crítica desde edades tempranas.

Este enfoque permite comprender la huerta escolar no solo como un espacio de aprendizaje, sino como una herramienta pedagógica emancipadora, orientada a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con el cuidado de la vida y del entorno.



Diseño Metodológico

La presente investigación surgió del interés por fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y reconocer la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas que dialoguen con la realidad social, cultural y ambiental de los niños y niñas del grado primero entre edades de 6 y 8 años de la institución Diego Montaña Cuellar de la localidad de Usme. En este marco, y como se ha señalado a lo largo del documento, la huerta escolar se asume como una estrategia pedagógica que trasciende la enseñanza de contenidos aislados y se configura como un escenario de aprendizaje vivencial, situado y reflexivo.

En coherencia con este propósito formativo y transformador, la investigación se fundamenta en el enfoque de Investigación Acción en el Aula (IAA), una metodología participativa y transformadora que concibe el aula como un espacio vivo para la producción de saberes, la reflexión crítica y la transformación social. Este enfoque posibilita que los actores del proceso educativo niños y docentes se reconozcan como sujetos capaces de analizar su realidad, cuestionarla y proponer alternativas orientadas a su mejora, especialmente en relación con la sostenibilidad y la producción limpia de alimentos en entornos urbanos.

La IAA se sustenta en los aportes de Lewin (1946), Stenhouse (1987) y Elliott (1993), así como en la tradición pedagógica latinoamericana de Freire (1970), quienes conciben la investigación como un ejercicio de emancipación, diálogo y transformación de la realidad.

2.1 Enfoque Metodológico

El desarrollo de la investigación se estructuró a partir del enfoque de investigación–acción, el cual concibe la práctica educativa como un proceso reflexivo, cíclico y transformador. En coherencia con este enfoque, el estudio se organizó en cuatro ciclos interrelacionados: diagnóstico, planificación participativa, acción–intervención y reflexión–evaluación.

Cada ciclo integró momentos de acción, observación y reflexión, permitiendo comprender y transformar la práctica pedagógica desde el contexto real de los estudiantes, tomando la huerta escolar como escenario de aprendizaje situado para el fortalecimiento de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico.

2.1.1 Ciclo I: Diagnóstico – Reconociendo el territorio y las voces

Este primer ciclo y en relación a los objetivos de la investigación tuvo como propósito caracterizar las manifestaciones iniciales de la dimensión interpretativa del pensamiento en los niños y niñas de 6 a 8 años del grado primero del Colegio Diego Montaña Cuéllar, a partir de observaciones de aula y situaciones de aprendizaje cotidianas, para alcanzarlo se procedió a comprender el contexto educativo, social y relacional de los niños y niñas de grado primero, así como identificar sus saberes previos, intereses y formas de interpretar el entorno. La huerta escolar fue concebida



inicialmente como un territorio por descubrir, que permitió observar las relaciones de los estudiantes con la naturaleza, con sus pares y con los adultos.

Desde la observación participante, se realizaron recorridos por el aula, los espacios de descanso y las zonas destinadas a la huerta, registrando las interacciones entre los participantes del proyecto. Paralelamente, se desarrollaron conversaciones guiadas, actividades lúdicas y ejercicios de exploración, que posibilitaron identificar cómo los estudiantes explicaban lo que veían, cómo tomaban decisiones y cómo enfrentaban situaciones de desacuerdo.

La reflexión pedagógica de este ciclo permitió reconocer que los niños presentaban dificultades para expresar con claridad sus ideas, escuchar a sus compañeros y comprender el entorno natural como una fuente de aprendizaje. Como resultado, se elaboró un diagnóstico que permitió evidenciar la necesidad de fortalecer la autonomía y la capacidad de los niños y niñas para interpretar su realidad a partir de experiencias concretas y significativas. Dicho diagnóstico se constituyó en el punto de partida para la planificación y orientación del proceso pedagógico posterior.



2.1.2 Ciclo II: Planificación participativa – Sembrando sentidos y aprendizajes

El segundo ciclo se centró en diseñar una estrategia pedagógica contextualizada basada en la huerta escolar, desde el enfoque de la pedagogía crítica, orientada a la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en estudiantes de grado primero. En este momento, la huerta escolar fue pensada como una estrategia didáctica intencionada, capaz de promover experiencias de aprendizaje que favorecieran la interpretación, el diálogo y la reflexión en los niños.

La planificación se desarrolló de manera participativa con el docente titular, quien aportó orientaciones pedagógicas y criterios didácticos para el desarrollo del proceso. De igual manera, los niños fueron involucrados activamente en la toma de decisiones, proponiendo ideas relacionadas con la selección de cultivos, la organización de los espacios y la distribución de responsabilidades. Este ejercicio favoreció el fortalecimiento de prácticas democráticas y el reconocimiento de las voces infantiles como elementos centrales del proceso formativo.

Desde la reflexión pedagógica, se diseñaron los talleres que hicieron parte de la estrategia a partir de la metáfora de la siembra: preparar la tierra, sembrar, cuidar y cosechar, integrando contenidos de Ciencias Naturales, Lenguaje y Ética. En este ciclo se definieron las técnicas e instrumentos de recolección de información (observación, diarios de campo, talleres y encuesta) y se precisaron los criterios para analizar el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico.



2.1.3 Ciclo III: Acción–Intervención – Cultivando la experiencia y el pensamiento.

El tercer ciclo correspondió la implementación la estrategia pedagógica de la huerta escolar como escenario de aprendizaje contextualizado. A partir de esto se ejecutaron los talleres diseñados, constituyéndose en el núcleo del proceso investigativo y la huerta escolar se transformó en un escenario de acción pedagógica, donde los niños aprendieron a través de la experiencia directa, la exploración y el trabajo colaborativo.

Durante este ciclo, los estudiantes participaron en actividades de siembra, riego, cuidado y observación del crecimiento de las plantas, acompañadas de preguntas orientadoras y diálogos reflexivos que promovieron la interpretación de lo vivido. Cada acción fue sistemáticamente observada y registrada en los diarios de campo, atendiendo a las formas en que los niños explicaban e interpretaban los fenómenos naturales.

La reflexión constante sobre la práctica permitió identificar avances en la escucha activa y la capacidad de los niños para dar significado a sus experiencias. La huerta se convirtió en una metáfora del aprendizaje, donde los estudiantes comprendieron que el crecimiento requiere tiempo, cuidado y responsabilidad, fortaleciendo así su capacidad interpretativa y su pensamiento crítico desde situaciones cotidianas y contextualizadas.



2.1.4 Ciclo IV: Reflexión y evaluación – Cosechando interpretaciones y aprendizajes

El cuarto ciclo estuvo orientado a la reflexión crítica y evaluación formativa del proceso, y por lo tanto al objetivo específico de evaluar los avances en la dimensión interpretativa del pensamiento crítico de los estudiantes a partir de la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica, integrando los momentos de acción y observación desarrollados en los ciclos anteriores. Esta fase permitió analizar cómo la huerta escolar, como estrategia de aprendizaje contextualizado, promovió el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los niños y niñas. A través del análisis de los diarios de campo, talleres y encuesta, se identificaron transformaciones en la manera en que los estudiantes interpretaban su entorno, argumentaban sus ideas y comprendían las relaciones entre la naturaleza y la convivencia escolar. La reflexión colectiva entre la docente y los estudiantes posibilitó reconocer la huerta como un espacio pedagógico significativo, que favorece el aprendizaje situado y la construcción de sentido.

La evaluación se asumió como un proceso comprensivo, orientado a interpretar los cambios y aprendizajes emergentes más que a la medición de resultados finales. En este sentido, el ciclo de la experiencia no se considera cerrado, ya que el estudio continúa en desarrollo. La sistematización realizada hasta el momento se entiende como una reconstrucción crítica y provisional que integra datos, voces, emociones y aprendizajes, y que permite identificar tensiones, avances y desafíos, abriendo nuevas

posibilidades para profundizar y fortalecer prácticas pedagógicas críticas y contextualizadas en la escuela.

2.2 Contexto y Participantes

El proyecto se implementó con niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Diego Montaña Cuéllar, institución educativa oficial ubicada en un contexto urbano, donde el contacto cotidiano con la naturaleza es limitado. Desde esta realidad, la huerta escolar propicia experiencias directas con la tierra, los alimentos y el cuidado del entorno, favoreciendo procesos de observación, diálogo y construcción de significados.

La presente investigación se sitúa Colombia, país caracterizado por una amplia diversidad social, cultural y territorial, donde el sistema educativo enfrenta el reto de responder a contextos marcados por desigualdades sociales, económicas y ambientales. En este marco, la educación pública cumple un papel fundamental en la formación de sujetos críticos capaces de comprender y transformar su realidad desde edades tempranas.

A nivel urbano, el estudio se sitúa en la ciudad de Bogotá D.C., capital del país y principal centro político, social y educativo, caracterizada por una alta densidad poblacional y una marcada heterogeneidad cultural. Dentro de la ciudad, la investigación se lleva a cabo en la localidad de Usme, ubicada al sur de Bogotá, un

territorio que combina procesos de urbanización acelerada con dinámicas sociales propias de sectores populares urbanos. Esta localidad se distingue por la presencia de comunidades con fuertes vínculos familiares y barriales, así como por una diversidad de prácticas culturales y saberes cotidianos que influyen en la construcción de significados de los niños y niñas.

La institución educativa se encuentra ubicada en el barrio Brazuelos I, un sector predominantemente residencial, correspondiente a un estrato socioeconómico medio-bajo. El entorno inmediato del colegio cuenta con infraestructura urbana básica; sin embargo, presenta una limitada disponibilidad de zonas verdes y espacios naturales, lo que restringe el contacto cotidiano de los estudiantes con la tierra y los procesos ambientales. Esta condición contextual refuerza la pertinencia de la huerta escolar como estrategia pedagógica situada, al posibilitar experiencias directas de aprendizaje ambiental dentro del espacio escolar.

El Colegio Diego Montaña Cuéllar (IED) es una institución educativa de carácter público, adscrita al sistema educativo colombiano, que orienta su quehacer pedagógico hacia la formación integral de los estudiantes. Desde el ámbito institucional y educativo, el colegio atiende a una población diversa y promueve procesos de enseñanza acordes con los lineamientos curriculares nacionales. No obstante, se reconoce la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas contextualizadas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico desde edades



tempranas, especialmente a partir de experiencias significativas vinculadas al entorno social y ambiental de los estudiantes.

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de grado primero, con edades entre los 6 y 8 años, quienes se encuentran en una etapa del desarrollo caracterizada por el aprendizaje a través de la experiencia concreta, la exploración y el juego. La selección del grupo se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia intencional, el cual corresponde a una muestra intencional.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación se apoya en los aportes de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, quienes constituyen un referente central en el campo de la investigación educativa y social. Estos autores plantean que, en los estudios de enfoque cualitativo, la selección de la muestra no responde a criterios de representatividad estadística, sino a la pertinencia, profundidad y riqueza de la información que los participantes pueden aportar al fenómeno de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

En este sentido, la muestra intencional o dirigida se define como aquella en la que el investigador selecciona deliberadamente a los participantes con base en criterios previamente establecidos, relacionados directamente con los objetivos de la investigación y con el problema que se desea comprender. En el presente estudio, la selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios: estudiantes de grado primero del Colegio Diego Montaña Cuéllar, con edades entre 6 y 8 años, que participan en procesos de aprendizaje en torno a la huerta escolar; grupo que presenta dificultades en la dimensión interpretativa del pensamiento crítico,



evidenciadas en la comprensión de consignas, la explicación de situaciones y el establecimiento de relaciones causa–efecto; y disponibilidad para participar de manera continua en las actividades pedagógicas propuestas.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de muestreo es especialmente adecuado cuando se busca analizar procesos educativos, prácticas pedagógicas o experiencias situadas, ya que permite acceder a sujetos que viven de manera directa el fenómeno investigado.

Asimismo, los autores señalan que el muestreo por conveniencia se utiliza cuando los participantes son accesibles, están disponibles y permiten una observación continua y sistemática del proceso investigativo. En este caso, la selección del grupo también respondió a criterios de accesibilidad y cercanía del contexto escolar, lo que facilitó el acompañamiento pedagógico y la implementación de la propuesta educativa en el aula.

Asimismo, los autores señalan que el muestreo por conveniencia se utiliza cuando los participantes son accesibles, están disponibles y permiten una observación continua y sistemática del proceso investigativo. No obstante, aclaran que la conveniencia no implica arbitrariedad, sino una decisión metodológica consciente, sustentada en la coherencia entre el contexto, los participantes y el diseño de la investigación. En investigaciones educativas desarrolladas en contextos escolares, este tipo de muestreo facilita el acompañamiento pedagógico, la implementación de estrategias didácticas y la recolección de información en escenarios reales.

Hernández Sampieri et al. (2014) enfatizan que el propósito de la muestra intencional no es la generalización de los resultados a una población amplia, sino la comprensión profunda del fenómeno en su contexto natural, lo cual resulta coherente con investigaciones que buscan analizar procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica y contextualizada. En este estudio, la selección intencional de estudiantes de grado primero responde a la necesidad de comprender cómo se desarrolla el pensamiento crítico desde la dimensión interpretativa en la infancia, a partir de experiencias significativas como la huerta escolar.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Con el fin de dar respuesta a nuestra pregunta problematizadora “¿De qué manera la huerta escolar, entendida como una estrategia de aprendizaje contextualizado, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico e interpretativo en niños de 6 a 8 años de la Institución Educativa Diego Montaña Cuéllar, en la localidad de Usme?”, y a los objetivos planteados en esta investigación se diseñaron y aplicaron instrumentos cualitativos orientados a la comprensión profunda de las experiencias, percepciones e interpretaciones de los participantes en relación con la huerta escolar como estrategia de aprendizaje contextualizada. Los instrumentos seleccionados fueron el diario de campo, talleres y encuesta, los cuales permiten recoger información situada, significativa y coherente con el enfoque de la pedagogía crítica.

Talleres de caracterización.

Desde el punto de vista técnico, la encuesta abierta (**Ver anexo 1**) se seleccionó para responder al primer objetivo específico y se estructuró en dos secciones:

Identificación del participante, que permite contextualizar la aplicación del instrumento.

Preguntas abiertas, alineadas con las categorías de pensamiento crítico y dimensión interpretativa.

La utilización del cuestionario abierto resulta pertinente desde el enfoque cualitativo, ya que favorece la expresión espontánea de los estudiantes y posibilita el análisis de los procesos interpretativos que emergen a partir de la experiencia vivida. Asimismo, este instrumento se articula con la perspectiva freireana, al reconocer a los niños como sujetos capaces de leer e interpretar su realidad desde el diálogo y la reflexión.

Diario de campo

El diario de campo (**Ver anexo 2**) se utilizó como instrumento central para responder a los objetivos específicos 2 y 3, y por lo tanto para el registro sistemático del proceso investigativo y pedagógico desarrollado durante la implementación de la huerta escolar. Su propósito fue documentar de manera detallada las acciones, interacciones, comportamientos, discursos y situaciones significativas que emergieron en cada sesión, permitiendo una comprensión profunda del desarrollo del aprendizaje contextualizado y del pensamiento crítico en los estudiantes.



De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el diario de campo es un instrumento cualitativo que permite registrar de manera sistemática las observaciones del investigador en el contexto natural donde ocurre el fenómeno, integrando descripciones, reflexiones e interpretaciones que contribuyen a la comprensión del proceso investigativo. Técnicamente, el diario de campo se estructuró en tres momentos fundamentales:

Datos de identificación, que contextualizan cada sesión (fecha, participantes, objetivos, recursos utilizados).

Registro descriptivo, elaborado desde una perspectiva emic, entendida como la visión interna de los participantes, en la cual se consignan sus voces, acciones y percepciones frente a las experiencias vividas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Análisis, desarrollado desde una perspectiva etic, que corresponde a la interpretación del investigador a partir de categorías teóricas del estudio, permitiendo dar sentido a la información recolectada (Hernández Sampieri et al., 2014).

Este instrumento permitió realizar un seguimiento continuo del proceso, identificar transformaciones en las formas de participación de los estudiantes y evidenciar cómo la huerta escolar favoreció procesos de interpretación de la realidad, toma de decisiones y reflexión colectiva.

Desde una perspectiva metodológica, el diario de campo es coherente con la Investigación Acción y con la pedagogía crítica, ya que integra la observación, la reflexión y la acción como elementos constitutivos del proceso investigativo, permitiendo al investigador reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica.

Encuesta

La encuesta (**Ver anexo 3**) se utilizó para responder al objetivo específico 4, y como instrumento complementario de recolección de información con el propósito de conocer las percepciones, valoraciones y comprensiones de los estudiantes respecto a la experiencia pedagógica desarrollada en la huerta escolar. Este instrumento permitió identificar de manera general cómo los niños y niñas interpretan el aprendizaje que emerge del trabajo con la tierra, el cuidado de las plantas y la relación entre la huerta y su vida cotidiana.

Desde el punto de vista metodológico, la encuesta se diseñó con preguntas sencillas y comprensibles para estudiantes de 6 a 8 años, procurando un lenguaje claro que facilitara la expresión de sus ideas. Las preguntas se orientaron a indagar por aspectos como el significado que los estudiantes atribuyen a la huerta escolar, las experiencias que consideran más significativas dentro del proceso, las acciones que reconocen como necesarias para el cuidado de las plantas y las reflexiones que construyen frente a situaciones problemáticas que se presentan durante el cultivo. Finalmente, este instrumento permitió recoger información sobre las interpretaciones que los estudiantes realizan a partir de su experiencia directa en la huerta, evidenciando procesos de observación, explicación y toma de decisiones frente a las situaciones vividas durante las actividades pedagógicas. Asimismo, la encuesta facilitó reconocer cómo los estudiantes relacionan lo aprendido en la huerta con otros contextos de su vida, como el hogar, el barrio y el cuidado del ambiente.



2.4 Plan de Acción.

El presente plan de acción se planteó como una estrategia pedagógica y metodológica orientada al desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en niños y niñas de 6 a 8 años, mediante el uso de la huerta escolar como contexto de aprendizaje contextualizado.

En correspondencia con el enfoque de investigación–acción en el aula, la propuesta se organizó en fases interdependientes diagnóstico, planificación participativa, acción–intervención y reflexión evaluación que siguen una dinámica cíclica, permitiendo analizar, ajustar y transformar continuamente la práctica pedagógica. Lo anterior en relación a los aportes de la pedagogía crítica, ya que desde esta perspectiva se entiende que el proceso educativo como una praxis en la que se articulan la acción y la reflexión, posibilitando que los estudiantes no solo accedan al conocimiento, sino que también interpreten su realidad y asuman una postura frente a ella (Paulo Freire, 1970).

En este marco, la huerta escolar se reconoció como un escenario pedagógico significativo, en el que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, el diálogo y la interacción con el entorno, favoreciendo procesos de concienciación y comprensión crítica del contexto. A través de la implementación de talleres problematizadores, se promovió que los estudiantes establecieran relaciones entre causas y consecuencias, elaboraran explicaciones, argumentaran sus decisiones y



construyeran significados contextualizados, superando prácticas tradicionales centradas en la memorización.

De esta manera, el plan de acción trasciende la simple organización de actividades y se consolida como una propuesta pedagógica crítica que articula territorio, experiencia y pensamiento, orientada a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su entorno.



Tabla 1

Plan de acción por fases de investigación

PLAN DE ACCIÓN						
Fase	Objetivo	Actividades	Responsable	Indicador	Fecha de Inicio	Fecha de finalización
Fase I: Diagnóstica	Identificar las manifestaciones iniciales de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los estudiantes a partir de experiencias situadas.	Conversatorio y taller No 1 con el cuento (Don Raúl),	Investigadoras del proyecto	1 encuesta abierta	01 octubre 2025	15 octubre 2025
Fase II: Planificación participativa	Diseñar colectivamente la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica contextualizada.	Selección de semillas, organización de roles, acuerdos de convivencia, formulación de hipótesis sobre la siembra	Investigadoras del proyecto	Diseño de Estrategia	16 octubre 2025	31 octubre 2025
Fase III: Acción–Intervención	Implementar talleres problematizadores que fortalezcan la dimensión interpretativa del pensamiento crítico.	Desarrollo de 5 talleres: exploración de insectos, dramatización de problemas, collage huerta-comunidad, interpretación de alimentos. Registro en diario de campo.	Investigadoras del proyecto	5 talleres	01 noviembre 2025	28 febrero 2026
Fase IV: Reflexión y evaluación	Analizar los avances en la dimensión interpretativa mediante la reflexión crítica del proceso.	Círculos de diálogo, autoevaluación, análisis de diarios de campo, interpretación de resultados.	Investigadoras del proyecto	1 encuesta	01 marzo 2026	20 marzo 2026



Tabla 2.
Plan de acción implementación estrategia

PLAN DE ACCIÓN					
Fase III: Acción– Intervención	Objetivo	Actividades	Responsable	Fecha de Inicio	Fecha de finalización
Planificación	Organizar los talleres problematizadores desde la pedagogía crítica.	Diseño de talleres, formulación de preguntas orientadoras, preparación de materiales	Investigadoras del proyecto	01 octubre 2025	05 octubre 2025
Ejecución– Observación	Implementar talleres para fortalecer la interpretación del entorno	Taller 1: Cuento Don Raúl Taller 2: Detectives de insectos Taller 3: Dramatización de problemas	Investigadoras del proyecto	06 octubre 2025	20 noviembre 2025
Reflexión	Analizar avances y dificultades del proceso pedagógico.	Revisión de diarios de campo, ajustes metodológicos, reflexión pedagógica.	Investigadoras del proyecto	01 diciembre 2025	10 diciembre 2025
Planificación	Ajustar estrategias para profundizar la dimensión interpretativa.	Rediseño de preguntas problematizadoras, organización de nuevos talleres.	Investigadoras del proyecto	15 enero 2026	20 enero 2026
Ejecución – Observación	Profundizar la interpretación y transferencia del aprendizaje.	Taller 4: Collage huerta-comunidad Taller 5: Colores y alimentación saludable	Investigadoras del proyecto	02 febrero 2026	20 febrero 2026
Reflexión	Evaluar el impacto de la intervención pedagógica.	Círculos de diálogo, análisis de resultados, sistematización de la experiencia.	Investigadoras del proyecto	25 febrero 2026	28 febrero 2026

Fuente: Elaboración propia

Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción.

El desarrollo del plan de acción se llevó a cabo en coherencia con el enfoque de investigación–acción en el aula, concebido como un proceso cíclico, reflexivo y transformador, en el cual la práctica pedagógica se construye, analiza y resignifica de manera continua a partir de la experiencia. En este sentido, la acción educativa no se limita a la implementación de actividades, sino que se configura como un proceso de reflexión permanente que permite comprender y transformar la realidad educativa desde el contexto.

Desde esta perspectiva, la huerta escolar se consolidó como un escenario pedagógico vivo, situado y significativo, que posibilitó articular la experiencia, el diálogo y la reflexión en el fortalecimiento de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en niños y niñas de 6 a 8 años. Más allá de su función productiva, la huerta se constituyó en un espacio de problematización, en el cual los estudiantes observaron, cuestionaron, interpretaron y resignificaron su entorno, en coherencia con una educación entendida como praxis transformadora (Freire, 1970).

El proceso se desarrolló de manera cronológica a través de cuatro fases: diagnóstica, planificación participativa, acción–intervención y reflexión–evaluaciones organizadas en dos ciclos de intervención.

Esta estructura permitió evidenciar avances progresivos en la manera en que los estudiantes interpretan la realidad, establecen relaciones y toman decisiones, consolidando procesos de pensamiento crítico desde la experiencia.

Fase I: Diagnóstica – Punto de partida interpretativo

Durante la fase diagnóstica, desarrollada en octubre de 2025, se implementó el Taller 1: “Historias de la huerta de Don Raúl”, con el propósito de identificar las formas iniciales de interpretación de los estudiantes. A través de la narrativa, se generaron espacios de diálogo en los que los niños respondieron a preguntas problematizadoras orientadas a analizar situaciones, decisiones y consecuencias.

Los registros del diario de campo 1 evidenciaron que los estudiantes, en su mayoría, tendían a ofrecer respuestas descriptivas, centradas en acciones inmediatas, con dificultades para explicar las razones de sus decisiones o establecer relaciones causa–efecto. Asimismo, se observó que algunos estudiantes repetían las respuestas de sus compañeros, lo cual reflejaba una baja apropiación de sus propias ideas.

No obstante, también se identificó un elemento fundamental: la implicación emocional de los estudiantes frente a la historia. Expresiones de empatía, cuidado y sensibilidad hacia la huerta permitieron evidenciar que el aprendizaje se construye desde la experiencia vivida, en coherencia con la propuesta de Paulo Freire (1970), quien plantea que la educación debe partir de la realidad del sujeto y de su relación con el mundo.

Este diagnóstico permitió reconocer la necesidad de fortalecer procesos de argumentación, interpretación y toma de decisiones, orientando el diseño de las estrategias pedagógicas posteriores.

Fase II: Planificación participativa – Construcción colectiva del aprendizaje

En la fase de planificación participativa, los estudiantes asumieron un rol activo en la organización de la huerta, participando en la definición de roles, la construcción de acuerdos de convivencia y la toma de decisiones relacionadas con el cuidado del espacio.

Los registros del diario de campo 2 evidenciaron avances en la participación y en la expresión de ideas, aunque aún se presentaban dificultades en la argumentación. Sin embargo, el diálogo permitió que los estudiantes comenzaran a escuchar, negociar y construir acuerdos, fortaleciendo la dimensión social del aprendizaje.

Este proceso permitió evidenciar un tránsito hacia la autonomía, en el cual los estudiantes empezaron a reconocer su papel dentro del grupo y su responsabilidad frente al cuidado de la huerta, consolidando el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del conocimiento, aspectos fundamentales en la pedagogía crítica (Freire, 1970).

Fase III: Acción–Intervención – Transformación desde la experiencia

[La fase de acción–intervención constituyó el núcleo del proceso y se desarrolló mediante la implementación de talleres problematizadores, evidenciando transformaciones progresivas en la dimensión interpretativa.

Taller 2: Observación e interpretación del entorno

En el diario de campo 3, correspondiente al Taller 2: “Detectives de insectos”, se evidenció un avance significativo en la capacidad de observación e interpretación. Los estudiantes, mediante el uso de la lupa, identificaron insectos y comenzaron a establecer relaciones entre su presencia y el estado de las plantas.

Expresiones como “la tierra huele a vida” evidencian un nivel de interpretación que articula lo sensorial con lo conceptual, reflejando una comprensión más profunda del entorno. Asimismo, los estudiantes lograron diferenciar entre insectos beneficiosos y perjudiciales, proponiendo acciones para el cuidado de la huerta.

Este proceso evidenció un tránsito de la descripción hacia la explicación, en el cual los estudiantes comenzaron a formular hipótesis y a establecer relaciones causa—efecto, fortaleciendo la dimensión interpretativa.

Taller 3: Interpretación de problemáticas y toma de decisiones

En el Taller 3: “Dramatización de problemas de la huerta”, se evidenció un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para analizar situaciones, identificar problemáticas y proponer soluciones.

A través de la dramatización, los estudiantes representaron conflictos relacionados con el cuidado de la huerta, como el daño a las plantas, la presencia de insectos y los conflictos por el uso de herramientas. Durante la actividad, lograron establecer relaciones entre causas y consecuencias, proponiendo soluciones como el trabajo en equipo, el uso de remedios naturales y la organización por turnos.



Este proceso permitió fortalecer la argumentación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, evidenciando que el aprendizaje se construye desde la acción y la reflexión, en coherencia con la noción de praxis propuesta por Paulo Freire (1970).

Taller 4: Construcción de significado y relación con el entorno

En el Taller 4: “Collage: huerta y comunidad”, se evidenció un avance significativo en la construcción de significado. Los estudiantes lograron establecer relaciones entre la huerta escolar y su entorno social, reconociendo su importancia en la vida cotidiana.

Las producciones gráficas evidenciaron que los estudiantes comprenden la huerta como un espacio que trasciende la escuela, relacionándola con la alimentación, la familia y la comunidad. Expresiones como “aprendemos a sembrar en casa” reflejan la capacidad de transferir el aprendizaje a otros contextos.

Este proceso evidencia un nivel más complejo de interpretación, en el cual los estudiantes no solo comprenden su entorno, sino que se reconocen como parte activa de él, en coherencia con procesos de concienciación (Freire, 1970).

Taller 5: Interpretación y toma de decisiones en la vida cotidiana

En el desarrollo del Taller 5: “Colores y alimentación saludable”, se evidenció un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para interpretar información y tomar decisiones conscientes.



Los estudiantes lograron relacionar los alimentos con sus beneficios, reflexionando sobre sus hábitos alimenticios y proponiendo cambios como consumir más frutas y verduras. Expresiones como “debo pensar antes de elegir lo que como” evidencian procesos de reflexión crítica.

Este taller permitió evidenciar la transferencia del aprendizaje, en tanto los estudiantes aplican lo aprendido en su vida cotidiana, fortaleciendo la dimensión interpretativa del pensamiento crítico.

Fase IV: Reflexión y evaluación – Consolidación del aprendizaje

En la fase final, el análisis de los diarios de campo permitió evidenciar un avance progresivo en la capacidad de los estudiantes para interpretar situaciones, establecer relaciones y tomar decisiones fundamentadas.

Se observó un tránsito desde respuestas descriptivas hacia explicaciones más elaboradas, en las que los estudiantes logran argumentar, proponer soluciones y transferir el aprendizaje a otros contextos.

En síntesis, el desarrollo del plan de acción permitió evidenciar que la huerta escolar, abordada desde la pedagogía crítica, constituye un escenario pedagógico transformador que favorece el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en la infancia. A través de la articulación entre experiencia, diálogo y reflexión, los estudiantes lograron interpretar su realidad, construir significados y asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, en coherencia con la propuesta emancipadora de Paulo Freire (1970).

3.2 Observaciones y Ajustes

Durante la implementación del plan de acción se identificaron diversas dificultades de carácter pedagógico, cognitivo y socioemocional, las cuales emergieron de manera progresiva en el desarrollo de los talleres y fueron registradas sistemáticamente en los diarios de campo. En coherencia con el enfoque de investigación–acción en el aula, dichas dificultades no fueron asumidas como limitaciones del proceso, sino como elementos constitutivos de la práctica pedagógica que posibilitan la reflexión, el ajuste y la transformación de las estrategias implementadas.

En este sentido, el análisis de los diarios de campo, complementado con los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, permitió identificar patrones recurrentes en las formas de participación, interpretación y toma de decisiones, lo cual orientó la implementación de ajustes pedagógicos intencionados, situados y coherentes con el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico. A continuación, se resumen estas dificultades:

Dificultades en la expresión, argumentación y construcción del pensamiento propio

Una de las principales dificultades evidenciadas durante la fase diagnóstica y el inicio de la intervención estuvo relacionada con la limitada capacidad de los



estudiantes para expresar sus ideas de manera argumentada. Los registros del diario de campo 1 evidenciaron que, durante el Taller 1, las respuestas de los estudiantes se caracterizaban por ser breves, descriptivas y centradas en acciones inmediatas, sin profundizar en las razones que sustentaban sus planteamientos.

Asimismo, se observó que algunos estudiantes replicaban las respuestas de sus compañeros, lo cual evidenciaba una dependencia del discurso colectivo y una baja apropiación del pensamiento propio. Esta situación reflejaba una dificultad en la construcción de la autonomía intelectual, aspecto fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico.

Para superar esta dificultad, se implementaron estrategias orientadas a favorecer la construcción del pensamiento propio:

Formulación de preguntas problematizadoras abiertas, centradas en el “por qué”, “para qué” y “qué pasaría si...”, promoviendo la reflexión.

Implementación de tiempos de silencio pedagógico, permitiendo que los estudiantes organizaran sus ideas antes de intervenir.

Uso de estrategias expresivas alternativas, como el dibujo, la dramatización y el collage, que facilitaron la expresión de ideas desde diferentes lenguajes.

Validación constante de las intervenciones de los estudiantes, fortaleciendo la confianza en su capacidad de pensar y opinar.

Estos ajustes permitieron evidenciar un avance progresivo en la capacidad de los estudiantes para expresar ideas propias, argumentar sus respuestas y construir



significados, especialmente en los talleres posteriores, donde se observó una mayor seguridad en la participación.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), este proceso evidencia la transición de una educación bancaria hacia una educación problematizadora, en la cual los estudiantes dejan de repetir información para convertirse en sujetos activos del conocimiento.

Dificultades para establecer relaciones causa–efecto y explicar fenómenos

Otra dificultad significativa identificada en los diarios de campo estuvo relacionada con la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones causa–efecto. En el desarrollo del Taller 2, se evidenció que los estudiantes lograban observar e identificar elementos del entorno, pero presentaban dificultades para explicar por qué ocurrían ciertos fenómenos o cuáles eran sus consecuencias.

Esta situación reflejaba una tendencia hacia la observación descriptiva, sin un proceso interpretativo profundo, lo cual limitaba el desarrollo del pensamiento crítico. Para fortalecer esta habilidad, se implementaron diversas mediaciones pedagógicas:

Desarrollo de observaciones guiadas, acompañadas de preguntas orientadoras que promovieran la interpretación del entorno.

Uso de ejemplos concretos en la huerta para establecer relaciones entre acciones y consecuencias.

Comparación de situaciones (antes/después), facilitando la comprensión de cambios y efectos.

Construcción colectiva de explicaciones, promoviendo el diálogo y la confrontación de ideas.

Como resultado, se evidenció un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para explicar fenómenos, formular hipótesis y establecer relaciones entre los elementos observados, especialmente en los talleres de dramatización y alimentación.

Dependencia del docente y baja autonomía en la toma de decisiones

Durante las primeras fases del proceso, se evidenció una marcada dependencia del docente, especialmente en la toma de decisiones. Además, el tener el código lector dificultaba registrar las respuestas lo que provocaba que el trabajo fuera más dispendioso. Los estudiantes solicitaban aprobación constante antes de actuar, lo cual limitaba su autonomía y su capacidad para decidir.

Para promover la autonomía, se desarrollaron estrategias como:

Asignación de roles dentro de la huerta, favoreciendo la responsabilidad individual y colectiva.

Generación de espacios de toma de decisiones colectiva, en los que los estudiantes propusieran soluciones a problemáticas reales.

Reducción progresiva de la intervención docente, permitiendo que los estudiantes asumieran un papel más activo.

Reconocimiento y valoración de las decisiones tomadas por los estudiantes.



Estos ajustes permitieron evidenciar una transformación progresiva en la actitud de los estudiantes, quienes comenzaron a participar con mayor seguridad, asumir responsabilidades y tomar decisiones de manera autónoma.

Dificultades en la convivencia, el diálogo y el trabajo colaborativo

En el desarrollo del Taller 3, se identificaron dificultades relacionadas con la convivencia, como conflictos por el uso de herramientas, interrupciones en la comunicación y dificultades para escuchar a los compañeros.

Estas situaciones evidenciaron la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales y de convivencia, fundamentales para el trabajo colaborativo. Para superar esta situación se realizaron las siguientes acciones:

Implementación de espacios de diálogo reflexivo, en los cuales los estudiantes analizaban sus acciones y sus consecuencias.

Construcción colectiva de acuerdos de convivencia, orientados al respeto y la cooperación.

Uso de la dramatización como estrategia pedagógica para representar y resolver conflictos.

Promoción de la escucha activa y el reconocimiento del otro.

Estos ajustes permitieron mejorar la convivencia y fortalecer el trabajo en equipo, evidenciando avances en la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera pacífica.



Dificultades en la transferencia del aprendizaje a la vida cotidiana

Inicialmente, se evidenció que los estudiantes tenían dificultades para relacionar los aprendizajes de la huerta con su vida cotidiana. Además, la inasistencia continua de algunos estudiantes. Sin embargo, esta situación fue transformándose a lo largo del proceso con acciones como:

Diseño de actividades contextualizadas (Taller 4 y 5).

Uso de preguntas orientadas a conectar el aprendizaje con la vida familiar y comunitaria.

Promoción de reflexiones sobre la aplicación de lo aprendido.

Los resultados de la encuesta evidenciaron un avance significativo en este aspecto, ya que los estudiantes manifestaron que podían aplicar lo aprendido en sus hogares, sembrar plantas y mejorar sus hábitos alimenticios.

Reflexión pedagógica final ampliada

En síntesis, las dificultades identificadas durante la implementación del plan de acción se constituyeron en oportunidades para fortalecer la práctica pedagógica. Los ajustes realizados permitieron evidenciar que el desarrollo del pensamiento crítico no es un proceso lineal, sino progresivo, situado y mediado por la interacción entre el estudiante, el docente y el entorno.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), estos ajustes responden a una concepción de la educación como praxis, en la cual la acción y la reflexión se articulan para transformar la realidad educativa. En este sentido, el docente se



reconoce como un sujeto que aprende en la práctica, ajusta sus estrategias y

acompaña a los estudiantes en la construcción de conocimiento.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	Comprender la realidad implica interpretarla y explicarla (Freire, 1970).	Participaron 20 estudiantes. 12 respondieron “echarle agua”, 5 “ponerla al sol”, 3 “cuidarla” sin explicación. Diario: “El grupo menciona que la siembra requiere agua, pero no explica por qué” (Diario 1, p. 1).	Se evidencia un nivel inicial del pensamiento interpretativo, centrado en respuestas descriptivas sin argumentación ni relación con el contexto.

3.3 Análisis de Datos.

Tabla No 3

Análisis Objetivo 1 DIAGNÓSTICO

Fuente : Elaboración propia

**Tabla No 4****Análisis Objetivo 2 DISEÑO DE ESTRATEGIA**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	Interpretar implica analizar problemas de la realidad (Freire, 1970).	10 estudiantes identificaron plantas marchitas, 6 insectos, 4 falta de cuidado. Diario: “Proponen regar más seguido” (Diario 2, p. 2).	Se evidencia transición hacia el análisis de problemas, aunque las explicaciones aún son básicas.

Fuente : Elaboración propia

Tabla No 5**Análisis Objetivo 3 IMPLEMENTACIÓN**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	TEORÍA	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	El pensamiento crítico implica proponer soluciones (Freire, 1970).	El pensamiento crítico implica proponer soluciones (Freire, 1970).	Se evidencia avance hacia la argumentación y toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 6*****Análisis Objetivo EVALUACIÓN***

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	El conocimiento permite transformar la realidad (Freire, 1970).	18 estudiantes explican lo aprendido, 2 presentan dificultad. Diario: “Aprendimos a cuidar la naturaleza” (Diario 5, p. 2).	Se evidencia consolidación del pensamiento interpretativo.

Fuente: Elaboración propia



Tabla No 7

Análisis taller 1 – Diagnostico

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	Comprender la realidad implica interpretarla y explicarla (Freire, 1970).	El análisis de la información se realizó por categorías, a partir de los datos obtenidos en el taller diagnóstico y el diario de campo correspondiente. En este apartado se presentan algunos fragmentos representativos del instrumento, invitando al lector a consultar el instrumento completo en el anexo correspondiente. Participaron 20 estudiantes: 12 respondieron “echarle agua”, 5 “ponerla al sol” y 3 “cuidarla” sin explicación. En el diario de campo se registra: “El grupo menciona que la siembra requiere agua, pero no logra explicar por qué” (Diario de campo 1, p. 1).	El análisis evidencia un nivel inicial de la dimensión interpretativa, caracterizado por respuestas descriptivas. La categorización de la información permite identificar que los estudiantes aún no establecen relaciones significativas entre la acción y su explicación, lo cual confirma la necesidad de fortalecer procesos de reflexión crítica, tal como lo plantea Freire (1970).

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 8*****Análisis taller 2***

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	Interpretar implica analizar la realidad y sus problemáticas (Freire, 1970).	El análisis se realizó por categorías, tomando como base la información obtenida en el taller 2 y el diario de campo. En este cuadro se presentan apartados representativos del instrumento; el documento completo puede consultarse en los anexos. Participaron 20 estudiantes: 10 identificaron plantas marchitas, 6 insectos y 4 falta de cuidado. Diario: “Los estudiantes proponen regar más seguido para evitar que las plantas se sequen” (Diario 2, p. 2).	A partir del proceso de categorización, se evidencia un avance en la interpretación, ya que los estudiantes reconocen problemáticas. Sin embargo, las explicaciones aún son limitadas, lo que indica que el pensamiento crítico se encuentra en proceso de consolidación.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 9*****Análisis taller 3***

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	El pensamiento crítico implica análisis y toma de decisiones (Freire, 1970).	El análisis se desarrolló por categorías, integrando la información del taller 3 y el diario de campo. En este apartado se presentan fragmentos representativos, mientras que el instrumento completo se encuentra en los anexos. Participaron 20 estudiantes: 14 propusieron soluciones, 6 repitieron ideas. Diario: “Los estudiantes organizan turnos para regar la huerta” (Diario 3, p. 2).	La categorización de la información permite evidenciar un avance en la dimensión interpretativa, donde los estudiantes no solo identifican problemas, sino que proponen soluciones, mostrando una articulación entre la experiencia y la reflexión.

Fuente: Elaboración propia



Tabla No 10

Análisis taller 4

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	La educación crítica permite relacionar el aprendizaje con la vida (Freire, 1970).	El análisis se realizó por categorías, tomando como base los datos del taller 4 y el diario de campo. En este cuadro se presentan apartados representativos, invitando al lector a consultar el instrumento completo en los anexos. Participaron 20 estudiantes: 16 relacionan la huerta con su casa, 4 no logran hacerlo. Diario: “Un estudiante menciona que ahora ayuda en su casa a sembrar” (Diario 4, p. 3).	A partir del análisis categorial, se evidencia que los estudiantes comienzan a transferir el aprendizaje a su vida cotidiana, lo que indica un fortalecimiento del pensamiento interpretativo y una apropiación significativa del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 11*****Análisis taller 5 evaluación***

CATEGORÍA A	SUBCATEGORÍA A	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	El conocimiento permite comprender y transformar la realidad (Freire, 1970)	El análisis se realizó por categorías, integrando la información del taller 5 y el diario de campo. En este apartado se presentan fragmentos del instrumento, cuyo desarrollo completo se encuentra en los anexos. Participaron 20 estudiantes: 18 explican lo aprendido, 2 presentan dificultad. Diario: “Aprendimos a cuidar la naturaleza y trabajar juntos” (Diario 5, p. 2).	El proceso de categorización evidencia la consolidación de la dimensión interpretativa, donde los estudiantes logran explicar, relacionar y proyectar lo aprendido, evidenciando un pensamiento crítico más desarrollado.

Fuente: Elaboración propia



Tabla No 12

Análisis encuesta

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	La interpretación implica comprender, explicar y relacionar la realidad con la experiencia, permitiendo a los sujetos construir sentido sobre su entorno (Freire, 1970).	La encuesta fue aplicada a 20 estudiantes. Frente a la pregunta ¿Para qué sirve la huerta? , 15 estudiantes respondieron “para cuidar plantas”, 12 mencionaron “para aprender” y 8 indicaron “para ayudar a la naturaleza”. Ante la pregunta ¿Qué aprendiste? , 14 estudiantes señalaron “a sembrar”, 10 “a cuidar las plantas” y 6 “a trabajar en grupo”. En relación con la transferencia, 12 estudiantes afirmaron que pueden aplicar lo aprendido en su casa, mientras 8 indicaron que pueden enseñar a sus familias. Ejemplos de respuestas textuales:	Se evidencia un desarrollo significativo de la dimensión interpretativa, en la medida en que los estudiantes no solo describen la experiencia, sino que logran explicar su utilidad y proyectarla a otros contextos. La recurrencia de respuestas relacionadas con el cuidado, el aprendizaje y la aplicación en la vida cotidiana muestra que los estudiantes comienzan a construir sentido sobre su entorno. En coherencia con Freire (1970), este proceso refleja una transición desde una comprensión ingenua hacia una comprensión más crítica, donde la experiencia en la huerta se resignifica como un aprendizaje significativo.



Aprendizaje experiencial	Estrategia pedagógica	El aprendizaje se construye a partir de la experiencia vivida, en interacción con el contexto, permitiendo la apropiación del conocimiento y su aplicación en la vida cotidiana (Freire, 1970).	“puedo sembrar en mi casa”, “puedo ayudar a mi familia”, “aprendí a cuidar las plantas porque son importantes”. En las respuestas de la encuesta se identifica que 16 de los 20 estudiantes manifestaron gusto por trabajar en la huerta, destacando actividades como sembrar, regar y observar el crecimiento de las plantas. Asimismo, 13 estudiantes indicaron que la huerta les permitió aprender cosas nuevas que no sabían antes, especialmente relacionadas con el cuidado del ambiente.	Se evidencia que la huerta escolar se configura como una estrategia pedagógica significativa, que favorece el aprendizaje desde la experiencia directa. La participación activa y el reconocimiento del aprendizaje adquirido permiten inferir que los estudiantes logran articular la práctica con la comprensión, fortaleciendo procesos de pensamiento crítico. En este sentido, la experiencia no se limita a la acción, sino que se transforma en conocimiento significativo que impacta la forma en que los estudiantes comprenden su realidad.
-----------------------------	--------------------------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

Figura 2.

Diseño de la estrategia contextualizada.



Fuente: Elaboración propia.



Tabla No 13

Análisis Diario de campo 1 – fase diagnóstica

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	La dimensión interpretativa implica comprender la realidad, explicarla y relacionarla con la experiencia (Freire, 1970).	En el diario de campo 1 se evidenció que 12 de 20 estudiantes respondieron de manera descriptiva, utilizando expresiones como “echarle agua” o “cuidarla”, sin explicar las causas. Se registra: “los estudiantes repiten ideas sin argumentar y responden de manera literal” (Diario 1, p. 1).	Se evidencia un nivel inicial de la dimensión interpretativa, caracterizado por respuestas descriptivas y ausencia de argumentación. Los estudiantes aún no logran establecer relaciones causales ni comprender profundamente la realidad, lo que confirma un pensamiento centrado en la repetición más que en la reflexión crítica.
Huerta escolar	Estrategia pedagógica	El aprendizaje se construye desde la experiencia y la interacción con el entorno (Freire, 1970).	14 estudiantes mostraron interés inicial por la huerta, participando en la observación y manipulación de la tierra. Se registra: “los estudiantes observan las plantas y manipulan la tierra con curiosidad” (Diario 1, p. 2).	La huerta se configura como un primer acercamiento experiencial que despierta el interés, aunque aún no se evidencian procesos profundos de comprensión.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 14****Matriz de análisis diarios de campo**
Análisis diario de campo 1 diagnóstica

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	La dimensión interpretativa implica comprender la realidad, explicarla y relacionarla con la experiencia (Freire, 1970).	En el diario de campo 1 se evidenció que 12 de 20 estudiantes respondieron de manera descriptiva, utilizando expresiones como “echarle agua” o “cuidarla”, sin explicar las causas. Se registra: “los estudiantes repiten ideas sin argumentar y responden de manera literal” (Diario 1, p. 1).	Se evidencia un nivel inicial de la dimensión interpretativa, caracterizado por respuestas descriptivas y ausencia de argumentación. Los estudiantes aún no logran establecer relaciones causales ni comprender profundamente la realidad, lo que confirma un pensamiento centrado en la repetición más que en la reflexión crítica.
Huerta escolar	Estrategia pedagógica	El aprendizaje se construye desde la experiencia y la interacción con el entorno (Freire, 1970).	14 estudiantes mostraron interés inicial por la huerta, participando en la observación y manipulación de la tierra. Se registra: “los estudiantes observan las plantas y manipulan la tierra con curiosidad” (Diario 1, p. 2).	La huerta se configura como un primer acercamiento experiencial que despierta el interés, aunque aún no se evidencian procesos profundos de comprensión.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 15****Matriz de análisis diarios de campo*****Análisis diario de campo 2-fase identificación del problema***

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	Comprender la realidad implica identificar relaciones y problemáticas en el entorno (Freire, 1970).	En el diario 2, 10 estudiantes identificaron plantas marchitas, 6 insectos y 4 falta de cuidado. Se registra: “los estudiantes reconocen problemas en la huerta y sugieren posibles causas” (Diario 2, p. 2).	Se evidencia un avance hacia la interpretación, ya que los estudiantes comienzan a identificar problemáticas y establecer relaciones básicas de causa. Se pasa de la descripción a la comprensión inicial del entorno.
Huerta escolar	Estrategia pedagógica	La experiencia favorece el aprendizaje significativo.	15 estudiantes participaron activamente en la identificación de problemas.	La huerta fortalece la observación crítica y permite que los estudiantes se involucren en el análisis de su entorno.

Fuente : Elaboración propia

**Tabla No 16****Matriz de análisis diarios de campo*****Análisis diario de campo 3- propuesta de soluciones.***

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	Interpretar implica comprender, analizar y proponer soluciones (Freire, 1970).	En el diario 3, 13 estudiantes propusieron soluciones , como regar, cuidar y organizar turnos. Se registra: “los estudiantes proponen soluciones y se organizan para cuidar la huerta” (Diario 3, p. 2).	Se evidencia un nivel intermedio de la dimensión interpretativa, donde los estudiantes no solo identifican problemas, sino que proponen acciones para resolverlos, mostrando pensamiento más activo y reflexivo.
Huerta escolar	Estrategia pedagógica	El aprendizaje surge de la acción y la reflexión.	16 estudiantes participaron en actividades como siembra y riego, organizando roles.	La huerta favorece la toma de decisiones y la construcción colectiva del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla No 17****Matriz de análisis diarios de campo*****Análisis diario de campo 4- transferencia de aprendizaje***

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	El pensamiento crítico implica relacionar el aprendizaje con la vida cotidiana (Freire, 1970).	En el diario 4, 15 estudiantes relacionaron la huerta con su vida, mencionando que pueden aplicar lo aprendido en casa. Se registra: “los estudiantes expresan que pueden sembrar y cuidar plantas en su hogar” (Diario 4, p. 3).	Se evidencia un nivel avanzado de interpretación, donde los estudiantes logran transferir el conocimiento a otros contextos, mostrando comprensión significativa de la realidad.
Huerta escolar	Estrategia pedagógica	El aprendizaje significativo se evidencia cuando se aplica en contextos reales.	17 estudiantes participaron activamente en actividades prácticas y reflexivas.	La huerta permite trascender el aula y conectar el aprendizaje con la vida cotidiana.

Fuente: Elaboración propia

Tabla No 18

Matriz de análisis diarios de campo

Análisis diario de campo 5- reflexión crítica

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	El pensamiento crítico implica reflexión consciente sobre la realidad (Freire, 1970).	En el diario 5, 17 estudiantes argumentaron la importancia del cuidado del entorno. Se registra: “los estudiantes explican cómo sus acciones afectan la naturaleza” (Diario 5, p. 2).	Se evidencia un nivel alto de la dimensión interpretativa, donde los estudiantes logran argumentar, reflexionar y comprender su papel en la transformación del entorno.
Huerta escolar	Estrategia pedagógica	La educación debe promover sujetos críticos y transformadores.	18 estudiantes participaron en reflexiones finales sobre la huerta.	La huerta se consolida como una estrategia pedagógica transformadora que favorece la conciencia crítica y la responsabilidad ambiental.

Fuente: Elaboración propia



Tabla 19

Triangulación de la Información.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA	REALIDAD (Diarios + Talleres + Encuesta)	INTERPRETACIÓN
Pensamiento crítico	Dimensión interpretativa	La dimensión interpretativa implica comprender, explicar y relacionar la realidad con la experiencia, favoreciendo una lectura crítica del contexto (Freire, 1970).	Taller 1: 20 estudiantes, 12 respondieron “echarle agua”, 5 “ponerla al sol” 3 “cuidarla”, sin argumentar. Diario 1: “los estudiantes repiten ideas sin argumentar” (p.1). Taller 2: 10 identificaron plantas marchitas, 6 insectos falta de cuidado. Diario 2: “comienzan a identificar problemas y posibles causas” (p.2). Taller 3: 14 propusieron soluciones y 6 repitieron ideas. Diario 3: “organizan	La triangulación evidencia una evolución progresiva del pensamiento crítico en su dimensión interpretativa. Inicialmente predominan respuestas descriptivas (12 estudiantes), centradas en la repetición, sin argumentación. Posteriormente, los estudiantes comienzan a identificar problemas (10 estudiantes), proponer soluciones (14 estudiantes) y finalmente explicar y reflexionar (18 estudiantes). La recurrencia de respuestas en la encuesta como “cuidar plantas” (15 estudiantes) y “aprender” (12 estudiantes) confirma que el aprendizaje fue



turnos de riego”
(p.2).

comprendido y
resignificado.

Taller 4: 16
relacionan la
huerta con su
vida, 4 no lo
logran.

Se evidencia el
tránsito desde una
comprensión
ingenua hacia una
comprensión crítica
del entorno.

Diario 4:
“pueden aplicar
lo aprendido en
casa” (p.3).

Taller 5: 18
explican lo
aprendido, 2
presentan
dificultad.

Diario 5:
“reflexionan
sobre el cuidado
del entorno”
(p.2).

Encuesta: – 15
estudiantes: 12
estudiantes
respondieron
“cuidar plantas”:
“aprender” , 8:
“ayudar a la
naturaleza” , ,
14: “aprender a
sembrar”
10: “aplicar en
casa”
8 “ayudar a la
familia”

Participación	Trabajo colaborativo	El aprendizaje se construye en	Taller 3: 15 estudiantes	La información evidencia que el
----------------------	-------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------



		interacción social, mediante el diálogo y la colaboración (Freire, 1970).	trabajan en grupo, 5 con baja participación. Diario 3: “organizan turnos y roles”. Taller 4: 17 interactúan activamente. Diario 4: “mayor colaboración entre compañeros”. Encuesta: 8 estudiantes: pueden enseñar a otros	trabajo colaborativo se fortalece progresivamente. La organización en grupo y la interacción permiten la construcción colectiva del conocimiento. La respuesta de 8 estudiantes en la encuesta sobre enseñar a otros refleja apropiación social del aprendizaje.
Praxis	Toma de decisiones	El aprendizaje implica reflexión sobre la acción y toma de decisiones frente al entorno (Freire, 1970).	Taller 2: 8 estudiantes proponen soluciones, 12 no. Diario 2: “algunos sugieren acciones de cuidado”. Taller 3: 13 toman decisiones, 7	La triangulación evidencia un desarrollo progresivo de la autorregulación. Se pasa de una baja toma de decisiones (8 estudiantes) a una mayor autonomía (15 estudiantes). La aplicación en la vida cotidiana (10 estudiantes) confirma que los estudiantes no solo aprenden, sino que actúan sobre su realidad.



dependen del
docente.

Diario 3:
“organizan
acciones para
cuidar la huerta”.

Taller 4: 15
muestran
autonomía.

Diario 4:
“realizan
actividades con
menor guía”.

Encuesta: 10
estudiantes:
aplican lo
aprendido en
casa

Fuente: Elaboración propia

La triangulación de la información permitió evidenciar, a partir del análisis articulado de los talleres, los diarios de campo y la encuesta, un proceso progresivo en el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico. Las frecuencias de respuesta muestran un tránsito desde niveles descriptivos hacia niveles más complejos de comprensión, explicación y transferencia del conocimiento.

Asimismo, se identificó que la huerta escolar, como estrategia pedagógica, favoreció la participación, la reflexión, la toma de decisiones y el aprendizaje significativo, en coherencia con la pedagogía crítica de Freire (1970), al permitir que los estudiantes comprendieran su realidad y actuaran sobre ella.

Resultados y Discusión

4.1 Resultados

El análisis de la información recolectada a través de los diarios de campo, los talleres pedagógicos y la encuesta permitió identificar transformaciones significativas en el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero. Este proceso se abordó desde un enfoque cualitativo, mediante la categorización de la información en núcleos temáticos y su posterior triangulación, lo cual permitió contrastar y validar los hallazgos obtenidos.

Los resultados se organizaron en torno a dos categorías centrales: el pensamiento crítico, específicamente en su dimensión interpretativa, y el aprendizaje a través de la huerta como estrategia pedagógica. A partir de estas categorías, se evidenciaron avances en la capacidad de los estudiantes para interpretar su entorno, construir explicaciones, establecer relaciones entre fenómenos y proponer soluciones a problemáticas cotidianas.

4.1.1 Articulación entre los hallazgos y el marco teórico.

El análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación permite evidenciar una relación directa entre los hallazgos empíricos y los postulados de la pedagogía crítica, particularmente los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien concibe la educación como un proceso de construcción de conocimiento mediado por la acción, la reflexión y el diálogo.

En este sentido, los avances observados en la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los estudiantes no pueden comprenderse únicamente como resultados aislados, sino como expresiones de un proceso pedagógico que se distancia de prácticas tradicionales y se orienta hacia una educación problematizadora. Freire (1970) plantea que el conocimiento no se transmite, sino que se construye a partir de la interacción con la realidad; esta idea se evidencia en el contexto de la huerta escolar, donde los estudiantes lograron interpretar situaciones concretas a partir de su experiencia.

Por ejemplo, la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones causa—efecto frente al crecimiento de las plantas no responde a la repetición de contenidos, sino a la observación directa, la experimentación y la reflexión sobre lo vivido. Este proceso da cuenta de lo que Freire denomina “lectura del mundo”, en la cual los sujetos interpretan su entorno antes de formalizar el conocimiento.

De igual manera, los hallazgos evidencian que los estudiantes comenzaron a construir explicaciones propias, lo cual se relaciona con la idea freireana de que el estudiante debe ser un sujeto activo en la construcción del conocimiento. En este caso, la huerta escolar permitió que los niños y niñas pasaran de ser receptores de información a protagonistas de su aprendizaje.

4.1.2 Desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia pedagógica basada en la huerta escolar evidencian avances significativos en el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero. A través del análisis de los diarios de campo, los talleres pedagógicos y la encuesta, se identificaron transformaciones progresivas en la manera en que los estudiantes comprenden, explican y se relacionan con su entorno.

En la fase diagnóstica, se observó que los estudiantes presentaban respuestas de carácter descriptivo, centradas en la identificación de acciones o elementos visibles. Por ejemplo, ante preguntas relacionadas con la huerta, los estudiantes respondían con expresiones como “sembrar”, “regar” o “cuidar las plantas”, sin profundizar en las causas o implicaciones de dichas acciones. Este tipo de respuestas evidencia un nivel inicial de comprensión, en el que predomina la descripción sobre la interpretación.

No obstante, a medida que avanzó la implementación de los talleres pedagógicos, se evidenció un cambio significativo en las respuestas de los estudiantes. En este sentido, comenzaron a establecer relaciones entre los fenómenos observados, particularmente en términos de causa–efecto. Por ejemplo, ante la pregunta sobre qué hacer cuando una planta no crece adecuadamente, los estudiantes propusieron acciones como “ponerle agua”, “cambiarla de lugar” o “poner abono”. Estas respuestas reflejan una comprensión más profunda, en la que los estudiantes no solo

identifican el problema, sino que también interpretan sus posibles causas y plantean soluciones.

4.1.3 Construcción de explicaciones a partir de la experiencia

Otro resultado relevante es la capacidad de los estudiantes para construir explicaciones propias a partir de su experiencia en la huerta escolar. Los registros de los diarios de campo evidencian que los estudiantes comenzaron a justificar sus respuestas, relacionando sus observaciones con los procesos vividos durante las actividades.

Por ejemplo, al reflexionar sobre la importancia de la huerta, algunos estudiantes expresaron que “sirve para aprender de dónde vienen los alimentos” o que “es importante porque ayuda a la naturaleza”. Estas respuestas evidencian una comprensión que trasciende lo inmediato, permitiendo a los estudiantes establecer conexiones entre la experiencia y su contexto.

Asimismo, en los talleres pedagógicos, se observó que los estudiantes lograron explicar situaciones problemáticas relacionadas con la huerta, como el deterioro de las plantas o la presencia de insectos. En estos casos, no solo identificaban el problema, sino que también proponían alternativas de solución, lo que evidencia un proceso de interpretación basado en la experiencia.

4.1.4 Relación entre observación, interpretación y acción

Los resultados también evidencian una relación directa entre la observación, la interpretación y la acción. A través de la interacción con la huerta, los estudiantes

desarrollaron la capacidad de observar su entorno, analizar las situaciones y tomar decisiones frente a ellas.

Por ejemplo, en los talleres, se evidenció que los estudiantes identificaban cambios en las plantas, como su crecimiento o deterioro, y a partir de ello proponían acciones para mejorar su estado. Este proceso refleja un nivel de pensamiento en el que la interpretación se traduce en acción, evidenciando una comprensión significativa de la realidad.

De igual manera, se observó que los estudiantes comenzaron a anticipar posibles situaciones, lo que indica un nivel más avanzado de pensamiento. Por ejemplo, algunos estudiantes mencionaron que era necesario cuidar las plantas constantemente para evitar que se dañaran, lo que evidencia una comprensión preventiva del entorno.

4.1.5 Transferencia del aprendizaje a la vida cotidiana

Otro hallazgo significativo es la capacidad de los estudiantes para transferir lo aprendido en la huerta escolar a su vida cotidiana. En la encuesta, varios estudiantes manifestaron que podían aplicar sus conocimientos en sus hogares, particularmente en actividades relacionadas con el cuidado de las plantas.

Expresiones como “puedo sembrar en mi casa”, “puedo ayudar a mi familia” o “puedo enseñar a otros” evidencian que el aprendizaje no se limita al contexto escolar, sino que se extiende a otros espacios de la vida del estudiante. Este aspecto resulta fundamental, ya que indica una apropiación significativa del conocimiento.

4.1.6. Impacto en la conciencia ambiental y el contexto cotidiano

Otro resultado relevante fue el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes. A través de la huerta escolar, los niños y niñas comenzaron a reconocer la importancia del cuidado de la naturaleza y a valorar los recursos que esta ofrece.

En la encuesta, algunos estudiantes expresaron que la huerta sirve “para cuidar la naturaleza” o “para aprender de dónde vienen los alimentos”. Estas respuestas evidencian una comprensión del entorno que trasciende el ámbito escolar y se conecta con la vida cotidiana.

Asimismo, se identificó que los estudiantes lograron establecer relaciones entre lo aprendido en la huerta y su contexto familiar. Varios manifestaron que podían sembrar en sus casas o enseñar a sus familias, lo que refleja un proceso de transferencia del conocimiento.

4.1.7. Participación activa en el proceso de aprendizaje

Finalmente, se evidenció un aumento en la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Los diarios de campo registran que los estudiantes se involucraron de manera constante en los talleres, mostrando interés, curiosidad y disposición para aprender.

Asimismo, se observó que los estudiantes comenzaron a interactuar entre sí, compartiendo ideas y construyendo respuestas de manera colectiva. Este proceso favoreció el aprendizaje, en la medida en que permitió el intercambio de conocimientos y la construcción conjunta de significados.

4.1.8 Relación entre educación a partir de la realidad y construcción de conocimiento.

Otro hallazgo significativo del estudio fue la relación directa entre el aprendizaje a partir y el desarrollo del pensamiento crítico. La huerta escolar permitió a los estudiantes aprender a partir de la experiencia, favoreciendo la construcción de conocimiento.

A través de actividades como la siembra, el riego y la observación de los cultivos, los estudiantes desarrollaron habilidades de análisis e interpretación. Por ejemplo, en los talleres, algunos propusieron soluciones como “poner la planta en un lugar con más sol” o “regarla más seguido”, lo cual evidencia un proceso reflexivo basado en la experiencia.

Este tipo de aprendizaje se distancia de prácticas centradas en la memorización y se orienta hacia la comprensión, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento desde la interacción con su entorno.

En este sentido, la huerta escolar se configura como un escenario pedagógico que facilita la articulación entre teoría y práctica.

Adicionalmente, se evidenció que los estudiantes lograron transferir lo aprendido a su vida cotidiana. En la encuesta, varios manifestaron que podían aplicar estos conocimientos en sus hogares, lo que indica una apropiación significativa del aprendizaje.

4.1.9 Participación activa y construcción colectiva del conocimiento

La implementación de la estrategia pedagógica también permitió fortalecer la participación activa de los estudiantes. A lo largo del proceso, se evidenció un incremento en la interacción, el diálogo y el trabajo colaborativo.

En los talleres, los estudiantes no solo participaron de manera individual, sino que también compartieron ideas y construyeron soluciones de manera colectiva. Este aspecto resulta fundamental desde la pedagogía crítica, ya que el conocimiento se construye a través del diálogo y la interacción social.

Los diarios de campo evidencian que los estudiantes comenzaron a escuchar a sus compañeros, respetar sus opiniones y construir respuestas conjuntas. Este proceso contribuye tanto al aprendizaje como al fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas.

4.2 Análisis e Interpretación

4.2.1 La dimensión interpretativa como lectura del mundo

El análisis de los datos permite comprender que el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los estudiantes se vincula directamente con la noción de “lectura del mundo” planteada por Paulo Freire (1970). Desde esta perspectiva, interpretar no significa únicamente describir la realidad, sino comprenderla, explicarla y establecer relaciones entre sus elementos.

En el contexto de la investigación, esta dimensión se evidenció en la manera en que los estudiantes comenzaron a otorgar sentido a las experiencias vividas en la huerta escolar. Inicialmente, sus respuestas se centraban en la identificación de acciones o elementos visibles; sin embargo, progresivamente avanzaron hacia la construcción de significados más complejos.

Este tránsito evidencia que la interpretación es un proceso que se construye a partir de la experiencia y la reflexión, lo cual coincide con los postulados freireanos (1970) sobre el aprendizaje como praxis. En este sentido, la huerta escolar se configuró como un espacio que permitió a los estudiantes leer su entorno, comprenderlo y posicionarse frente a él.

4.2.2 Evolución del pensamiento: de la descripción a la interpretación

Uno de los hallazgos más relevantes del análisis es la evolución del pensamiento de los estudiantes desde un nivel descriptivo hacia un nivel interpretativo. En las primeras fases, las respuestas se caracterizaban por ser simples y centradas en la acción, sin establecer relaciones causales.

Por ejemplo, los estudiantes mencionaban actividades como “regar” o “sembrar”, sin explicar su importancia. Este tipo de respuestas refleja un nivel inicial de pensamiento, en el que predomina la observación sin análisis.

No obstante, a medida que avanzó el proceso pedagógico, se evidenció un cambio significativo. Los estudiantes comenzaron a establecer relaciones causa–efecto, como cuando afirmaban que una planta no crecía porque “le faltaba agua” o “necesitaba sol”.

Este tipo de respuestas evidencia un nivel más complejo de pensamiento, en el que la observación se transforma en interpretación.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), este proceso puede entenderse como un avance en la conciencia crítica, en la medida en que los estudiantes comienzan a comprender su realidad y a cuestionarla.

4.2.3 Construcción de explicaciones y generación de significado

Otro aspecto central del análisis es la capacidad de los estudiantes para construir explicaciones propias. Esta habilidad constituye un indicador clave de la dimensión interpretativa, ya que implica la capacidad de otorgar sentido a la realidad.

En los datos analizados, se evidenció que los estudiantes comenzaron a justificar sus respuestas, relacionando sus observaciones con experiencias previas. Por ejemplo, al explicar la importancia de la huerta, mencionaron que “sirve para aprender de dónde vienen los alimentos” o que “ayuda a la naturaleza”.

Estas respuestas reflejan un proceso de construcción de significado que va más allá de la memorización. Los estudiantes no repiten información, sino que la reinterpretan desde su experiencia.

Este proceso se relaciona con la idea freireana (1970) de que el conocimiento se construye en la interacción con la realidad. La interpretación, en este sentido, implica una apropiación del conocimiento que permite al sujeto comprender su entorno y actuar sobre él.

4.2.4 La experiencia como base de la interpretación

El análisis evidencia que la experiencia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la dimensión interpretativa. La huerta escolar permitió a los estudiantes interactuar con su entorno, observar fenómenos y reflexionar sobre ellos.

Este tipo de aprendizaje favorece la construcción de conocimiento significativo, en la medida en que los estudiantes establecen relaciones entre lo que observan y lo que experimentan. Por ejemplo, al identificar que una planta necesitaba agua o sol, los estudiantes estaban construyendo conocimiento a partir de la experiencia.

Desde la pedagogía crítica, este proceso se entiende como una forma de problematizar la realidad. Freire (1970) plantea que el aprendizaje debe partir de situaciones concretas que permitan la reflexión y el análisis. En este caso, la huerta se convirtió en un escenario que posibilitó este tipo de aprendizaje.



4.2.5 Interpretación y acción: pensamiento crítico en práctica

Un elemento clave en el análisis es la relación entre interpretación y acción. Los estudiantes no solo comprendieron las situaciones, sino que también propusieron soluciones, lo cual evidencia un nivel avanzado de pensamiento crítico.

Por ejemplo, ante problemas en la huerta, los estudiantes sugirieron acciones como mejorar el riego o cambiar la ubicación de las plantas. Estas propuestas muestran que la interpretación se traduce en toma de decisiones.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), este proceso es fundamental, ya que la educación debe orientarse a la transformación de la realidad. En este sentido, el pensamiento crítico no se limita a la comprensión, sino que implica la acción.

4.2.6 Transferencia del aprendizaje y contextualización

Otro aspecto relevante es la capacidad de los estudiantes para transferir lo aprendido a otros contextos. Este proceso evidencia una apropiación significativa del conocimiento.

Los estudiantes manifestaron que podían aplicar lo aprendido en sus hogares, lo cual indica que el aprendizaje no se limita al aula, sino que se extiende a la vida cotidiana. Este aspecto resulta fundamental desde la pedagogía crítica, ya que el conocimiento debe tener sentido en la realidad del estudiante.

4.2.7 Tensiones en el desarrollo de la dimensión interpretativa

El análisis también permitió identificar tensiones en el proceso. Una de las principales dificultades se relaciona con la influencia de prácticas pedagógicas tradicionales, que llevan a los estudiantes a buscar respuestas correctas en lugar de construir sus propias explicaciones.

Asimismo, se evidenciaron dificultades en la expresión oral, lo que limitó la capacidad de algunos estudiantes para comunicar sus ideas. Esto indica la necesidad de fortalecer habilidades comunicativas como parte del desarrollo del pensamiento crítico.

Otra tensión se relaciona con el tiempo, ya que los procesos de reflexión requieren más espacio del que usualmente ofrece la dinámica escolar.

4.2.8 Limitaciones asociadas al código lector

Una de las principales tensiones identificadas en el proceso se relaciona con el limitado dominio del código lector por parte de los estudiantes. Esta situación incidió directamente en la capacidad de los niños y niñas para comprender consignas, interpretar preguntas y expresar sus ideas de manera escrita.

En varios momentos del proceso, se evidenció que algunos estudiantes comprendían las situaciones vividas en la huerta, pero presentaban dificultades para verbalizarlas o registrarlas de manera convencional. Esto generó una aparente contradicción entre la comprensión real del estudiante y su capacidad para evidenciarla en los instrumentos utilizados.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), esta situación puede interpretarse a partir de la distinción entre la “lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”. Freire plantea que los sujetos, especialmente en la infancia, desarrollan primero la capacidad de interpretar la realidad antes de dominar el lenguaje escrito. En este sentido, las dificultades en el código lector no necesariamente implican una ausencia de pensamiento crítico, sino una limitación en su expresión formal.

Esta reflexión permite resignificar la práctica pedagógica, reconociendo que los estudiantes pueden interpretar, analizar y comprender su entorno a través de otros lenguajes, como la oralidad, el dibujo, la acción y la interacción. Por lo tanto, la evaluación del pensamiento crítico no debe centrarse exclusivamente en la escritura, sino en múltiples formas de expresión.

4.2.9 Inasistencia y discontinuidad en el proceso formativo

Otra limitación significativa fue la inasistencia recurrente de algunos estudiantes, lo cual afectó la continuidad del proceso pedagógico. La participación irregular generó rupturas en la secuencia de aprendizaje, dificultando la consolidación de los procesos interpretativos. Esta situación evidencia una tensión entre la planificación pedagógica y las realidades contextuales de los estudiantes, quienes, por diversas condiciones familiares y sociales, no podían asistir de manera constante a la institución.

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1970) plantea que la educación debe comprenderse en relación con el contexto del sujeto. En este sentido, la inasistencia no debe interpretarse únicamente como desinterés, sino como una manifestación de condiciones estructurales que atraviesan la vida de los estudiantes.

Esta tensión invita a repensar la práctica pedagógica desde una perspectiva más flexible e inclusiva, en la que se reconozcan las trayectorias diversas de los estudiantes y se diseñen estrategias que permitan la vinculación continua, incluso en condiciones de intermitencia.

Las tensiones, contradicciones y limitaciones identificadas en el proceso no deben entenderse como obstáculos, sino como elementos que enriquecen la comprensión de la práctica pedagógica. Estas situaciones evidencian la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de abordarlos desde una perspectiva crítica y contextualizada. Desde los planteamientos de Paulo Freire (1970), la educación implica un proceso constante de reflexión sobre la práctica, en el cual las dificultades se convierten en oportunidades para transformar la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, el reconocimiento de estas tensiones permite fortalecer la propuesta pedagógica, orientándola hacia una educación más inclusiva, flexible y coherente con las realidades de los estudiantes. El análisis permite afirmar que el desarrollo de la dimensión interpretativa requiere estrategias pedagógicas basadas en la experiencia, el diálogo y la problematización. La huerta escolar se configura como un escenario que favorece estos procesos. Asimismo, se evidencia la importancia del rol docente como mediador del aprendizaje, encargado de orientar el proceso sin imponer respuestas.

En síntesis, el análisis de los datos permite concluir que la huerta escolar favorece el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico, en coherencia con los planteamientos de Paulo Freire (1970). Los estudiantes lograron avanzar en su capacidad para interpretar la realidad, construir explicaciones y proponer soluciones, evidenciando un proceso de aprendizaje significativo y transformador.

Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

La presente investigación tuvo como propósito fomentar el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en niños y niñas de 6 a 8 años, mediante la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica contextualizada. A partir del análisis de los diarios de campo, los talleres pedagógicos y la encuesta, fue posible identificar una serie de hallazgos que permiten comprender de manera integral los aprendizajes construidos por los estudiantes y el impacto de la propuesta en sus procesos formativos.

En primer lugar, uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con el tránsito progresivo de los estudiantes desde un nivel de pensamiento descriptivo hacia un nivel interpretativo. En las fases iniciales del proceso, los estudiantes tendían a responder desde la identificación de acciones concretas o elementos visibles del entorno, tales como “regar”, “sembrar” o “cuidar las plantas”, sin establecer relaciones explicativas o comprensivas frente a dichas acciones. Este tipo de respuestas evidencia un nivel básico de pensamiento, en el que predomina la observación inmediata sobre la construcción de significado.

Sin embargo, a medida que avanzó la implementación de la estrategia pedagógica, se evidenció un cambio significativo en la calidad de las respuestas de los estudiantes. Estos comenzaron a establecer relaciones entre los fenómenos, particularmente en

términos de causa–efecto, lo cual se reflejó en afirmaciones como “la planta no crece porque le falta agua” o “necesita sol para crecer mejor”. Este tipo de respuestas da cuenta de un proceso interpretativo en el que los estudiantes no solo observan, sino que comprenden y explican la realidad.

Este tránsito puede ser comprendido desde los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando el sujeto logra interpretar su realidad y establecer una relación crítica con ella. En este sentido, el desarrollo de la dimensión interpretativa implica una transformación en la manera en que el estudiante se relaciona con el conocimiento, pasando de una postura pasiva a una activa y reflexiva.

En segundo lugar, se identifica como hallazgo fundamental la capacidad de los estudiantes para construir explicaciones propias a partir de la experiencia. A lo largo del proceso, se evidenció que los estudiantes comenzaron a justificar sus respuestas, relacionando sus observaciones con las experiencias vividas en la huerta escolar. Este aspecto resulta clave, ya que evidencia un proceso de apropiación del conocimiento en el que el estudiante no se limita a reproducir información, sino que la resignifica desde su contexto.

Por ejemplo, al reflexionar sobre la importancia de la huerta, los estudiantes expresaron ideas como “sirve para saber de dónde vienen los alimentos” o “ayuda a



cuidar la naturaleza”. Estas respuestas reflejan una comprensión que trasciende lo inmediato, permitiendo establecer conexiones entre la experiencia y dimensiones más amplias como lo social y lo ambiental.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, este proceso se relaciona con la noción de “lectura del mundo” planteada por Paulo Freire (1970), en la cual los sujetos interpretan su realidad a partir de su interacción con ella. En este sentido, la huerta escolar se configuró como un escenario que permitió a los estudiantes desarrollar esta capacidad, favoreciendo la construcción de significados contextualizados.

Otro hallazgo significativo corresponde al papel del aprendizaje experiencial en el desarrollo del pensamiento crítico. La interacción directa con la huerta permitió a los estudiantes aprender a partir de la experiencia, lo cual favoreció la construcción de conocimiento significativo. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por la participación activa del estudiante, la observación de fenómenos reales y la reflexión sobre lo vivido.

En este sentido, la huerta escolar se consolida como un espacio pedagógico que rompe con la lógica tradicional de enseñanza, en la que el conocimiento se transmite de manera abstracta, y propone un enfoque en el que el aprendizaje se construye desde la experiencia. Como señala Paulo Freire (1970), el conocimiento debe partir de la realidad del sujeto, permitiendo que este establezca relaciones significativas con su entorno.

Asimismo, se evidenció una relación directa entre la interpretación y la acción.

Los estudiantes no solo lograron comprender las situaciones, sino que también propusieron soluciones frente a las problemáticas identificadas en la huerta. Este aspecto resulta fundamental, ya que evidencia que la interpretación no se limita a la comprensión, sino que se proyecta hacia la transformación de la realidad.

Por ejemplo, ante situaciones como el deterioro de las plantas, los estudiantes plantearon alternativas como mejorar el riego, cambiar la ubicación de los cultivos o cuidarlos de manera más constante. Estas acciones reflejan un nivel de pensamiento en el que la comprensión se traduce en toma de decisiones, lo cual constituye un elemento central del pensamiento crítico.

De igual manera, se identificó la transferencia del aprendizaje a la vida cotidiana como un hallazgo relevante. Los estudiantes manifestaron que podían aplicar lo aprendido en la huerta en sus hogares, lo que evidencia una apropiación significativa del conocimiento. Este proceso indica que el aprendizaje no se limita al contexto escolar, sino que se articula con la vida del estudiante, lo cual es coherente con los planteamientos de la pedagogía crítica.

En el plano social, se evidenció un fortalecimiento del trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. Los estudiantes comenzaron a interactuar entre sí, compartir ideas y construir respuestas de manera conjunta, lo que favoreció el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Este aspecto resulta fundamental, ya que el aprendizaje se construye en interacción con otros, a través del diálogo y la reflexión compartida.

En el plano ambiental, se identificó un avance significativo en la conciencia ecológica de los estudiantes. A partir de la experiencia en la huerta, los niños y niñas comenzaron a reconocer la importancia del cuidado de la naturaleza y su relación con la vida humana. Este aprendizaje resulta especialmente relevante en el contexto actual, donde la educación ambiental se configura como un eje fundamental en la formación de ciudadanos críticos y responsables.

No obstante, el proceso también permitió identificar limitaciones que incidieron en el desarrollo de la propuesta. Entre ellas, se destacan las dificultades en el manejo del código lector, lo cual afectó la comprensión de consignas y la expresión escrita de las ideas. Sin embargo, esta situación también permitió reconocer que los estudiantes desarrollan primero la capacidad de interpretar la realidad antes de dominar el lenguaje escrito, tal como lo plantea Paulo Freire (1970).

Asimismo, la inasistencia de algunos estudiantes generó discontinuidades en el proceso de aprendizaje, lo que dificultó la consolidación de los avances. Esta situación evidencia la necesidad de comprender el aprendizaje desde las condiciones contextuales de los estudiantes, reconociendo que no todos los procesos se desarrollan en condiciones homogéneas.

Estas limitaciones no deben entenderse como obstáculos, sino como oportunidades para reflexionar sobre la práctica pedagógica y fortalecer las estrategias implementadas. La necesidad de diversificar las formas de enseñanza, reconocer múltiples lenguajes y diseñar propuestas más flexibles se configura como un aprendizaje clave del proceso investigativo.

En síntesis, los hallazgos de la investigación permiten afirmar que la huerta escolar constituye una estrategia pedagógica pertinente y significativa para el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico. A través de la experiencia, el diálogo y la reflexión, los estudiantes lograron avanzar en su capacidad para interpretar la realidad, construir explicaciones y proponer soluciones, consolidando aprendizajes que trascienden el aula y se proyectan hacia su vida cotidiana.

5.2 Propuesta de Mejora

A partir del análisis de los resultados, la interpretación de los datos y la identificación de tensiones y limitaciones en el proceso pedagógico, se proponen una serie de acciones orientadas a fortalecer el desarrollo de la dimensión interpretativa del pensamiento crítico en los estudiantes. Estas propuestas se fundamentan en la necesidad de consolidar prácticas pedagógicas más inclusivas, flexibles y contextualizadas, en coherencia con los principios de la pedagogía crítica.

5.2.1 Diversificación de estrategias pedagógicas frente a las limitaciones del código lector

Uno de los principales hallazgos del proceso investigativo fue la dificultad de algunos estudiantes en el manejo del código lector, lo cual incidió en la comprensión de consignas y en la expresión escrita de sus ideas.

No obstante, esta situación permitió reconocer que los estudiantes poseen capacidades interpretativas que no siempre se evidencian a través del lenguaje escrito. En este sentido, se propone diversificar las estrategias pedagógicas mediante la incorporación de múltiples lenguajes que permitan a los estudiantes expresar su pensamiento. Se recomienda fortalecer el uso de la oralidad a través de conversatorios, preguntas abiertas y espacios de diálogo, en los cuales los estudiantes puedan argumentar y explicar sus ideas desde su experiencia.

Asimismo, se sugiere implementar estrategias expresivas como el dibujo, la dramatización, el juego de roles y la representación simbólica, las cuales permiten evidenciar procesos de interpretación sin depender exclusivamente de la escritura.

Estas prácticas reconocen que el aprendizaje se construye desde diferentes formas de expresión, en coherencia con lo planteado por Paulo Freire (1970), quien señala que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

Diseño de propuestas pedagógicas flexibles frente a la inasistencia

La inasistencia recurrente de algunos estudiantes generó discontinuidades en el proceso de aprendizaje, lo cual afectó la consolidación de los avances en la dimensión interpretativa. Esta situación pone en evidencia la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que respondan a contextos educativos diversos y a trayectorias de aprendizaje no lineales.

En este sentido, se propone el diseño de actividades flexibles que permitan a los estudiantes reincorporarse al proceso sin perder el hilo conductor de las experiencias pedagógicas. Se recomienda la elaboración de bitácoras de aprendizaje, registros

visuales o diarios colectivos de la huerta, que permitan reconstruir las actividades realizadas y facilitar la comprensión de los procesos por parte de quienes no asistieron.

De igual manera, se sugiere fortalecer el aprendizaje colaborativo mediante estrategias de trabajo en grupo, en las cuales los estudiantes puedan compartir saberes y apoyar a sus compañeros. Este tipo de prácticas favorece la construcción colectiva del conocimiento y contribuye a la inclusión de todos los estudiantes en el proceso educativo.

5.2.2 Fortalecimiento de la dimensión interpretativa a través de la problematización

Uno de los aspectos clave identificados en el proceso es la importancia de las preguntas problematizadoras como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, se propone fortalecer el uso de preguntas abiertas que inviten a los estudiantes a explicar, analizar y reflexionar sobre las situaciones vividas en la huerta.

Se recomienda formular preguntas orientadas a la comprensión de los fenómenos, tales como: ¿por qué ocurre esto?, ¿qué pasaría si cambiamos esta condición?, ¿cómo podemos solucionar este problema? Este tipo de preguntas permite que los estudiantes construyan explicaciones propias y desarrollen habilidades interpretativas.

Asimismo, es importante evitar el uso de preguntas cerradas centradas en respuestas correctas, ya que estas limitan la posibilidad de que los estudiantes expresen su pensamiento. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), la educación debe orientarse hacia la problematización de la realidad, promoviendo el diálogo y la reflexión como base del aprendizaje.

5.2.3. Integración de la huerta escolar como estrategia transversal

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se propone consolidar la huerta escolar como una estrategia pedagógica transversal que articule diferentes áreas del conocimiento. La huerta no debe entenderse únicamente como un espacio para el aprendizaje de contenidos específicos, sino como un escenario que permite integrar saberes, promover la reflexión y fortalecer el pensamiento crítico.

En este sentido, se sugiere vincular la huerta con áreas como ciencias naturales, lenguaje, matemáticas y educación ambiental, generando actividades interdisciplinarias que permitan a los estudiantes comprender la realidad desde múltiples perspectivas. Esta integración favorece la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

5.2.4. Fortalecimiento del rol docente como mediador del aprendizaje

El proceso investigativo evidenció la importancia del rol docente en el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, se propone fortalecer la función del docente como mediador del aprendizaje, encargado de orientar, acompañar y promover la reflexión en los estudiantes.

Se recomienda que el docente fomente espacios de diálogo, formule preguntas problematizadoras y permita que los estudiantes construyan sus propias respuestas. Asimismo, es fundamental que el docente reconozca las experiencias y saberes previos de los estudiantes, integrándolos en el proceso educativo.

Este enfoque implica una transformación de la práctica pedagógica, en la cual el docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, en coherencia con los principios de la pedagogía crítica.

5.2.5 Promoción de la reflexión continua sobre la práctica pedagógica

Finalmente, se propone fortalecer los procesos de reflexión pedagógica como parte fundamental de la práctica docente. La investigación permitió evidenciar que las tensiones y limitaciones del proceso no deben entenderse como obstáculos, sino como oportunidades para mejorar las estrategias implementadas.

En este sentido, se recomienda que los docentes realicen procesos de evaluación continua de su práctica, analizando los resultados obtenidos y ajustando las estrategias pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes. Este ejercicio de reflexión resulta clave para la construcción de prácticas educativas más pertinentes y significativas.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se abren diversas posibilidades para la profundización y ampliación del estudio en torno al desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, particularmente desde la dimensión interpretativa. En este sentido, las líneas futuras de investigación se orientan a fortalecer el campo de la pedagogía crítica y a consolidar propuestas educativas contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

5.3.1 Profundización en las dimensiones del pensamiento crítico en la infancia

La presente investigación se centró en la dimensión interpretativa del pensamiento crítico; sin embargo, se reconoce la importancia de abordar otras dimensiones, como la argumentativa y la propositiva, las cuales complementan el desarrollo integral del pensamiento crítico.

En este sentido, se propone como línea de investigación el análisis de cómo estas dimensiones se desarrollan en la infancia y de qué manera pueden ser potenciadas mediante estrategias pedagógicas contextualizadas. Esto permitiría ampliar la comprensión del pensamiento crítico como un proceso complejo y multidimensional.

5.3.2 Relación entre pedagogía crítica y aprendizaje experiencial

Otra línea de investigación relevante consiste en profundizar en la relación entre la pedagogía crítica y el aprendizaje experiencial, particularmente en contextos escolares. La presente investigación evidenció que la huerta escolar favorece la construcción de conocimiento significativo; no obstante, se hace necesario explorar

con mayor profundidad cómo estas experiencias inciden en el desarrollo de habilidades críticas a largo plazo.

En este sentido, se propone investigar cómo el aprendizaje basado en la experiencia contribuye a la formación de sujetos críticos, en coherencia con los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien destaca la importancia de la praxis en el proceso educativo.

5.3.3 Impacto de la huerta escolar en otros niveles educativos

La implementación de la huerta escolar en estudiantes de educación básica primaria permitió evidenciar avances en el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, se considera pertinente ampliar el estudio a otros niveles educativos, como la educación inicial, secundaria o incluso la educación media.

Esta línea de investigación permitiría analizar cómo la huerta escolar puede adaptarse a diferentes edades y contextos, así como su impacto en el desarrollo de habilidades críticas en distintas etapas del proceso educativo.

5.3.4 Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con dificultades

lectoras

Dado que una de las limitaciones identificadas en el estudio fue el manejo del código lector, se propone como línea de investigación el diseño e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que permitan desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura.

En este sentido, se plantea la necesidad de explorar metodologías basadas en múltiples lenguajes, como la oralidad, la expresión artística y el aprendizaje experiencial, que permitan evidenciar procesos de interpretación más allá del lenguaje escrito.

5.3.5 Relación entre contexto sociofamiliar y desarrollo del pensamiento crítico

La inasistencia de algunos estudiantes evidenció la influencia del contexto sociofamiliar en los procesos de aprendizaje. Por ello, se propone como línea de investigación el análisis de la relación entre las condiciones sociales, familiares y culturales de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico.

Esta línea permitiría comprender el aprendizaje desde una perspectiva más amplia, reconociendo que la educación no ocurre de manera aislada, sino en interacción con múltiples factores contextuales.

5.3.6 Evaluación de procesos de pensamiento crítico en la infancia

Otra línea de investigación relevante consiste en el diseño de instrumentos de evaluación que permitan identificar y valorar el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, particularmente en su dimensión interpretativa.

Se propone explorar formas de evaluación cualitativa que reconozcan múltiples formas de expresión, en coherencia con los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien plantea la necesidad de superar modelos tradicionales de evaluación centrados en la repetición de contenidos.

5.3.7 Nuevas preguntas de investigación

A partir de los hallazgos del estudio, surgen nuevas preguntas que pueden orientar futuras investigaciones:

¿Cómo se articulan las diferentes dimensiones del pensamiento crítico en la infancia?

¿De qué manera el aprendizaje experiencial incide en la formación de sujetos críticos a largo plazo?

¿Cómo diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la interpretación en estudiantes con dificultades lectoras?

¿Qué papel juega el contexto familiar en el desarrollo del pensamiento crítico?

¿Cómo evaluar el pensamiento crítico en niños y niñas sin depender exclusivamente del lenguaje escrito?

5.3.8 Proyección investigativa

En síntesis, las líneas futuras de investigación evidencian la necesidad de continuar profundizando en el estudio del pensamiento crítico desde enfoques pedagógicos críticos y contextualizados. La huerta escolar se configura como un punto de partida que abre múltiples posibilidades para la investigación educativa, permitiendo explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), la educación debe ser un proceso en constante transformación, en el que la investigación se convierte en una herramienta para comprender la realidad y contribuir a su transformación. En este sentido, las



líneas propuestas no solo buscan ampliar el conocimiento, sino también fortalecer prácticas pedagógicas más justas, críticas e inclusivas.

Referentes Bibliográficos

Agudelo García, D y Díaz Orrego, V. (2024). *La huerta escolar como estrategia innovadora para fortalecer la comunicación asertiva de los estudiantes de aula multigrado a partir del cuidado y la preservación en los espacios de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores sede Pomesía /. Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. Disponible en:*

<https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/1f211631-3b4e-4ed7-adc8-dc5b8de2de0b/content>

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación.*

<https://www.bancomundial.org/es/events/2018/11/06/aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion>

Cayambe Guachilema, J., Marmolejo Macías, L., Palacios Noboa, M., Alvarado

Herrera, P., & Chasi Zurita, D. (2023). *Los huertos comunitarios escolares como estrategia para la construcción de proyectos educativos interdisciplinarios desde la pedagogía crítica.*

<file:///C:/Users/57314/Downloads/Dialnet-HuertosComunitariosEscolares-9586065.pdf>

Duque-Romero, X., & Cadena-Bastidas, Y. (2021). *La pedagogía verde como enfoque formativo para el desarrollo de seres críticos y reflexivos a partir de la integración del entorno natural en los procesos educativos*.

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/564/5642658001/5642658001.pdf>

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

<http://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

<https://www.scribd.com/document/400502120/PEDAGOGIA-DEL-OPRIMIDO-pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

<https://www.scribd.com/document/403853118/1997-Pedagogia-de-la-autonomia-Freire-pdf>

Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

<https://www.scribd.com/document/826104554/FREIRE-PAULO-La-Importancia-de-Leer-y-El-Proceso-de-Liberacion-Por-Ganz1912>

Galindo González, X., & Corredor Cely, Y. (2024). *La educación en valores como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de grado séptimo*.

<https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/2847>

Garzón Cantor, D. F. (2018). *La huerta escolar: Adaptación pedagógica para desarrollar la cátedra para la paz*.

<https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1379>

ICFES. (2021). *Resultados pruebas Saber*.

ICFES. (2022). *Informe nacional de resultados*.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018.g*

OCDE. (2023). *Resultados PISA 2022*.

Pérez-Vásquez, X., Cadavid-Velásquez, Y., & Ariza-Ariza, Z. (2023). *La huerta comunitaria como aula viva en procesos de educación ambiental comunitaria*.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/17607/13731>

Rebaï, N. (2020). *Del huerto a la ciudad: Agricultura familiar y aprovisionamiento urbano en la sierra ecuatoriana*.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152012000200031

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

<https://www.scribd.com/document/336127678/Stenhouse-La-Investigacion-Como-Base-de-La-Ensenanza-pdf>

Taicus, X., Nastacuas, Y., & Bermúdez, Z. (2024). *La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura ambiental y la educación agroecológica desde una perspectiva crítica.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9812393>

UNESCO. (2022). *Informe global sobre educación.*

<https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>

Universidad de Guadalajara. (2022). *Urban agriculture as a strategy for urban resilience in developing countries.*

<https://www.revistavivienda.cuaad.udg.mx/index.php/rv/article/view/143>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language.* MIT Press.

<https://www.scribd.com/document/413775718/Lev-S-Vygotsky-Thought-and-Language-Revised-Edition-The-MIT-Press-1986>

Journal of the Selva Andina Research Society. (2024). *Importancia de las huertas escolares como estrategia para el consumo de alimentos saludables en la primera infancia.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9507318>

Anexos

Anexo 1. Taller de caracterización

Anexo 2. Formato diario de campo

Anexo 3. Encuesta

Anexo 4. Diario de campo de caracterización completo

Anexo 5. Diarios de campo de los 5 talleres completo.

Anexo 6. Análisis Encuesta completa