

**Raíces comunes en la huerta escolar: un estudio intercultural en el Centro
Educativo El Coco, Morroa, Sucre**

Enalvis Concepción Barreto Peralta

José David Salcedo Ochoa

Asesor

Luisa Gicela Mercado De La Ossa

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2026

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar este importante logro. A mis ángeles en el cielo, quienes han sido guía espiritual y luz en cada paso de este camino. A mi esposo, José David Salcedo Ochoa, por su amor, apoyo constante y por motivarme siempre a superarme y alcanzar este sueño de realizar mi maestría. Su confianza en mí ha sido fundamental. A mis hijos, Saúl David y Salma Sofía, quienes son mi mayor inspiración y quienes, con su amor y palabras de aliento, me dieron la fuerza para no rendirme. A mis hermanos, hermanas, por su acompañamiento y cariño durante este proceso. De manera especial, a María Isabel, por su apoyo incondicional y por estar siempre presente en cada momento. A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, por brindarme la oportunidad de formarme académica y profesionalmente, contribuyendo de manera significativa en este proceso de crecimiento personal y académico. A todos, infinitas gracias por ser parte de este logro.

Enalvis Concepción Barreto Peralta

Expreso mi más profundo agradecimiento, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía y darme la fortaleza necesaria para culminar con éxito esta etapa. A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia por brindarme el espacio para crecer profesionalmente, y de manera muy especial a mi directora, Luisa Gisela Mercado De la Ossa, por sus valiosas enseñanzas y ese apoyo incondicional que fue fundamental en cada paso de esta investigación. A mi madre, "Mamicho", por ser una mujer luchadora que siempre me inculcó que el estudio es el camino hacia la superación; su ejemplo vive en este logro. A mi esposa, Enalvis Concepción Barreto Peralta, por ser mi compañera de vida y el soporte inquebrantable en mis momentos de debilidad; deseo caminar siempre a tu lado. A mis hijos, Saúl y Salma, quienes son el motor de mis sueños y la

razón por la que seguiré dando lo mejor de mí para ser su mejor ejemplo. Finalmente, agradezco a toda mi familia por respaldarme en este nuevo reto cumplido que hoy dedico a todos ustedes.

José David Salcedo Ochoa

Resumen

La interculturalidad exige procesos que dinamicen el dialogo intercultural, la convivencia armónica, el respeto y reconocimiento por las diferencias, demostrando una necesidad de intervención educativa que desarrolle competencias y habilidades que mejoren el entorno, por ello, este estudio tuvo como finalidad analizar los beneficios de la huerta escolar como herramienta pedagógica para promover el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos agrícolas, fortaleciendo la convivencia intercultural de los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco, en el municipio de Morroa, Sucre, desarrollando un estudio mixto con enfoque descriptivo, en el que se analizaron las percepciones de los docentes y los estudiantes en relación con los impactos de la huerta escolar, analizando a un grupo multigrado de primero a quinto mediante entrevistas y encuestas; los resultados evidenciaron que la huerta escolar recupera saberes ancestrales disponiendo un escenario de transformación para construir un dialogo intercultural y convivencia armónica, concluyendo que la generación de espacios experienciales transforma la práctica educativa logrando desde la transversalización un ejercicio sistemático de respeto y reconocimiento por las diferencias en contextos rurales.

Palabras Clave: Huerta escolar, interculturalidad, convivencia, dialogo, diversidad

Abstract

Interculturality demands processes that energize intercultural dialogue, harmonious coexistence, and respect and recognition of differences, demonstrating a need for educational intervention that develops competencies and skills to improve the environment. Therefore, this study aimed to analyze the benefits of the school garden as a pedagogical tool to promote intercultural dialogue and the exchange of agricultural knowledge, strengthening intercultural coexistence among multi-grade students at the El Coco Educational Center in the municipality of Morroa, Sucre. A mixed-methods study with a descriptive approach was conducted, analyzing the perceptions of teachers and students regarding the impacts of the school garden. A multi-grade group from first to fifth grade was analyzed through interviews and surveys. The results showed that the school garden recovers ancestral knowledge, providing a transformative scenario for building intercultural dialogue and harmonious coexistence. The study concluded that the creation of experiential spaces transforms educational practice, achieving, through cross-curricular integration, a systematic exercise of respect and recognition of differences in rural contexts.

Keywords: School garden, interculturality, coexistence, dialogue, diversity

Tabla de Contenido

Introducción	12
Planteamiento del Problema	16
Pregunta de Investigación.....	19
Justificación	20
Objetivos.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Marco Referencial.....	26
Marco de Antecedentes.....	26
Antecedentes Internacionales.....	26
Antecedentes Nacionales	31
Antecedentes Locales.....	35
Marco Teórico.....	37
Educación Intercultural y sus Implicaciones en la Diversidad	37
Contribución de la Educación Intercultural a la Convivencia y al Tejido Social	42
Convivencia Armónica desde los Procesos de Educación Intercultural	46
Saberes Ancestrales y Cosmovisión Intercultural.....	48
Pedagogía del Diálogo: Paulo Freire y la Educación Liberadora	50
Interculturalidad Crítica y Eco pedagogía	52
Marco Conceptual.....	53
Interculturalidad.....	53
Huerta Escolar.....	54

Convivencia Armónica	54
Estrategia Pedagógica	55
Diálogo Social.....	55
Marco Legal	56
Diseño Metodológico.....	58
Enfoque, Métodos y Tipo de Investigación	58
Fases de la Investigación	62
Fase de Diseño de los Instrumentos.....	66
Validación de los instrumentos.....	67
Categorización	69
Recolección de Datos.....	73
Proceso de Análisis de la Información.....	74
Consentimientos Informados	75
Población y Muestra	76
Limitaciones del Estudio y Proyección Investigativa.....	77
Análisis de Resultados	80
Tabulación y Gráficas de los Principales Resultados Instrumento 1	80
Análisis de los Resultados del Instrumento 1	84
Instrumento 2	86
Triangulación de Resultados.....	99
Discusión de Resultados	105
Conclusiones.....	113
Recomendaciones	121

Referencias Bibliográficas	125
Apéndices.....	130

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Matriz de categorización</i>	70
Tabla 2 <i>Matriz de triangulación</i>	71
Tabla 3 <i>Resultados primer instrumento</i>	81
Tabla 4 <i>Consolidado encuesta</i>	87
Tabla 5 <i>Matriz de coherencia objetivos – resultados – conclusiones</i>	118

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Secuencia de construcción teórica</i>	65
Figura 2 <i>Agrupación positiva instrumento 2</i>	88
Figura 3 <i>Frecuencia preguntas</i>	89
Figura 4 <i>Dispersión radial instrumento 2</i>	90
Figura 5 <i>Pregunta 1</i>	91
Figura 6 <i>Pregunta 2</i>	92
Figura 7 <i>Pregunta 3</i>	93
Figura 8 <i>Pregunta 4</i>	94
Figura 9 <i>Pregunta 5</i>	95
Figura 10 <i>Pregunta 6</i>	96
Figura 11 <i>Pregunta 7</i>	97
Figura 12 <i>Pregunta 8</i>	97
Figura 13 <i>Pregunta 9</i>	98
Figura 14 <i>Pregunta 10</i>	99

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Formato de Entrevistas</i>	130
Apéndice B <i>Formato de Encuestas</i>	131
Apéndice C <i>Validación Instrumentos</i>	132
Apéndice D <i>Socialización Experiencias Prácticas Ancestrales</i>	133
Apéndice E <i>Prácticas Agrícolas Tradicionales</i>	134
Apéndice F <i>Siembra y Trasplante</i>	135
Apéndice G <i>Socialización con Padres y Aplicación de Instrumentos</i>	136
Apéndice H <i>Visitas y Sendero Ecológico</i>	137
Apéndice I <i>Visitas y Sendero Ecológico</i>	138
Apéndice J <i>Formato de Encuesta Padres</i>	139
Apéndice K <i>Consentimiento Informado</i>	140
Apéndice L <i>Lista de Chequeo</i>	141
Apéndice M <i>Criterios de Validación</i>	142

Introducción

En el escenario educativo actual, es imperativo adoptar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan pertinentemente a las complejas dinámicas culturales, sociales y ambientales de las comunidades escolares, necesidad acentuada en los contextos rurales, debido a la confluencia de diversidad de saberes ancestrales, tradiciones culturales y prácticas comunitarias que se encuentran profundamente arraigadas a la comunidad, y que deben tener una atención en la que no se vulneren las identidades (Silva, 2018).

Lo expuesto supone que, la educación rural en Colombia tiene un enorme desafío en responder a los contextos culturales diversos que requieren una transmisión efectiva de los saberes ancestrales hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar desde enfoques pedagógicos contextualizados que exigen la participación y convergencia de estudiantes multigrados con experiencias socioculturales diversas, vinculando al territorio y las prácticas agrícolas tradicionales para su reconocimiento e integración sistemática en los procesos pedagógicos, encaminados a mejorar la educación intercultural para que sea pertinente y significativa.

En este sentido, en los entornos como el que se desarrolla esta investigación es importante lograr la promoción de experiencias formativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural como un recurso pedagógico desde el que se dé el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje colectivos y la construcción de una ciudadanía crítica y participativa para el respeto y reconocimiento de las diferencias

Ahora, desde esta perspectiva, la huerta escolar se visualiza como un recurso pedagógico integral para facilitar la comprensión y apropiación de contenidos curriculares, dado que su aplicación promueve la reflexión sobre la educación ambiental y los criterios de sostenibilidad

que invitan al cuidado del entorno y el fortalecimiento de valores como la cooperación, el respeto y la solidaridad, desde los que se puede dar un nuevo sentido y significado al ejercicio de enseñar a través de una pedagogía vivencial y activa, que se articula con la realidad del contexto socio cultural en el que se hace la praxis pedagógica (Vera, 2015).

Asimismo, bajo un enfoque crítico e intercultural, las huertas escolares potencian el desarrollo de competencias pedagógicas, cognitivas y ecológicas, permitiendo integrar acciones para el diálogo de saberes entre generaciones, culturas y prácticas agrícolas tradicionales, de modo que se puedan generar espacios para la convivencia armónica y el reconocimiento mutuo, en la medida en la que hacen contribuciones a la consolidación de ambientes escolares inclusivos, democráticos y culturalmente pertinentes para mejorar desde la interculturalidad (Izquierdo et al., 2025).

Por otro lado, teniendo en cuenta los planteamientos de García y Hurtado (2020), las huertas escolares emergen como escenarios pedagógicos activos y dinámicos en los que los estudiantes aprenden, generan conocimiento y desarrollan habilidades y competencias sociales para el intercambio de ideas, para compartir destrezas sociales, valores, éticos y construir vínculos afectivos para relaciones interpersonales positivas en la comunidad.

Ahora, en la misma línea, Walsh (2010) propone que los procesos asociados al verdadero diálogo intercultural exigen el desarrollo de procesos de descolonización del pensamiento y la práctica educativa, generando espacios en los que se reconozca y se dé significado a los saberes individuales y colectivos de una comunidad integrándolos al currículo.

En este contexto, esta investigación se orienta desde una mirada descriptiva para la comprensión de los beneficios que aporta la huerta escolar como herramienta pedagógica para promover el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos sobre prácticas agrícolas en

la comunidad educativa, dinamizando un ejercicio que favorezca la convivencia intercultural de los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco, en el municipio de Morroa, Sucre.

En el escenario descrito, la selección de la temática responde al reconocimiento de que la educación en escenarios rurales culturalmente diversos exige propuestas pedagógicas innovadoras que valoren el contexto y que promuevan la sostenibilidad y el desarrollo cultural, vinculando la experiencia escolar con las prácticas sociales y los desafíos educativos y formativos de la actualidad (Serna-Acosta & Segress-García, 2025).

De acuerdo con lo que se propone, desde el enfoque metodológico se fundamenta en la construcción de un diálogo con los sujetos de estudio que han sido elegidos a conveniencia y de forma intencional fijándolos como actores claves del proceso, dado que desde esta proyección se adquiere una participación efectiva con la que se pueden acceder a experiencias, percepciones y narrativas significativas que enriquecen el análisis de los eventos que hacen parte del desarrollo social y que debe ser guiado desde la pedagogía.

Lo descrito permite tener una visión objetiva desde la cual se desarrolla una perspectiva intercultural crítica y ecopedagógica de la implementación de la huerta escolar para la resignificación de la triada familia, escuela y comunidad y su relación con el territorio, con lo que se promueven prácticas educativas que reconocen los saberes agrícolas tradicionales y buscan la recuperación de la cosmovisión local.

Además, al desarrollar el análisis de los beneficios de la huerta escolar como herramienta pedagógica para promover el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos agrícolas, se fortalece la convivencia intercultural de los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco, en el municipio de Morroa, Sucre, logrando una identificación real del nivel de

conocimiento en prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales, con lo que se pueden diseñar mecanismos de participación efectivos para el desarrollo de la huerta escolar.

Además de lo anterior se describen los impactos generados por el diálogo intercultural y la convivencia desde su praxis aportando a la construcción de una educación rural más inclusiva, crítica y culturalmente situada desde las perspectivas de interculturalidad que exige la calidad e integralidad formativa.

Por lo descrito, desde esta investigación se evidenciarán los impactos significativos de la huerta escolar para el desarrollo de estrategias pedagógicas de construcción de identidades sociales, ambientales y culturales, para la transformación de la visión de las escuelas rurales mediante una práctica educativa transformadora, crítica e incluyente, que favorece el diálogo intercultural como eje fundamental del proceso educativo.

Planteamiento del Problema

A nivel mundial, la educación enfrenta retos de transformación y de redimensión desde la inclusión y la interculturalidad exigiendo la articulación de diferentes contextos en la interrelación de los individuos y actores del proceso, denotando la exigencia de un ejercicio acoplado a las variaciones sociales, ambientales y culturales, que tienen lugar dentro de las instituciones educativas, que deben dar respuesta oportuna y pertinente a las particularidades de sus entornos y la forma como se comportan los individuos que hacen parte de ella.

De acuerdo a lo que se expone y dada la polivalencia cultural de Colombia es apremiante que en escenarios culturalmente diversos como el de la institución Educativa el Coco ubicada en el municipio de Morroa, departamento de Sucre, que presenta convivencia y confluencia de saberes tradicionales e identidades étnicas como patrimonio inmaterial invaluable, que requieren imperativamente un reconocimiento del territorio como oportunidad para repensar la escuela desde una pedagogía de raíces, que revitalice las conexiones entre el estudiante y el contexto hacia un dialogo de saberes (Barrion et al., 2020).

En el contexto educativo que se expone, la institución no desarrolla un ejercicio efectivo en que considere a la huerta escolar como un espacio pedagógico de integración, sino que lo ve como el espacio de producción de alimentos mediante procesos agrícolas tradicionales, un ejercicio extracurricular al que no se le confiere el valor de estrategia didáctica transformadora para procesos educativos integradores, e innovadores que proporcionan condiciones para comprender la realidad desde la exigencia de relaciones interculturales y sociales.

Además, hay falencias en el direccionamiento de la huerta escolar como recurso pedagógico transformador, no se emplea para potenciar un proceso de aprendizaje experiencial, dado que no se logra ejecutar estratégicamente para la recuperación de las prácticas agrícolas

tradicionales, debido a que no hay claridad en la transversalidad con la transmisión oral de conocimientos hacia el fortalecimiento de la identidad cultural, y que se agudiza en la comunidad de El Coco que ha sufrido procesos de invisibilización o estigmatización cultural.

En concordancia con lo descrito, se pone de manifiesto que la problemática más determinante en la institución es la ausencia de un plan de atención intercultural e inclusivo que vincule a la huerta escolar como mecanismo de acción para la promoción del respeto y reconocimiento por las diferencias, de modo que vincule directamente a los procesos curriculares.

La problemática identificada en el Centro Educativo El Coco visualizada desde la diversidad cultural se fundamenta en los limitantes para la transmisión de saberes ancestrales y la coexistencia de estudiantes multigrados con experiencias socioculturales diversas, en un escenario en el que no hay un reconocimiento de las diferencias y no se integra sistemáticamente en el proceso académico y pedagógico generando una tensión estructural entre el escenario y el componente sociocultural del territorio haciendo necesario el fortalecimiento de la educación intercultural como eje dinamizador de la educación.

Es importante delimitar que no se dispone de prácticas interculturales contextualizadas lo cual limita el desarrollo integral educativo y reduce la cohesión social por lo que se exige el desarrollo de un proceso en el que se pueda articular la teoría y la práctica, para lograr una transformación efectiva del proceso educativo a partir de una perspectiva intercultural crítica.

Por lo anterior, la planificación curricular actual no se adapta ni se articula al contexto, y aún persiste una significativa deuda histórica con la diversidad cultural y los saberes ancestrales de la comunidad dejando en el olvido la huerta ecológica como mecanismo de intercambio de saberes, lo que agudiza la problemática, porque sin ella no se visualizan estrategias efectivas para

garantizar continuidad dentro del ejercicio pedagógico o académico desarrollado y que exige se integren acciones con esta finalidad.

Ahora, pese a que existe una diversidad normativa y reconocimiento de la pluriculturalidad, elementos de mejora continua, los modelos pedagógicos se usan desde una estandarización sin tener un dialogo con las particularidades culturales, sociales y ambientales del contexto, siendo uno de los factores más recurrentes en esta problemática, lo que no permite dar respuesta a las necesidades formativas reales de las estudiantes relacionadas con la interculturalidad y la identidad social.

Además, hay un debilitamiento en el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la escuela, generando brechas en el proceso de aprendizaje y se invisibilizan saberes que podrían enriquecer profundamente la experiencia educativa desde el uso de las huertas escolares para mejorar las condiciones de dialogo social dentro de la institución.

Teniendo en referencia la problemática por la omisión de las ventajas para la riqueza sociocultural que tiene la huerta escolar, es necesario de los esquemas tradicionales y los modelos pedagógicos estandarizados y monoculturales, no permite que se ejecuten mecanismos interculturales y participativos, requiriendo un enfoque intercultural practico que articule un plan integral dentro de las proyecciones curriculares y pedagógicas con el que se implemente la huerta escolar para el diálogo intercultural.

En este sentido, el no uso de la huerta escolar está generando una desarticulación del territorio con los habitantes, reduciendo la capacidad propia e innata del dialogo intercultural y minimizando los patrones de difusión y transmisión de conocimientos inter generacionales, dejando de lado la costumbre enfocada en el legado cultural, permitiendo que se integren otras

acciones, concepciones y percepciones foráneas limitando la identidad cultural de los actores sociales del contexto que se interviene.

Lo descrito pone de manifiesto que la problemática está en la ausencia de un ejercicio articulado con el que se reintegre la noción de identidad cultural y social en los que se empleen los saberes básicos y agrícolas de la comunidad para la construcción de valores y la generación de un espacio de reconocimiento por el que se puedan dimensionar alternativas curriculares que permitan el reencuentro con el conocimiento, exigiendo una mirada a estrategias pedagógicas como la huerta escolar para el dialogo cultural.

Por último, es importante se supla la necesidad de calificación y cualificación del docente para el manejo del territorio y la apropiación del mismo incorporando nuevas alternativas pedagógicas para posibilitar un enfoque pedagógico de construcción de saberes y de recuperación del territorio para el diálogo intercultural, articulando la huerta escolar al currículo como mecanismo para una educación intercultural crítica.

En síntesis, La ausencia de un proceso articulado del territorio y la escuela debilita la identidad cultural de los estudiantes y limita la educación como herramienta de transformación social, por lo que se requiere de una educación intercultural crítica, donde las huertas escolares se conviertan en espacios reales de inclusión para recuperar el entre comunidad y escuela para un verdadero dialogo cultural desde la convivencia armónica.

Pregunta de Investigación

¿Cómo puede la huerta escolar fomentar el diálogo intercultural y la sana convivencia entre los estudiantes multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa Sucre?

Justificación

La importancia de esta investigación está en la necesidad de un espacio que permita reconocer el territorio como parte del currículo y desde el cual se den condiciones para un intercambio de saberes en el que se mejore la convivencia armónica fundamentada en el respeto y reconocimiento por las diferencias bajo la implementación de un ejercicio sistemático, productivo y pedagógico (Barragán & López, 2015).

Por otra parte, la ventaja que oferta esta investigación está en el diseño de un recurso pedagógico para fomentar el diálogo intercultural y la convivencia sana entre los estudiantes de multigrado del Centro Educativo el Coco para mejorar la calidad de vida de la comunidad (Herrera y otros., 2022), por lo que se brinda una respuesta eficiente a los requerimientos de aplicación de enfoques educativos garantizando la inclusión, el respeto y el aprendizaje intercultural a partir de la huerta escolar (Armienta, y otros., 2019).

En este contexto, la relevancia de esta investigación radica en la búsqueda de alternativas pedagógicas dinámicas efectivas y aplicables que respondan a los desafíos actuales de la educación inclusiva e intercultural, centradas en la gestión de competencias que favorezcan el diálogo social y la apropiación del territorio (Taicus y otros., 2024).

Conforme a lo anterior, la huerta escolar se constituye como espacios de encuentro y construcción colectiva del conocimiento, donde convergen saberes ancestrales y prácticas agrícolas y ecológicas, generando espacios de comunicación asertiva, mejorando la convivencia e intercambio de ideas, lo que permite activar procesos de recuperación del territorio (Herrera y otros., 2022).

Además, desde esta investigación se da una mirada a las relaciones interculturales para el desarrollo de estrategias que permitan a las escuelas rurales manejar efectivamente la diversidad

desde el uso de mecanismos participativos, como la huerta escolar, promoviendo el diálogo intercultural y fortaleciendo las relaciones comunitarias, así como el respeto y sentido de pertenencia entre los estudiantes.

Así mismo, con esta investigación se brinda una proyección para la consecución de una perspectiva educativa y sociocultural que da cuenta de la importancia del desarrollo de huertas escolares para fortalecer la interculturalidad en contextos escolares diversos en lo que se tienen presencia de identidades étnicas y culturales diversas, y desde los cuales se puede promover un respeto y reconocimiento por las diferencias, con lo que se propicia el dialogo intercultural y la construcción de escenario de convivencia armónica.

Esta investigación permite el desarrollo de actividades para la resignificación y recuperación de procesos agrícolas tradicionales, ayudando a la construcción de un proceso pedagógico que permite visibilizar y valorar las formas de vida (Alarcón & Portillo, 2022), en un escenario en el que se explora el potencial de la huerta escolar como herramienta pedagógica intercultural, en la que se proponga un modelo educativo replicable.

En este escenario hay una adaptación al contexto local que contribuye de forma efectiva a la creación de espacios educativos inclusivos y representativos cultural y socialmente permitiendo que se lleve a cabo un ejercicio que garantiza la mejora continua de la educación en contexto rurales diversos.

Sumado a ello se reduce la brecha histórica que ha condicionado a la institución educativa en la que no se consideraba directamente le territorio como eje central del proceso curricular y pedagógico, permitiendo una recuperación de los saberes ancestrales y un reencuentro con el territorio desde la implementación de la huerta escolar como recurso

mediador del dialogo, la convivencia y la construcción de valores en la medida que se proyecta el dialogo intercultural.

Gracias al desarrollo de esta investigación se logra incluir en el currículo un proceso de diálogo social y cultural articulado que mejora las condiciones de ver el territorio de la comunidad logrando un rencuentro con las raíces y fortaleciendo los vínculos con el territorio, logrando una perspectiva más equitativa de la interculturalidad y de la educación para el respeto y reconocimiento por las diferencias.

En el contexto que se desarrolla esta investigación tiene gran relevancia desde los apartados prácticos y disciplinares en los que se desarrolla entendiendo que dentro contexto educativo rural multigrado en el que se presenta diversidad cultural que requiere la transmisión intergeneracional de saberes agrícolas para fortalecer los procesos de convivencia intercultural desde prácticas pedagógicas situadas, satisfaciendo con la implementación una necesidad académica, generando un eje articulador de convivencia social con alternativas educativas que dialogan con el territorio, la cultura y las dinámicas sociales que tiene lugar en la comunidad (Aguilar, 2021).

Ahora, desde lo práctico, la investigación representa una alternativa pedagógica efectiva y aplicable para la atención de las debilidades identificadas en la gestión intercultural institucional, fundamentado en la propuesta de opciones de mejora para las ausencias de procesos sistemáticos de seguimiento, dinamizando acciones de formación docente articuladas con la interculturalidad.

Del mismo modo, se proyecta calificación y cualificación para la disposición positiva de docentes, estudiantes y la comunidad para transformar las practicas educativas, situando a la

huerta escolar como una herramienta pedagógica viable y pertinente para materializar la interculturalidad de forma real y sostenible dentro y fuera del aula (Rosero et al., 2020).

Además de lo descrito, implementar este proceso pedagógico favorece el diálogo intercultural mediante la integración de saberes ancestrales, sociales, culturales y académicos encaminados a la recuperación de las prácticas agrícolas tradicionales y conocimientos aplicables dentro de la comunidad.

En consecuencia, esta investigación es determinante en el contexto multigrado con diversidad etaria y cultural, dado que se fortalece la práctica pedagógica y se potencia el trabajo colaborativo en la huerta permitiendo que se aprendan contenidos curriculares en la medida que se desarrollan habilidades sociales, construcción en valores y sentido de pertenencia al territorio, obtenido una mejora significativa de la convivencia escolar (Lalama-Franco et al., 2025).

La justificación real de la investigación se posiciona en la gestión de una herramienta para desarrollar una acción sinérgica entre familia escuela y comunidad desde la huerta escolar para recuperar la conexión con el territorio, y fortalecer la identidad y la visión holística del ser humano enfocado en los saberes ancestrales para conseguir un dialogo cultural efectivo con el que se optimice la capacidad de la educación intercultural de acuerdo a las exigencias institucionales y normativas vigentes (Sanchez et al., 2025).

Desde la perspectiva disciplinar, aporta significativamente a la educación intercultural y rural desde la vinculación de la huerta escolar con el enfoque crítico hacia la descolonización, brindando elementos de comprensión de la práctica intercultural pedagógica viva y transformacional para la convivencia armónica, replanteando el rol del estudiante como sujeto activo de conocimiento logrando un dialogo con los lineamientos de la pedagogía crítica y la

educación intercultural latinoamericana, generando una experiencia situada aplicable y replicables en escenarios similares.

Por último, desde esta investigación se logra una articulación efectiva de la educación intercultural mediada por la huerta escolar transversalizando la educación ambiental, la construcción de valores y la resignificación de las prácticas agrícolas y pedagógicas para la interculturalidad y la convivencia armónica con espacios participativos en los que se consigue un intercambio de saberes en el que las diferentes culturas y saberes coexisten sin vulnerar a ninguna de ellas.

Objetivos

Objetivo General

Analizar los beneficios de la huerta escolar como herramienta pedagógica para promover el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos agrícolas, fortaleciendo la convivencia intercultural de los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco, en el municipio de Morroa, Sucre.

Objetivos Específicos

Identificar el nivel de conocimiento en prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales aplicables a la huerta escolar y saberes interculturales de los estudiantes multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa Sucre.

Proponer mecanismos de participación para el desarrollo de una huerta escolar para el fortalecimiento de la interculturalidad y la convivencia en los estudiantes multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa Sucre.

Describir los impactos generados por el dialogo intercultural y la convivencia con la implementación de una huerta escolar en los estudiantes multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa Sucre.

Marco Referencial

En este espacio se contextualizan todos los elementos de referencia por los que se direcciona la investigación, así como los soportes teóricos, conceptuales y que aplican sobre el desarrollo de la investigación hacia la construcción de un contexto óptimo para el análisis reflexivo de la realidad que se interviene, proyectando elementos de juicio para un análisis epistemológico de la problemática y del contexto que permitan una argumentación sólida dentro del contraste de los resultados obtenidos.

Marco de Antecedentes

Teniendo en cuenta las necesidades de esta investigación se establecen una serie de antecedentes que permitan tener una visión del tema y de las implicaciones que tiene desde lo pedagógico, académico e intercultural.

Antecedentes Internacionales

Sánchez et al., 2025 desarrollaron un trabajo en la Unidad Educativa Ciudad de Jipijapa cuyo objetivo fue el análisis de la incidencia de los huertos escolares en el desarrollo de habilidades científicas en estudiantes de primaria, para ello desarrollaron una metodología cuantitativa con diseño no experimental sobre una muestra de 25 participantes.

La evaluación se hizo de las dimensiones comunicativa, socioafectiva y cognitiva; los resultados mostraron que el 61% de los estudiantes logró niveles altos de participación en la dimensión comunicativa, mientras que el 63% presentó avances significativos en el fortalecimiento del razonamiento científico desde la dimensión socioafectiva. En la dimensión cognitiva, el 58% obtuvo mejoras estables para interpretar fenómenos científicos, sin embargo, se requiere reforzar las estrategias pedagógicas desarrolladas; tan solo entre el 1% y el 2,33% presentaron desempeños bajos en alguna de las dimensiones evaluadas.

Se concluye que los huertos escolares representan una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la comprensión científica, el trabajo colectivo, la comunicación y la conciencia ambiental, en especial en escenarios educativos con recursos limitados (Sánchez et al., 2025).

Este estudio representa un referente de la polivalencia de la huerta escolar en las diferentes dimensiones para un trabajo pedagógico efectivo desarrollado desde las limitantes de recursos como el contexto en el que se desarrolla esta investigación. A diferencia del estudio de Sánchez et al., que centra su análisis en habilidades científicas desde un enfoque cuantitativo, la presente investigación amplía la comprensión hacia la interculturalidad crítica y la resignificación del territorio, proponiendo un escenario de comprensión para el sentido de pertenencia y apropiamiento del territorio y la dinamización de espacios pedagógicos más asertivos que aporten al desarrollo intercultural, lo cual constituye un aporte diferencial frente al antecedente citado.

Lalama-Franco et al., 2025 desarrollaron una investigación en una institución educativa privada del Ecuador con la finalidad de analizar el impacto del huerto escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo socioemocional en estudiantes de primer año de educación básica.

Este estudio se enfocó en estudiar el problema de la limitada incorporación de metodologías experienciales y afectivas en los primeros niveles educativos, analizando fundamentalmente la incidencia del huerto escolar en la expresión emocional, la interacción social, la autoestima y la conciencia ecológica en niños de 5 a 6 años, usando una metodología cualitativa descriptiva incluyendo en ella la observación participante, diarios emocionales y grupos focales con los docentes.

Los datos obtenidos mostraron mejoras evidentes y graduales en la regulación emocional, el trabajo cooperativo y el sentido de pertenencia hacia el huerto, logrando consolidar liderazgo y procesos de inclusión espontánea. Las conclusiones estuvieron en el reconocimiento del huerto escolar como herramienta educativa integral para el fortalecimiento del aprendizaje vivencial, la empatía y la construcción personal social desde la infancia (Lalama-Franco et al., 2025).

Con esta investigación se dispone de lineamientos desde los que se desarrolla una construcción personal–social efectiva desde la huerta escolar, orientada a la comunicación y al proceso de regulación emocional, con la interculturalidad como eje de dinamización para la construcción de habilidades y competencias vinculadas al respeto y reconocimiento por las diferencias. En contraste con el estudio de Lalama-Franco et al., que se desarrolla en un contexto educativo privado y en primeros niveles de escolaridad, la presente investigación se sitúa en un escenario rural multigrado, lo que implica condiciones estructurales y culturales distintas; sin embargo, coincide en reconocer la huerta escolar como espacio para la formación integral, ampliando el análisis hacia la articulación con saberes ancestrales y la construcción territorial desde una perspectiva intercultural crítica.

Herrera Nieves et al., 2025 mostraron que la educación inclusiva pretende garantizar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, reconociendo las particularidades enfocadas en quienes tienen riesgo de exclusión, haciendo necesaria la selección de estrategias pedagógicas que promuevan ambientes educativos equitativos y enriquecedores.

La meta del estudio estuvo en la revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2012 y 2021, enfocadas en el huerto escolar como estrategia pedagógica y su contribución a la educación inclusiva. La metodología se desarrolló siguiendo los lineamientos del método

PRISMA, efectuada mediante la búsqueda de artículos en bases de datos de libre acceso y con reconocimiento académico de rigor.

La importancia de esta investigación para el trabajo está en que los resultados mostraron el resurgimiento de la aplicación de huertos escolares como recurso para la educación inclusiva, desde la mejora académica y personal de los estudiantes, identificando que esta estrategia favorece hábitos alimenticios saludables, mejora la comprensión de los procesos productivos agrícolas en la medida que aporta a la conciencia ecológica y ambiental, contribuyendo de esta forma a la salud física y mental, logrando un mejor clima escolar, promoviendo aprendizajes dentro y fuera del aula, garantizando con ello un respeto por la naturaleza, así como la construcción personal social desde la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

A diferencia de esta revisión sistemática, la presente investigación no se limita al análisis documental, sino que aporta evidencia contextual directa desde una experiencia concreta en el Centro Educativo El Coco, permitiendo contrastar en la práctica cómo la huerta escolar se configura como estrategia de inclusión e interculturalidad en un entorno rural específico.

Mesa y Niño (2020) desarrollaron un trabajo que planteó una visión holística de la huerta escolar como estrategia pedagógica, ambiental y de autosustentabilidad, destacando la recuperación de saberes y la creación de espacios motivacionales que favorecen relaciones interpersonales sólidas y el desarrollo de habilidades. A través de esta propuesta, se impulsó una perspectiva investigativa sobre el territorio y su influencia en el aprendizaje, promoviendo la integración entre ecología y desarrollo social, lo que se consolidó en la construcción de un espacio didáctico que pudiera articular los saberes ambientales y culturales, fomentando una

siembra armónica con el entorno, en coherencia con el legado ecológico y territorial de la comunidad.

Este trabajo aporta elementos por los cuales se pueden mejorar las condiciones de una formación integral dentro de la cual se incluya el desarrollo social y así mismo la preservación del territorio encaminada en un desarrollo cultural, social y medioambiental hacia la mejora del valor que se le da al territorio desde la huerta escolar. En relación directa con la presente investigación, se evidencia una coincidencia en la concepción holística del territorio; no obstante, este estudio amplía dicha perspectiva al incorporar explícitamente la interculturalidad crítica y la ecopedagogía como fundamentos teóricos que sustentan la práctica de la huerta escolar en el contexto rural multigrado.

Artimeta et al., 2019 presentaron un estudio destacando la huerta escolar como herramienta para dinamizar las relaciones interpersonales en la educación, evidenciando que las huertas, desde una perspectiva histórica y pedagógica, abordan transversalmente temáticas sociales, demográficas, ecológicas y de sostenibilidad; con lo que se permite reconocer el valor que tienen como espacio de participación activa entre familia, escuela y comunidad, promoviendo una comunicación asertiva e intercultural que fortalece las relaciones y mejora el clima escolar, al tiempo que estimula la motivación y el desarrollo académico (Artimeta et al., 2019).

Esta investigación aporta una visión holística desde la cual se puede recuperar la funcionalidad de la triada familia, escuela y comunidad dentro de la educación y proponer un escenario para la comunicación intercultural en el que se mejoren las condiciones escolares con una convivencia armónica efectiva y acorde a los requerimientos de inclusión e interculturalidad. En contraste, la presente investigación profundiza en esa triada desde una experiencia concreta

en contexto rural, enfatizando no solo la mejora del clima escolar, sino la resignificación del territorio y la integración de saberes ancestrales como parte estructural del proceso pedagógico, lo cual constituye un aporte específico frente al antecedente mencionado.

Antecedentes Nacionales

Caicedo et al., 2024, analizaron la implementación de una huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer la soberanía alimentaria y preservar los saberes tradicionales agrarios en la comunidad indígena Awá, ubicada en Llorente, Tumaco, suroccidente colombiano. El estudio se fundamentó en un sustento teórico verificable, con enfoque cuantitativo y diseño de campo sobre una población de 196 estudiantes de la Institución Educativa Indígena Awá El Hojal, y una muestra de 24 estudiantes del grado octavo.

Los resultados mostraron que la huerta escolar favorece un aprendizaje significativo sobre saberes ancestrales, fortalece la identidad cultural, promueve el trabajo cooperativo y contribuye a la sostenibilidad ambiental. Se concluyó que estrategias pedagógicas activas como esta mejoran las condiciones académicas y sociales, al fomentar una mejor relación entre los actores educativos y el entorno, ofreciendo así parámetros de sostenibilidad y sustentabilidad.

Con este trabajo se dispone de un elemento de juicio para la implementación de la huerta escolar desde los requerimientos de desarrollo de competencias y habilidades en el marco del desarrollo sostenible y el aprendizaje social y significativo, dado que se proponen desde ella prácticas activas de educación intercultural y ambiental que logran un fortalecimiento de la identidad social de los participantes en la investigación.

En contraste con la presente investigación, que se desarrolla en un contexto rural multigrado no indígena, el estudio de Caicedo et al. se sitúa en una comunidad indígena específica; sin embargo, ambos coinciden en la necesidad de articular soberanía alimentaria,

identidad cultural y territorio, aportando este antecedente un referente sólido para comprender la dimensión intercultural de la huerta escolar.

Barrionuevo (2024) expone un proyecto pedagógico mostrando la huerta escolar como mecanismo didáctico para investigar la percepción de los malos hábitos alimenticios, con el propósito de mejorar la educación nutricional y brindar seguridad alimentaria a la comunidad educativa de la Institución Etnoeducativas N.º 13, sede Juliakat. Para ello desarrollaron una metodología integrada desde la transversalidad de la nutrición y la seguridad alimentaria asociada al proceso curricular; entendiendo que, desde la huerta, se proyecta un aprendizaje dinámico que estimula la autonomía de los estudiantes y fomenta la formación de hábitos responsables a nivel social y nutricional, aunado a la mejora de la conciencia sobre la importancia del cuidado personal hacia una promoción en la que se fortalece la seguridad alimentaria y nutricional desde una visión amplia de la polivalencia de los beneficios sociales y culturales de la huerta escolar aplicada a la interculturalidad.

Esta investigación es determinante en el estudio que se desarrolla, dado que permite comprender las dinámicas sociales de los hábitos responsables aplicables a las huertas escolares y desde allí se disponen elementos para la seguridad alimentaria y el cuidado personal, permitiendo generar conciencia de cuidado y de protección del territorio hacia una recuperación de la identidad social y cultural de la comunidad educativa. A diferencia de la investigación actual, que enfatiza la interculturalidad crítica y la resignificación territorial, el trabajo de Barrionuevo se concentra con mayor énfasis en la dimensión nutricional; no obstante, ambos convergen en reconocer la huerta escolar como eje transversal para transformar prácticas sociales y culturales.

Taicus et al., 2024, propusieron estrategias de interacción orientadas a fomentar la participación y la motivación en los procesos educativos, con el objetivo de transformar la enseñanza-aprendizaje desde una didáctica que fortalezca la cultura ambiental y ecológica. Su propuesta integró pedagogía y competencias científicas, promoviendo la recuperación de prácticas ancestrales y el uso de la huerta escolar como espacio para enseñar sobre biodiversidad, soberanía alimentaria, sustentabilidad y sostenibilidad.

La metodología empleada combinó la transversalidad e interdisciplinariedad dentro de un enfoque cualitativo-descriptivo, mediado por la Investigación Acción Participativa (IAP), permitiendo problematizar los procesos educativos y mejorar las acciones pedagógicas mediante la diversificación.

Esta investigación permite tener una noción metodológica del proceso que se desarrolla en este estudio y además propone lineamientos para el desarrollo de una cultura ambiental positiva hacia una recuperación intercultural y social desde la que se puedan mejorar las condiciones del entorno mediante el uso de la huerta escolar como estrategia pedagógica para la educación intercultural e inclusiva. En relación con la presente investigación, se evidencia coincidencia en el uso de metodologías participativas; sin embargo, el estudio actual profundiza en la dimensión crítica de la interculturalidad y en la articulación con saberes locales específicos del territorio donde se implementa.

Murillo (2023), en Cali, desarrolló un estudio sobre la huerta escolar como herramienta para fomentar el trabajo cooperativo con intervenciones etnoeducativas, integrando aspectos socioafectivos, cognitivos, físicos y creativos. La huerta fue concebida como un mecanismo didáctico que facilita el aprendizaje activo, contextualizado a los entornos rurales, permitiendo rescatar costumbres y referentes territoriales.

Se destacó su papel como punto de encuentro para promover la convivencia armónica, el desarrollo individual, autónomo y colaborativo, y la preservación de los recursos naturales. La investigación se realizó mediante una metodología etnográfica y enfoque de investigación social, centrada en comprender las interacciones del proceso. Se recolectó información teórica y metodológica sobre huertas etnoeducativas, abordando aspectos como la observación de la realidad, la recolección de datos, la planeación y la ejecución. Los resultados evidenciaron que las huertas escolares no solo generan aprendizajes con sentido, sino que también fortalecen la participación social y la convivencia, respondiendo a una necesidad manifiesta en el contexto educativo.

Esta investigación es muy importante desde los aportes de uso de huertas escolares asociadas a procesos interculturales en los que se requiere de una participación comunitaria y la construcción de valores, dado que es un estudio que aporta elementos para el trabajo cooperativo y la convivencia armónica para una adecuada educación intercultural e inclusiva. En contraste, la presente investigación amplía esta mirada al integrar explícitamente la ecopedagogía y la resignificación territorial como fundamentos teóricos que sustentan la práctica pedagógica desde la huerta escolar.

Herrera et al., 2022, centraron su trabajo en la percepción de las huertas escolares como herramienta educativa para recuperar saberes ancestrales y fortalecer el diálogo intercultural en las comunidades educativas.

La iniciativa promovió el cuidado de la tierra y el sostén alimentario desde una perspectiva intercultural, mediante el fortalecimiento de la relación entre el ser humano y la tierra. El proyecto se desarrolló transversalmente, integrando disciplinas relacionadas con la

recuperación de prácticas agrícolas tradicionales, facilitando la transmisión de saberes y fomentando la soberanía alimentaria popular.

Esta estrategia buscó que las comunidades se apropiaran de los procesos de producción, distribución y consumo, favoreciendo así un desarrollo sostenible en los ámbitos social, cultural y académico, con beneficios concretos derivados de la implementación de la huerta escolar.

Este proyecto permite la recuperación de los escenarios en los que se requiere una integración con el territorio y la búsqueda de alternativas encaminadas a la gestión de procesos de recuperación de la identidad cultural y los saberes ancestrales, más aún en procesos como la huerta escolar que exige un desarrollo desde el cual se vincula la academia con la cultura, la sociedad y la seguridad alimentaria de un territorio.

En relación con la presente investigación, se observa una coincidencia en la apuesta por el diálogo intercultural; sin embargo, el estudio actual profundiza en el análisis crítico del contexto rural específico y en la articulación directa con prácticas pedagógicas multigrado, lo que constituye un aporte contextual diferenciado.

Antecedentes Locales

Ruiz et al., 2020, desde la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, desarrollaron un proyecto en la Institución Educativa El Silencio (Puerto Escondido, Córdoba) que promovió el uso del huerto escolar como estrategia pedagógica para enseñar ciencias naturales y medio ambiente a estudiantes de sexto y séptimo grado. La propuesta, adaptada al contexto rural, se basó en el aprendizaje basado en problemas, fortaleciendo la competencia argumentativa y el rendimiento académico de los estudiantes.

Con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción dentro del paradigma crítico-social, el estudio fomentó el desarrollo de habilidades, la resolución de problemas y el

aprendizaje significativo en espacios como el aula, el huerto y la comunidad. Además, promovió el trabajo en equipo, la comunicación, el pensamiento científico, la producción agrícola, la seguridad alimentaria, el cuidado ambiental y el uso eficiente del agua, contribuyendo a transformar los procesos educativos y aumentar la motivación y participación de la comunidad escolar.

Este estudio ofrece una visión dinámica y efectiva de los beneficios que genera el desarrollo de huertas escolares, particularmente en lo que respecta a la participación estudiantil en procesos de integración. En contraste con la presente investigación, aunque ambas se desarrollan en contexto rural y bajo enfoques cualitativos, el trabajo de Ruiz et al. se centra principalmente en el fortalecimiento de competencias académicas en ciencias naturales mediante aprendizaje basado en problemas, mientras que el estudio actual amplía la mirada hacia la interculturalidad crítica, la resignificación territorial y la articulación de saberes ancestrales como eje estructural del proceso pedagógico.

Con estas experiencias se media el desarrollo social, cultural y ecológico, articulado desde enfoques transversales en los que, desde estas iniciativas, se contribuye a la mejora de las condiciones de la comunidad educativa y su entorno mediante la implementación de procesos pedagógicos efectivos que brindan herramientas y fortalecen habilidades orientadas a la sostenibilidad y la sustentabilidad.

En relación directa con la investigación actual, se evidencia coincidencia en la apuesta por procesos pedagógicos contextualizados; sin embargo, el presente estudio enfatiza de manera más explícita la dimensión intercultural y el diálogo de saberes como fundamento teórico y práctico de la huerta escolar.

Paralelamente, estos estudios muestran de forma objetiva cómo se promueve la recuperación de saberes ancestrales y cómo estos se entrelazan con las dinámicas socioculturales del contexto, aportando de manera significativa a la comprensión de la importancia de las huertas escolares en la construcción de procesos interculturales e inclusivos que mejoran el tejido social. A diferencia del antecedente citado, la presente investigación no solo reconoce dicha articulación, sino que la problematiza críticamente dentro de un contexto multigrado específico, profundizando en el análisis de las percepciones, tensiones y posibilidades reales de implementación en el Centro Educativo El Coco.

Marco Teórico

Este marco teórico parte de las implicaciones de la educación intercultural y la diversidad en el territorio, de modo que se conozca su relación con los procesos formativos orientados a la recuperación ancestral y al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas, en un escenario que exige educación inclusiva con pautas que permitan la participación de la familia, la escuela y la comunidad en la formación integral de los estudiantes.

Educación Intercultural y sus Implicaciones en la Diversidad

En cuanto a los aportes teóricos, se reconoce y se valora la diversidad cultural como mecanismo pedagógico fundamental, por lo que, en el contexto del Centro Educativo El Coco, esta perspectiva se manifiesta en la necesidad de integrar los saberes agrícolas tradicionales de los estudiantes como parte del proceso educativo.

En este sentido, lo anterior posiciona a la huerta escolar como un escenario transformador donde la interculturalidad deja de ser un concepto abstracto para materializarse en el desarrollo de prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje con sentido y pertinencia, permitiendo que los

estudiantes dialoguen desde sus experiencias culturales y construyan conocimiento de manera situada, de acuerdo con las necesidades específicas del contexto.

De este modo, la educación intercultural es un proceso efectivo en escenarios en los que se evidencia la diversidad cultural y en los que se exige un reconocimiento por las diferencias, implicando la dinamización de acciones enfocadas en mejorar las condiciones de diálogo dentro de la comunidad educativa, mediadas para conseguir un desarrollo sociocultural que garantice la inclusión y la convivencia armónica (Mesa & Niño, 2020).

En coherencia con lo anterior, es imprescindible reconocer que la educación intercultural se fundamenta en el valor de la diversidad y en la promoción del diálogo entre culturas, desde una perspectiva de equidad y sostenibilidad que permita una atención diferencial, sin incurrir en la vulneración o invisibilización de las identidades culturales de los miembros de la comunidad (Walsh, 2009).

De ahí que lo descrito se sustente en la meta de reducir las brechas sociales y superar las barreras históricas impuestas por diferencias étnicas o culturales, promoviendo un entorno seguro basado en el respeto mutuo y la justicia social con equidad e igualdad participativa.

En síntesis, la educación intercultural constituye un enfoque pedagógico que permite el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural dentro de la configuración del aprendizaje, posibilitando trascender las estrategias colonizadoras que han marcado la educación y transformando las prácticas tradicionales en estrategias innovadoras que fortalecen la relación con el territorio, mediante una contextualización dinámica que integra efectivamente la diversidad cultural al currículo con experiencias significativas (Vera, 2015).

Del mismo modo se dispone de una herramienta para la recuperación de las actividades agrícolas propias del territorio, en los que desde la huerta escolar se facilita el reconocimiento de

saberes ancestrales, promoviendo el intercambio de conocimientos entre generaciones dando una resignificación a la identidad cultural de los estudiantes, mostrando que la educación intercultural pasa del simple discurso de convivencia hacia la materialización de una práctica pedagógica situada que responde a las necesidades del contexto (Herrera et al., 2025).

En este sentido, la educación intercultural se constituye no solo como una respuesta pedagógica, sino también como un recurso de aplicación ético y social orientado a construir procesos educativos equitativos en contextos de diversidad cultural que comparten identidades, cosmovisiones y formas de conocimiento, configurando un escenario que debe ser mediado más allá de una inclusión simbólica de contenidos culturales, para visualizarse con la apertura de un diálogo armónico entre culturas en el que las diferencias sean fuente de enriquecimiento colectivo (Caicedo et al., 2024).

Ahora, al llevar la interculturalidad a la transformación de la escuela, no se debe analizar desde la transmisión de saberes estáticos y estandarizados, sino que debe disponerse para convertir la educación en un proceso enriquecedor con espacios dinámicos para el reconocimiento de las diferencias, integrando los propios de las comunidades que la conforman, configurando así un proceso en el que se relacionan los diferentes actores desde la equidad e igualdad de condiciones, minimizando la exclusión y logrando un ejercicio efectivo desde las potencialidades de la interculturalidad (Fuentes et al., 2023).

En este contexto, el aprendizaje significativo cobra relevancia cuando los estudiantes se reconocen como sujetos activos y portadores de saberes, capaces de incidir en su entorno; tal como lo plantean Freire (1970) y Giroux (2003), es necesario visualizar las huertas escolares como espacios pedagógicos alternativos en los que se gestiona un aprendizaje con sentido, en la medida en que se vinculan los saberes empíricos y comunitarios con los saberes propios del

ejercicio académico y cognitivo, asociados al proceso cultural, social y ambiental (Bejarano, 2024).

En lo que respecta a la diversidad, es necesario que la interculturalidad se reconozca como el eje articulador de inclusión y equidad, desde el cual se promueva una pedagogía orientada al pensamiento crítico y la reflexión sobre la identidad cultural, que pueda asociarse a la sostenibilidad y la agricultura, identificando al territorio como parte del proceso pedagógico para la convivencia armónica (Guzmán et al., 2014).

Por lo expuesto, se requiere una educación fundamentada en la integralidad, orientada a garantizar un enfoque curricular que adopte las huertas escolares como un escenario pedagógico valioso para el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales, favoreciendo la construcción de valores y saberes para la inclusión y la convivencia armónica (Mesa & Niño, 2020).

Por otro lado, al analizar el proceso intercultural desde la cognición, es necesario reconocer que la huerta escolar permite integrar saberes matemáticos a partir del cálculo de proporciones y medidas, los cuales se articulan con las ciencias naturales, confiriéndole una connotación de transversalidad desde la cual se puede gestionar la apropiación de saberes y la interiorización del entorno por parte del estudiante, promoviendo una relación armónica con este (Nájera Castellanos, 2017).

Además, la transversalidad que posibilita la educación intercultural a través de las huertas escolares permite establecer conexiones entre los saberes naturales y los estudios sociales, incorporando la dimensión cultural junto con los procesos históricos y su relación con el ámbito económico, lo que favorece una comprensión integral de la realidad, del contexto y de sus necesidades (Armienta et al., 2019).

En este mismo contexto, la huerta escolar emerge como un espacio pedagógico significativo que, desde sus aplicaciones en el plano socioemocional, contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales tanto individuales como colectivas, en las que se incluyen la responsabilidad, la empatía y la gestión conjunta (Alarcón & Portillo, 2022).

Ahora bien, estas prácticas están orientadas a la promoción de procesos integrales en los que se combinan los elementos emocionales con el desarrollo de competencias sociales y culturales para la consecución de escenarios de bienestar colectivo que permitan alcanzar el desarrollo sostenible, el cual es derivado de la transversalidad de la huerta escolar, visualizada como un recurso didáctico que posibilita la gestión pedagógica mediante la integración de saberes prácticos y culturales en vínculo con el entorno (Vásquez, 2018).

A partir de lo expuesto, se hace necesario comprender la educación intercultural como un enfoque pedagógico y social que persigue reconocer e integrar la diversidad cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, de modo que se le otorgue el valor que tiene en la formación y construcción de saberes en espacios pedagógicos diversos (Aguilar, 2021).

Por su parte, Walsh (2009) propone que la interculturalidad no debe limitarse al reconocimiento de identidades diversas, sino que debe orientarse hacia la transformación real de las estructuras jerárquicas mediante las cuales se transmite el conocimiento, potenciando así procesos que contribuyan a superar las brechas de exclusión que históricamente han condicionado la educación diversa.

En concordancia con lo planteado, este enfoque debe asumirse como una apuesta ética y epistemológica orientada directamente a procesos de equidad y justicia cognitiva, que permita superar los rezagos dejados por visiones reduccionistas y folclorizantes (Torres & Cobo, 2021).

Contribución de la Educación Intercultural a la Convivencia y al Tejido Social

En lo que respecta a esta perspectiva teórica, la educación intercultural no solo busca el reconocimiento de la diversidad, sino que va más allá al perseguir la construcción de relaciones basadas en el respeto y la justicia social desde parámetros de equidad. En este sentido, dentro de lo que ocupa a este estudio, la huerta escolar favorece la convivencia al promover el trabajo colectivo y la participación intergeneracional; además, estas prácticas fortalecen el tejido social mediante la vinculación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común que beneficia a todos, reafirmando a la escuela como un espacio de encuentro y construcción para el bienestar social y la integración del tejido social.

En esta línea, la huerta escolar se consolida como una estrategia pedagógica esencial para la construcción de la convivencia y el fortalecimiento del tejido social en contextos educativos diversos y rurales, donde se exige la participación activa de los estudiantes en la colectividad, dado que la formación debe estar asociada a la integración de procesos activos que articulen a la comunidad, la escuela y la familia como ejes sinérgicos de la formación (Ambra et al., 2021).

En relación con lo anterior, esta triada sinérgica debe mantener una correlación que propicie encuentros significativos para compartir experiencias, relatos y aprendizajes, a partir de los cuales se interioricen valores esenciales para la convivencia armónica, marcando una pauta positiva para el respeto y reconocimiento de las diferencias en contextos interculturales (Betancur, 2021).

Asimismo, la práctica de la huerta escolar permite superar barreras sociales y culturales al romper con prejuicios y estereotipos arraigados, lo que le confiere un valor significativo en el

trato igualitario y en la consolidación de experiencias que fortalecen la armonía y el sentido de pertenencia con el entorno (Villarroel et al., 2022).

En concordancia con lo expuesto y desde la perspectiva pedagógica, la huerta se constituye en un escenario de aprendizaje idóneo para la convivencia, el reconocimiento mutuo y la construcción de una cultura de paz, en la que los diferentes actores construyen una identidad armónica para relacionarse con sus pares, permitiendo un acercamiento al diálogo cultural (Díaz, 2010).

Desde esta concepción, la huerta escolar debe entenderse como una herramienta pedagógica efectiva para la educación integral, crítica y reflexiva, con una capacidad intercultural y transformadora, en la que se promueve un intercambio de saberes y una relación directa con el entorno para la formación en valores y la construcción de identidades culturales inclusivas, bajo los criterios de sostenibilidad y justicia social que exige la educación en la actualidad para conseguir una convivencia armónica (Sánchez et al., 2025).

La interculturalidad es, sin duda, una perspectiva que exige la integración entre convivencia armónica y educación, y esta puede lograrse desde la huerta escolar, dado su valor sociocultural, en la que se visiona una colectividad que permite adquirir conocimientos prácticos aplicables, en la medida en que se construyen valores que facilitan la convivencia armónica y el diálogo cultural hacia un adecuado tejido social (Villarroel et al., 2022).

Por lo anterior, la huerta escolar puede visualizarse como una herramienta de cambio generadora de espacios integradores para valorar las diferencias y gestionar un escenario en el que se mejore la concepción del territorio, lo que le confiere un sentido ético y pedagógico orientado al cultivo de valores fundamentales como la paz, la justicia, el respeto mutuo y la solidaridad (Nájera Castellanos, 2017).

Actualmente se asumen retos y desafíos que condicionan el tejido social y conllevan a la pérdida de la identidad cultural en el territorio, por lo que se requieren prácticas integradoras y transversales para la recuperación de los saberes ancestrales, las cuales deben ser aplicables para una cohesión social con una ciudadanía intercultural activa y comprometida con la armonía social, de modo que las relaciones interpersonales estén mediadas por el reconocimiento del otro y por la construcción colectiva de un proyecto común.

Contextualizando el territorio en el que se vive, la educación intercultural resulta determinante para el respeto y reconocimiento de las diferencias, en un escenario que presenta una multiculturalidad que incluye migrantes que enriquecen el contexto cultural, por lo que la coexistencia de estos exige acciones que los integren y transformen la escuela en un espacio de reivindicación y resignificación cultural, logrando una pedagogía flexible que permita el intercambio ideológico y el diálogo cultural bajo criterios de equidad e igualdad (Guzmán et al., 2014).

Lo descrito exige que la educación intercultural sea transformadora y centrada en la formación más allá de los intereses institucionales, proyectando un desarrollo de apertura epistemológica en el que se reconozca la riqueza de los saberes individuales y colectivos como insumo legítimo y vital para construir escenarios justos e inclusivos, fundamentados en el respeto y reconocimiento por las diferencias.

La huerta escolar es, desde su ejecución, una herramienta pedagógica importante que contribuye a la construcción de saberes orientados a la seguridad alimentaria, dado que tiene el potencial de brindar un aprendizaje integral y holístico para la consolidación de escenarios participativos que desarrollan competencias cognitivas, personales, sociales y culturales en los

estudiantes, facilitando la integración curricular de distintas áreas del conocimiento mediante metodologías activas e interdisciplinarias (Caicedo et al., 2024).

Ahora bien, por tradición, las huertas escolares se han limitado a espacios de formación técnica asociada o con énfasis en la productividad en contextos rurales, lo que ha restringido su potencial; sin embargo, al desarrollar estas estrategias de integración, se puede visualizar mejor su acción desde un enfoque crítico que otorgue significado y sentido al aprendizaje vivencial en relación con el entorno, promoviendo así un pensamiento crítico y reflexivo.

La transformación que se propone está fundamentada en la pedagogía progresista de John Dewey (1938), quien enfatiza que el aprendizaje significativo se construye a partir de la experiencia directa con el entorno, como ocurre en las huertas escolares; esta perspectiva se complementa con el aprendizaje significativo planteado desde las teorías de Piaget (1975) y Vygotsky (1978), quienes destacan que la convivencia cumple un papel fundamental en el aprendizaje, al reconocer el entorno social, cultural y afectivo como mediador en los procesos de construcción del conocimiento, de modo que este tenga sentido y significado (Barragán & López, 2015).

Por otro lado, la huerta escolar se articula con los saberes ancestrales de las comunidades, adquiriendo una dimensión intercultural que enriquece el proceso educativo, ya que la inclusión de prácticas agrícolas tradicionales dentro del currículo permite recuperar progresivamente prácticas culturalmente reconocidas, al tiempo que se reintegra la relación con el territorio, valorando los conocimientos transmitidos oralmente a lo largo de generaciones y convirtiendo esta experiencia pedagógica en un reencuentro con la tierra para la construcción de una identidad cultural colectiva.

En síntesis, las huertas escolares representan un escenario en el que convergen ciencia, cultura y pedagogía, consolidándose como un puente entre el saber académico y el saber comunitario, lo que permite una educación más inclusiva, holística y contextualizada, emergiendo como una propuesta pedagógica para la sostenibilidad social, cultural y ambiental en escenarios armónicos de intercambio de ideas (Valero & Balbi, 2020).

Convivencia Armónica desde los Procesos de Educación Intercultural

En el contexto actual, en el que la diversidad cultural afronta desafíos y retos relacionados con la sostenibilidad, la inclusión social y la justicia educativa, se exige que desde la escuela se replanteen efectivamente las prácticas pedagógicas más allá del currículo, dado que se deben revisar las relaciones de los procesos epistemológicos, éticos y políticos desde los cuales se orienta la interculturalidad.

En este sentido, la educación del siglo XXI debe concebir la diversidad como una riqueza, por lo que la convivencia armónica se proyecta como una meta formativa, y la interculturalidad como un eje transversal que permita vincular disciplinariamente los saberes hacia una gestión educativa orientada a mantener las identidades culturales desde el respeto y el reconocimiento de las diferencias (Torres & Cobo, 2021).

En este marco, la huerta escolar emerge como un recurso pedagógico de gran valor que permite materializar principios experienciales para el desarrollo de escenarios en los que se hace, se aprende y se valora el territorio y el entorno, articulando el trabajo colectivo con el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las diferencias, de modo que se establezca un diálogo de saberes desde la práctica desarrollada en la huerta, entendida como una estrategia pedagógica que transita de lo técnico a lo transformador (Ambra et al., 2021).

En concordancia con lo expuesto, la convivencia armónica en el aula no se reduce a la aplicación de reglamentos disciplinarios o a la forma en que se gestionan los conflictos, sino que debe concebirse desde la formación y las relaciones que se construyen para el desarrollo de comunidades escolares democráticas, empáticas e inclusivas.

De este modo, se da cumplimiento a lo propuesto por Giroux (2003), quien plantea la convivencia como un proceso social que se enseña y se aprende mediante experiencias significativas, en las que se participa de manera individual y colectiva y se accede al diálogo; por ello, la huerta escolar se convierte en una oportunidad privilegiada para el desarrollo de experiencias cooperativas que favorecen las habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos (Delgado, 2021).

Ahora bien, en escenarios rurales diversos, con afluencias culturales, la convivencia adquiere nuevos desafíos y presenta matices y tensiones que van más allá de las conductas, ya que se incluyen elementos como estigmas y discriminación, donde los prejuicios generan entornos escolares hostiles que obstaculizan la convivencia armónica, la enseñanza, el aprendizaje y el diálogo social, afectando el bienestar emocional de los individuos.

En este contexto, se requiere la promoción de una convivencia verdaderamente armónica, lo que implica reconocer las diferencias culturales no como amenazas, sino como posibilidades pedagógicas para el enriquecimiento mutuo, la cohesión social y la construcción de ciudadanía intercultural (Mendoza & Gañán, 2022).

Por tanto, la huerta escolar parte de las interrelaciones de los estudiantes dentro del proceso de construcción pedagógica que se desarrolla, lo que exige una transformación de la práctica docente, propiciando un encuentro entre tradiciones y ciencias, donde las diferencias convergen como parte del aprendizaje. De esta manera, florece una escuela más humana,

democrática y comprometida con la justicia social, en la que se desarrollan estrategias formativas que generan sujetos críticos, solidarios y conscientes de su papel en un mundo diverso.

Saberes Ancestrales y Cosmovisión Intercultural

En el marco de la integración de los saberes ancestrales, estos representan una de las variables de conocimiento profundamente ligadas al territorio y a la cosmovisión que poseen cada una de las comunidades rurales, como es el caso del territorio que impacta esta investigación. Por ello, la huerta escolar permite que se recuperen los saberes y se tenga un diálogo con ellos desde su transmisión, así como desde la búsqueda del fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, gracias a la promoción de una educación intercultural situada y encaminada a resignificar la escuela como espacio de valoración del conocimiento propio de cada territorio.

Dentro de los procesos de recuperación del territorio, los saberes ancestrales constituyen un eje fundamental, ya que permiten no solo rescatar prácticas tradicionales, sino también fomentar la apropiación de conocimientos orientados a la construcción de identidad territorial, siendo un enfoque que brinda aportes al fortalecimiento de las relaciones interculturales que se tejen en el entorno social y educativo (Alarcón & Portillo, 2022).

Estos saberes representan formas de conocimiento colectivo, resultado del diálogo constante con la naturaleza y herencia cultural de las comunidades. Por ello, en Colombia, las costumbres arraigadas a la cultura de los pueblos requieren del saber ancestral de las prácticas agrícolas tradicionales, asociadas a la cosmovisión de las comunidades rurales en las que existe una conexión profunda con el territorio y la vida, mostrando un contraste con la fragmentación del pensamiento moderno y su énfasis productivista (Aguilar, 2021).

Desde una perspectiva representativa, Escobar (2010) y Loeff (2004) subrayan la importancia de recuperar estos saberes como parte de una “reapropiación cultural del desarrollo”, ejercicio desde el cual se pueden abordar modelos más sostenibles con sentido de pertenencia, en los que la huerta escolar desempeña un papel articulador entre generaciones, facilitando la transmisión de conocimientos y reconociendo su importancia como legado cultural y social.

En el contexto colombiano, que ha padecido un abandono institucional con poca participación e inversión en educación rural, donde se destaca la dispersión geográfica y un currículo no articulado con el entorno, se exige la adopción urgente de procesos educativos acoplados a las realidades locales. Desde la Escuela Nueva y el PEI rural se evidencia la necesidad de una educación contextualizada, pertinente y coherente con los saberes e intereses del territorio.

Lo descrito desde la educación permite dar cumplimiento a lo que propone Torres Carrillo (2022) cuando habla de una educación con sentido, es decir, una educación que considere las condiciones de vida de las comunidades, evitando la imposición de lógicas externas que contradigan su cotidianidad, como se ha mantenido a lo largo del tiempo, lo cual exige romper con ese lastre (Manrique, 2020).

En este marco, la escuela no debe enfocarse solo en reproducir contenidos, sino que debe asumir un papel activo en la dinamización del tejido social, el fortalecimiento cultural y el desarrollo comunitario. Esto hace necesaria la resignificación de las funciones pedagógicas para la mediación de procesos colaborativos que mejoren las condiciones del entorno, por lo que la huerta escolar se convierte en un espacio propicio para el trabajo interdisciplinario y para el desarrollo de competencias ciudadanas, ecológicas y éticas.

Pedagogía del Diálogo: Paulo Freire y la Educación Liberadora

Es importante que se reconozca que, desde la pedagogía de Paulo Freire, el aprendizaje se construye a partir del diálogo horizontal y el reconocimiento del estudiante como sujeto histórico; por lo cual, la huerta escolar sustenta esta perspectiva al propiciar un aprendizaje dialógico y unificado entre el docente y el estudiante, en la medida en la que aprenden juntos desde la experiencia, la recuperación de saberes y la promoción de un ejercicio pedagógico encaminado a la reflexión crítica sobre la realidad, fortaleciendo una educación liberadora y contextualizada.

La pedagogía del diálogo propuesta por Paulo Freire representa un lineamiento teórico fundamental para la comprensión de la incidencia de la huerta escolar en los procesos interculturales, por lo que se plantea que la educación debe desarrollarse como un acto dialógico y liberador, dentro del que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su aprendizaje, capaces de transformar la realidad, de modo que se delimite una percepción en la que se considere la necesidad de superar prácticas educativas tradicionales que han invisibilizado los saberes del territorio (Izquierdo et al., 2025).

Por lo anterior, la huerta escolar se alinea con la pedagogía Freireana porque propicia el aprendizaje desde la experiencia y motiva el diálogo y la reflexión crítica de la realidad. Si bien el trabajo en la huerta logra que los estudiantes dialoguen entre sí y con el docente, mejorando el desarrollo social y la transmisión de conocimiento, también fortalece su relación con el territorio, la cultura y el escenario en el que se desarrollan, delimitando procesos por los que se favorece la construcción individual y colectiva del conocimiento y la consolidación de una conciencia crítica y reflexiva para una educación liberadora (Freire, 2004).

Sumado a lo anterior, con la huerta escolar se rompen los esquemas de la educación tradicional unidireccional y se proyecta al estudiante como sujeto activo capaz de aportar saberes y experiencias al proceso educativo, dado que la práctica agrícola se convierte en una acción pedagógica con la que se transforman las relaciones dentro y fuera del aula, mejorando la comunicación para una educación intercultural crítica y emancipadora (Freire, 1970).

El enfoque metodológico constituye una directriz esencial para promover el diálogo en las comunidades, siendo clave en la construcción de procesos educativos orientados a superar la exclusión. Si bien lo que propone este autor exige un ejercicio académico y pedagógico que propicie una educación liberadora, centrada en el respeto y reconocimiento de las diferencias, también articula la diversidad del contexto hacia la conformación de espacios de convivencia armónica (Aguilar, 2021).

La dimensión pedagógica adquiere un valor fundamental dentro de las acciones interculturales y de gestión educativa, pues se espera que la enseñanza genere aprendizajes con sentido, haciendo necesario integrar los distintos modelos pedagógicos y adoptar una visión emancipadora que rompa con la monotonía y los condicionamientos que limitan el potencial comunicativo e intercultural de los actores educativos (Pibaque et al., 2018).

En este marco, la pedagogía propuesta por Paulo Freire (1970) representa uno de los pilares más sólidos para comprender la función transformadora de la educación en contextos de marginación. Este autor asume que la enseñanza no se limita a transferir conocimientos, sino a crear condiciones para que los educandos construyan saberes a partir de su experiencia y reflexión crítica, siendo una perspectiva que permite llegar a un diálogo en el que cada uno de los participantes es un sujeto activo (Cayambe, 2022).

Aplicada a la huerta escolar, esta pedagogía Freireana se materializa cuando el docente asume un rol facilitador, permitiendo que estudiantes, familias, sabedores tradicionales y comunidad en general participen colectivamente en la construcción del conocimiento, siendo uno de los elementos que posibilita la crítica a los contenidos impuestos, su resignificación desde la realidad local y la creación de nuevas formas de aprendizaje basadas en la práctica, la participación y el respeto mutuo (Sánchez, 2019).

En contextos rurales y culturalmente diversos, la huerta escolar permite desarrollar acciones participativas que fortalecen el vínculo de los estudiantes con el conocimiento, partiendo de experiencias vivenciales, lo que se logra mediante la dinamización de acciones por las cuales se proyectan procesos autónomos y cooperativos en los que se orienta el aprendizaje significativo hacia el reconocimiento de la diversidad y la construcción de una ciudadanía respetuosa y crítica (Hernández-Terrón et al., 2022).

Interculturalidad Crítica y Eco pedagogía

La interculturalidad crítica, planteada por autores como Walsh, es un cuestionamiento a las relaciones de poder que subordinan los saberes locales frente al conocimiento hegemónico, por lo que en esta investigación se pretende mostrar a la huerta escolar como un espacio descolonizador que legitima los saberes ancestrales y promueve una relación ética con la naturaleza, la cual, articulada a los beneficios pedagógicos que aporta la ecopedagogía, fomenta una conciencia ambiental crítica que se asocia a los ODS y al desarrollo de una cultura ambiental sostenible en el contexto rural.

La ecopedagogía, según Gadotti (2001), es una propuesta educativa orientada hacia la sostenibilidad, que promueve una relación armónica entre los seres humanos y la naturaleza, ofreciendo una visión que se articula con la interculturalidad crítica mediante el reconocimiento

de que muchas culturas originarias han practicado históricamente formas sostenibles de vida, permitiendo que la formación desde la ecopedagogía exija valorar las prácticas que se tienen para la educación ambiental, el desarrollo sostenible y la construcción de una conciencia crítica frente a la crisis ecológica global (Jurado, 2020).

En este marco, la huerta escolar se consolida como un escenario pedagógico privilegiado para materializar los principios de la ecopedagogía, especialmente en contextos rurales e interculturales, ya que desde ella se pueden construir prácticas efectivas para el aprendizaje de saberes ancestrales y la protección del medio ambiente, lo que promueve una educación ambiental crítica, vinculada al territorio y orientada a la transformación de las condiciones sociales y ecológicas hacia una vida más equitativa y sostenible (Valero & Balbi, 2020).

Esta perspectiva trasciende el paradigma eurocéntrico dominante, al fomentar procesos formativos basados en la cooperación, el respeto por las cosmovisiones locales y la recuperación de espacios dinámicos que integren los saberes ancestrales, las creencias y los valores propios de las comunidades, dando cumplimiento a lo que proponen Villarroel y otros (2022), quienes afirman que sin una dimensión ambiental articulada al proceso pedagógico sería imposible una recuperación auténtica y significativa de los saberes tradicionales en territorios donde confluyen diversas culturas.

Marco Conceptual

Interculturalidad

Desde una perspectiva conceptual, la interculturalidad se concibe como un proceso dinámico de interacción y convivencia entre culturas diversas, orientado no solo al entendimiento mutuo y la equidad, sino también a la transformación social.

La interculturalidad se mira más allá de la coexistencia para promover un diálogo constante que valore y respete las diferencias culturales, reconociendo a su vez los retos que impone la desigualdad estructural.

Para Walsh (2009) la interculturalidad va más allá de la integración superficial de saberes diversos, proponiendo la descolonización de los espacios de aprendizaje y de las relaciones sociales, posibilitando la construcción conjunta del conocimiento que enriquezca a todas las partes involucradas (Walsh, 2010).

Huerta Escolar

Se concibe como un espacio pedagógico que integra actividades agrícolas con fines educativos y sociales, promoviendo valores ambientales, el vínculo con la naturaleza y el desarrollo de competencias en ciencias.

Según Soto y otros (2014), constituye una estrategia transversal que no solo facilita el aprendizaje académico, sino que fomenta habilidades sociales, responsabilidad ecológica y hábitos alimenticios saludables.

Se define con un laboratorio vivo donde los estudiantes exploran conceptos relacionados con la sostenibilidad, la biodiversidad y la seguridad alimentaria, favoreciendo una formación integral desde la transversalidad (García & Hurtado, 2020).

Convivencia Armónica

Desde una perspectiva social, la convivencia armónica se entiende como la capacidad de individuos y grupos para relacionarse sobre la base del respeto mutuo, la tolerancia y la gestión pacífica de los conflictos mediante el diálogo.

Torres (2016) la señala como un elemento esencial para fortalecer el tejido social, al promover valores como la solidaridad, la equidad y el compromiso colectivo.

En contextos educativos es la forma de convivencia que favorece ambientes propicios para el aprendizaje, al facilitar espacios comunicativos y asertivos donde se reconocen y valoran las diferencias culturales, étnicas y sociales (Barrion et al., 2020).

Estrategia Pedagógica

Desde la visión docente, una estrategia pedagógica es un diseño intencionado que organiza recursos y métodos con el fin de optimizar el aprendizaje, adaptándose a los contextos y particularidades de los estudiantes.

Según Díaz y Hernández (2010) van más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que integran componentes que favorecen el desarrollo cognitivo, emocional y social, entendiendo que se pueden articular con enfoques como el aprendizaje significativo, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, promoviendo la construcción activa del saber.

Desde la definición de diversidad permiten incorporar prácticas culturales, valores y experiencias locales, haciendo del aprendizaje un proceso contextualizado, con sentido y significado (Díaz, 2010).

Diálogo Social

El diálogo social es un proceso participativo que involucra a diversos actores como gobiernos, sindicatos, empleadores y comunidades, con el fin de negociar, consultar y resolver problemáticas comunes en un marco de respeto y justicia. De acuerdo con la OIT (2013), es clave para construir consensos y fomentar relaciones laborales equitativas. Sin embargo, su alcance va más allá del ámbito laboral, siendo también aplicable en contextos comunitarios y educativos como herramienta para la toma de decisiones colectivas, la resolución de conflictos y la formulación de políticas inclusivas. Este enfoque fortalece la cohesión social y promueve la democratización.

Marco Legal

Para el desarrollo de este apartado, se toma como referencia el marco normativo vigente en Colombia, el cual respalda de manera integral los proyectos educativos que articulan las huertas escolares con la interculturalidad, en concordancia con los principios de educación inclusiva, sostenibilidad ambiental y respeto por la diversidad cultural.

La Constitución Política de 1991 representó un hito al declarar a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, lo que impulsó la creación de políticas educativas como el Proyecto Etnoeducativo y los modelos educativos flexibles. Sin embargo, la implementación efectiva de la educación intercultural continúa enfrentando barreras estructurales, como currículos descontextualizados, limitada formación docente en enfoques interculturales, escasa participación de las comunidades en los procesos decisorios y tensiones persistentes entre el conocimiento escolar y los saberes locales (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Desde la Constitución Política de 1991, particularmente en sus artículos 67, 68 y 79, se reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público, enfatizando la inclusión de elementos culturales y ambientales en los procesos formativos.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) refuerza esta visión, promoviendo la formación en valores, la adecuación curricular al entorno social y natural, y el uso pedagógico de herramientas como las huertas escolares.

El Decreto 1860 de 1994 fomenta proyectos transversales como estrategia pedagógica, mientras que leyes como la Ley 70 de 1993 y la Ley 21 de 1991 (Convenio 169 de la OIT) garantizan la inclusión de saberes ancestrales afrodescendientes e indígenas, claves para el enfoque intercultural en la educación.

Por su parte, la Ley 99 de 1993 y el Decreto 1625 de 2016 promueven la educación ambiental y la agricultura urbana como herramientas educativas para la sostenibilidad. A esto se suma la Ley 1152 de 2007, que refuerza la importancia del desarrollo rural sostenible como eje pedagógico.

La Resolución 1603 de 1997 (Política Nacional de Educación Ambiental) y la Ley 1955 de 2019 (Plan Nacional de Desarrollo) consolidan el respaldo legal a proyectos educativos que integren la agroecología, el aprendizaje práctico y la convivencia intercultural.

En conjunto, estas disposiciones jurídicas ofrecen un sólido soporte para implementar proyectos escolares que articulen el aprendizaje ambiental, los saberes culturales y la formación ciudadana, en concordancia con los objetivos de una educación integral en Colombia

Diseño Metodológico

La investigación, como ejercicio académico y profesional, demanda la incorporación de referentes teóricos y metodológicos que posibiliten una comprensión profunda de la realidad, por lo que es importante mantener claridad en el marco de la definición del tipo de investigación, el enfoque, los alcances y objetivos, asegurando que estos sean alcanzables y pertinentes frente a la problemática planteada, dado que la investigación debe estar regida por criterios de calidad y confiabilidad que garanticen su rigor y efectividad (Artigas & Robles, 2010).

En este sentido, el diseño metodológico se configura como un eje estructurante que orienta de manera sistemática cada una de las fases del proceso investigativo, permitiendo coherencia entre los objetivos planteados y las estrategias implementadas para su cumplimiento, así como la articulación entre los componentes cualitativos y cuantitativos que sustentan el enfoque adoptado.

Enfoque, Métodos y Tipo de Investigación

La investigación que se desarrolla se enmarca dentro del enfoque mixto, el cual resulta pertinente al tratarse de un proceso social de interacción donde participan sujetos inmersos en un contexto específico. Desde este enfoque no se limita la comprensión del fenómeno a la manipulación de datos cuantitativos excesivos ni al uso exclusivo de análisis estadísticos, ya que su objetivo no es únicamente medir ni generalizar, sino comprender la realidad mediante la reflexión y la argumentación, fundamentadas en el análisis teórico de los fenómenos observados, tal como lo señalan Bernal y otros (2010). No obstante, el componente cuantitativo adquiere un papel complementario relevante, al permitir organizar, clasificar y sistematizar la información obtenida mediante instrumentos estructurados, facilitando la identificación de tendencias, frecuencias y patrones en las percepciones de los participantes.

La elección del enfoque mixto en esta investigación responde a la necesidad de comprender fenómenos sociales, culturales y humanos desde una perspectiva holística y subjetiva, en la que el investigador participa activamente en el contexto observado, y que, al ser combinados con los mecanismos dispuestos desde el enfoque cuantitativo, se puede correlacionar la información, desarrollando acciones efectivas para la exploración de experiencias, significados y percepciones que las personas atribuyen a su realidad, a través de la recolección de datos narrativos y contextuales, así como de datos cuantificables obtenidos mediante encuestas estructuradas aplicadas a los actores del proceso educativo.

En este sentido, el componente cuantitativo se materializa a través de la aplicación de instrumentos como cuestionarios, cuyos resultados permiten establecer porcentajes, niveles de frecuencia y tendencias en relación con categorías como el conocimiento de saberes ancestrales, la percepción sobre la interculturalidad y la participación en procesos pedagógicos. Estos datos son posteriormente organizados en tablas y gráficos, lo que facilita su interpretación y el contraste con los hallazgos cualitativos, fortaleciendo así el proceso de triangulación.

Esta interacción directa con los actores sociales permite una dinámica metodológica flexible y adaptativa, que no se limita por esquemas rígidos. En este sentido, se potencia una comprensión más profunda del fenómeno desde las vivencias de los participantes, por lo que Monje (2011) resalta que esta flexibilidad facilita procesos de análisis más significativos, al centrarse en las realidades construidas por los sujetos sociales involucrados, sin perder de vista el soporte empírico que ofrecen los datos cuantitativos.

El enfoque mixto es especialmente adecuado para analizar fenómenos complejos donde los aspectos culturales, emocionales y sociales son esenciales y que puede focalizarse en la praxis cualitativa, como señalan Creswell y Poth (2018); este enfoque permite una comprensión

profunda mediante herramientas como entrevistas y observación participante. A su vez, su complementariedad con el enfoque cuantitativo permite validar y contrastar la información, fortaleciendo la confiabilidad de los resultados. Su flexibilidad metodológica, destacada por Flick (2018), posibilita la adaptación de los instrumentos y técnicas de recolección de información conforme avanza el proceso investigativo.

Con este enfoque se tiene además la facilidad de hacer ajustes durante el proceso investigativo, priorizando interpretaciones contextuales sobre la generalización, en donde el investigador, como principal instrumento de recolección e interpretación de datos, requiere un alto nivel de reflexividad y sensibilidad hacia el entorno, sin dejar de lado la rigurosidad que implica el tratamiento de los datos cuantitativos.

La presente investigación, además, se clasifica como de tipo descriptivo, ya que tiene como propósito ofrecer una caracterización detallada y precisa de un fenómeno social específico. Su finalidad es generar conocimiento a partir de las apreciaciones y dinámicas de participación observadas desde la perspectiva del investigador, como plantea Fuster (2019), complementadas con datos cuantificables que permiten dimensionar la magnitud de los hallazgos.

El estudio adopta un diseño no experimental, en el cual no se manipulan variables, sino que se parte de una lógica inductiva basada en la interpretación, la observación y la comprensión del contexto. A través de este enfoque se establecen conclusiones que relacionan teoría y práctica, permitiendo analizar las condiciones, características y factores que configuran un determinado fenómeno social en un momento y espacio específico (Hernández et al., 2004).

Desde esta perspectiva, el carácter descriptivo de la investigación responde a la necesidad de comprender realidades que requieren transformación, mediante una descripción exhaustiva del fenómeno. Esto permite establecer propuestas de mejora basadas en una interpretación

reflexiva de datos concretos, organizados y secuenciados, tal como lo exponen Artigas y Robles (2010), fortaleciendo la coherencia entre el análisis cualitativo y los resultados cuantitativos obtenidos.

Por otro lado, la investigación descriptiva tiene como objetivo fundamental observar y describir fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural, sin intervenir en ellos. Esta característica la hace pertinente para los propósitos del presente estudio, ya que permite identificar y analizar la incidencia de un proceso específico dentro de un entorno determinado, considerando un tiempo, un espacio y unos actores sociales concretos, apoyándose tanto en narrativas como en datos medibles.

A diferencia de otros enfoques investigativos, este tipo de estudio no busca establecer relaciones causales ni formular teorías complejas, sino que tiene como finalidad principal ofrecer una representación precisa, ordenada y sistemática de los aspectos observables de una realidad particular, contribuyendo a su comprensión inicial desde múltiples fuentes de información.

En esta línea, Hernández Sampieri y otros (2014) sostienen que los estudios descriptivos resultan fundamentales para la construcción de marcos de referencia iniciales, especialmente en aquellos campos en los que existe escasa información previa o donde se requiere un primer acercamiento riguroso al objeto de estudio.

Asimismo, este tipo de estudios permite emplear herramientas metodológicas útiles para el análisis documental, la aplicación de observaciones estructuradas y cuestionarios, facilitando la obtención de datos específicos sobre las categorías previamente definidas. Apoyado en lo que proponen Kerlinger y Lee (2002), la investigación descriptiva resulta valiosa para definir problemas y formular hipótesis que pueden ser desarrolladas en estudios posteriores. Su diseño puede ser de tipo transversal o longitudinal, dependiendo de si los datos se recogen en un solo

momento o a lo largo del tiempo, lo que amplía las posibilidades de análisis del fenómeno estudiado y permite integrar de manera coherente los resultados cualitativos y cuantitativos en el proceso de triangulación.

Fases de la Investigación

La investigación descriptiva se caracteriza por enfatizar en parámetros objetivos y sistemáticos, centrándose en comprender el “qué” y el “cómo” de los fenómenos sin intervenir en su desarrollo natural. Aunque no explica las causas, proporciona una base sólida para el análisis científico. Por ello, se adopta un enfoque descriptivo que interpreta los hechos tal como ocurren en su contexto, sin manipulaciones, y con base en ello se seleccionaron los recursos metodológicos correspondientes, integrando tanto herramientas cualitativas como cuantitativas que fortalecen la comprensión del fenómeno.

Por lo descrito, esta investigación se desarrolló bajo una lógica metodológica progresiva y debidamente articulada, teniendo en cuenta que cada una de las fases del proceso de investigación estuviese concebida como un engranaje orientado a la comprensión profunda del fenómeno de estudio. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la investigación no fue una estructura similar a una sumatoria de momentos aislados; por el contrario, se ejecutó de forma dinámica y secuencial, construyendo el conocimiento gradualmente, de modo que los hallazgos de cada una de las fases alimentaron y fortalecieron las decisiones metodológicas y analíticas para redimensionar el proceso investigativo con los mejores resultados posibles, permitiendo además la articulación entre los datos cualitativos y cuantitativos en el proceso de análisis.

Se inició con una fase de diagnóstico que fue establecida como el punto de partida del proceso investigativo con la finalidad de identificar y delimitar tanto el contexto como el problema de investigación, mediante una lectura crítica del contexto institucional, social y

cultural del Centro Educativo El Coco, lo que permitió reconocer las características propias del mismo y de las condiciones multigrado, al igual que las dinámicas interculturales presentes. En esta fase se integraron técnicas como la observación y la aplicación de instrumentos iniciales de recolección de información, lo que permitió obtener datos tanto descriptivos como cuantificables para una caracterización más precisa del contexto.

Con el diagnóstico se evidenció la brecha significativa entre los lineamientos normativos por los que se rige la educación intercultural y la práctica pedagógica en el contexto, enfocado en las falencias detectadas para la integración de los saberes ancestrales y las prácticas agrícolas tradicionales en el currículo escolar. Esta identificación se apoyó en el análisis de información obtenida mediante encuestas y registros de campo, permitiendo establecer tendencias y percepciones de los actores educativos.

Una vez se efectuó el diagnóstico del escenario, se procedió al desarrollo de la fase de construcción preliminar del documento, en la cual se consolidó la presentación formal del proyecto de investigación, los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos por los que se sustenta, enfocado en una definición clara y pertinente del objetivo general y los objetivos específicos, de modo que se orientaran coherentemente con la meta trazada.

En la misma fase se parametrizó la hoja de ruta y se consolidó la justificación desde una perspectiva pedagógica, social y cultural, en la que se destacó el valor formativo de la huerta escolar como estrategia didáctica intercultural y como escenario idóneo para adquirir un aprendizaje significativo en contextos rurales, articulando estos elementos con los resultados preliminares obtenidos en el diagnóstico.

En un tercer escalón se procedió a establecer el diseño metodológico y los parámetros para la recolección de la información, para lo que se seleccionaron y aplicaron los instrumentos

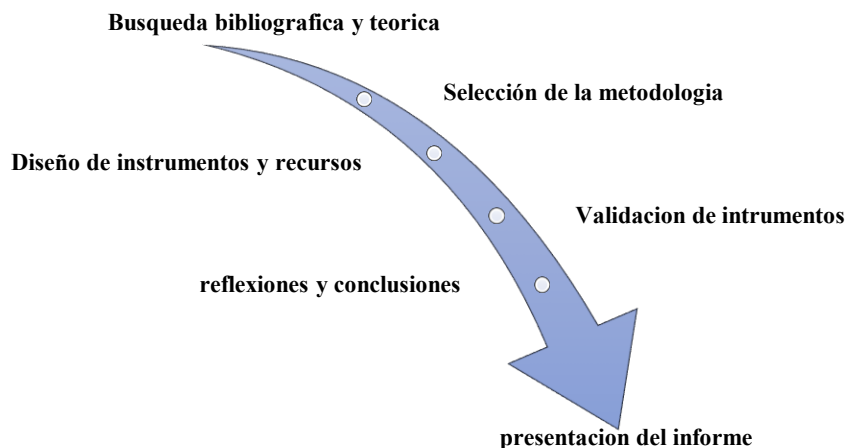
de acuerdo con las condiciones del estudio desde los parámetros por los cuales se concibió el enfoque y tipo de investigación, consolidando una secuencia para la que se diseñaron entrevistas semiestructuradas y encuestas como herramientas de recopilación de datos, así como espacios de diálogo y reflexión con los actores del proceso que se investiga, garantizando la complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Durante la aplicación de los instrumentos se pudieron recolectar cada una de las percepciones, experiencias y valoraciones que estuvieron relacionadas con la integración de parámetros sociales en los que se incluye la convivencia escolar, la innovación pedagógica y el rol que cumple la huerta escolar en la construcción de escenarios interculturales. En el caso de las encuestas, se logró obtener información cuantificable que permitió establecer porcentajes y tendencias, mientras que las entrevistas aportaron profundidad interpretativa a los resultados.

Por otro lado, dentro de las dos fases anteriores se desarrolló una secuencia para la construcción teórica delimitada en la figura 1, la cual expone el camino desde el cual se establece la revisión de la información y la consolidación de los datos requeridos para la presentación de resultados y la exposición de los mismos en relación con el constructo teórico inmerso en la investigación, permitiendo además la triangulación de la información como estrategia de validación de los hallazgos.

Figura 1

Secuencia de Construcción Teórica



Nota. Esta figura muestra la secuencia de construcción teórica en la investigación. Desarrollado por los Investigadores 2025

Por último, la fase final estuvo constituida por el proceso de análisis, interpretación y discusión de los datos recogidos, de modo que se cerró el proceso de investigación mediante una organización sistemática de la información, acompañada de un ejercicio de categorización e interpretación con la que se logró establecer relaciones entre los datos empíricos y los referentes teóricos con los que se soporta el análisis.

Este proceso no se limitó únicamente a la descripción de resultados, sino que implicó una lectura crítica y reflexiva de la información recolectada, permitiendo contrastar los hallazgos con los postulados teóricos que orientan la investigación, especialmente desde la interculturalidad crítica y la pedagogía contextualizada. Asimismo, se incorporaron procesos de triangulación entre fuentes e instrumentos, lo que fortaleció la validez interpretativa y permitió una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Con el análisis se pudo llegar a la formulación de conclusiones y recomendaciones orientadas a la mejora de los procesos pedagógicos e institucionales del Centro Educativo El Coco, como insumo aplicable derivado del proceso de investigación desarrollado y desde el que se presentó el informe final, garantizando coherencia entre los objetivos planteados, los resultados obtenidos y las propuestas de intervención.

Fase de Diseño de los Instrumentos

Los instrumentos se diseñan de acuerdo con las necesidades del estudio, la problemática detectada y los objetivos planteados, de modo que se pueda obtener información pertinente acorde con las necesidades y con los parámetros del tipo y enfoque de investigación, permitiendo que los datos recolectados sean fiables, válidos y pertinentes dentro de las exigencias metodológicas del estudio.

Además, el diseño de los instrumentos consideró la articulación entre el componente cualitativo y cuantitativo del enfoque mixto, permitiendo recoger tanto percepciones subjetivas como tendencias medibles que enriquecen el análisis del fenómeno desde una perspectiva integral.

En relación con ello, se presentan a continuación los instrumentos diseñados de acuerdo con las características dadas.

Entrevista a Docentes y Directivos. Se diseña una entrevista para los docentes y directivos, de modo que se pueda tener una percepción de sus ideales de interculturalidad y cómo perciben el uso de estrategias viables acordes con las exigencias de calidad e integralidad dictadas desde los lineamientos institucionales, enfocados en las huertas escolares y su incidencia en el diálogo de saberes (Ver apéndice A).

Este instrumento, de carácter cualitativo, permitió profundizar en experiencias, discursos y significados construidos por los actores educativos, facilitando una comprensión interpretativa del fenómeno.

Encuesta para Estudiantes y Padres de Familia. Se desarrolló una encuesta para padres de familia y estudiantes bajo escala tipo Likert con 4 valores, de modo que se pudiera establecer el grado de percepción frente a la implementación de procesos de educación intercultural y elementos de gestión que permitiesen tener una idea clara sobre la implementación de un recurso como la huerta escolar (Ver Apéndice B).

Este instrumento responde al componente cuantitativo del estudio, permitiendo organizar la información en categorías medibles, identificar tendencias, frecuencias y niveles de percepción, y facilitar posteriormente procesos de análisis comparativo y triangulación de datos.

Lista de Chequeo. Se desarrolló una lista de chequeo que permitiese validar el alcance de la experiencia y su valoración desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso académico mediado por las huertas escolares (Ver apéndice L).

Este instrumento cumplió una función de verificación y control, permitiendo evidenciar la presencia o ausencia de elementos clave dentro de la implementación pedagógica.

Validación de los instrumentos

La validez de los instrumentos se establece a partir de diseños metodológicos pertinentes y aplicables, en coherencia con los objetivos del estudio. Para ello, se toman como referencia investigaciones similares, lo que permite asegurar la recolección de información fiable y funcional (Ver Apéndice M).

Teniendo en cuenta los parámetros para el proceso de validación de los instrumentos, este se lleva a cabo desde las adaptaciones que se tienen desde las adaptaciones efectuadas a los modelos disponibles de encuestas y entrevistas aportados por los antecedentes investigativos,

Estos instrumentos se someten a la revisión y juicio de expertos con formación en niveles de maestría y doctorado en áreas afines al estudio que se desarrollas, y con experiencia en el contexto educativo de modo que se pueda dar seguridad del respaldo del conocimiento desde lo científico y lo académico, además de su pertinencia dentro del estudio.

En el curso de este ejercicio los expertos tienen en cuenta factores determinantes de aplicabilidad priorizando la pertinencia del diseño, su capacidad de aplicación y así mismo el contexto en el que se desarrolla partiendo de su funcionalidad y la relación que tienen con los objetivos de investigación, por lo que desde esta revisión se dieron garantías de que los instrumentos cumplen con los lineamientos de aplicación y son pertinentes para el estudio considerando los objetivos trazados, de modo que dan respuesta al problema y permiten una relación con el marco referencial seleccionado.

En relación a lo descrito el diseño de los instrumentos se somete a ser evaluado por expertos de una entidad académica e investigadora destinada al apoyo investigativo desde los parámetros de calidad denominada Formación Docente, dando desde allí valores y criterios desde lo denotado en la tabla anterior de modo que se validara su relación con los objetivos y la pregunta de investigación.

Por último se asegura que hay un rigor en la metodología y que los datos tienen un nivel de confiabilidad efectivo desde los parámetros de evaluación dados en los cuales se tiene una escala de tres fases con nota máxima de 100 con aprobación superior a 70; entre 51 y 69 se aprueba con errores y recomendaciones, y con una puntuación por debajo de 50 no cumplen con

los requisitos, de tal forma que se puedan dar garantías que los instrumentos están acorde a las categorías que se seleccionaron para el estudio y en sintonía con los estándares de calidad investigativa.

Partiendo de los criterios de validación y valoración se obtuvo el aval de los respectivos instrumentos con la finalidad de cumplir con las necesidades del estudio teniendo en cuenta los siguientes aspectos de tipo académico e investigativo teniendo en relación la imparcialidad y la justicia desde la que se analizó la presentación objetiva del estudio en pro de evitar sesgos y analizar e interpretar los resultados para una mejor comprensión de la realidad sin que se comprometan intereses.

Del mismo modo la inteligencia crítica se analizó considerando el contexto y la relación con la investigación, de modo que se correlacionara con la acción y práctica en la que las acciones aportan a la transformación y la mejora continua desde la reflexión y la instrumentación para aportar al proceso de resolución del problema, por lo que los criterios seleccionados por los evaluadores concluyeron que la meta de investigación si se aborda desde la implementación de los instrumentos dado que estos tienen requisitos medios de aplicabilidad y eficiencia para desarrollar una investigación de rigor académica.

Por lo anterior se avalaron denostando cumplen con las metas propuestas y consideraron unos 90 puntos en la valoración con la recomendación de un ejercicio de sensibilización precio y de socialización para que los datos que se obtengan sean efectivos y coherentes con el contexto (Ver Apéndice 3)

Categorización

Con la finalidad de tener garantías de la coherencia entre los objetivos de investigación, los instrumentos de recolección de información y el proceso de análisis, se construyó una matriz

de categorización para organizar sistemáticamente las categorías, subcategorías e indicadores derivados del marco teórico y del problema de investigación, un proceso que facilitó la estructuración del análisis cualitativo y cuantitativo, hacia una interpretación de los datos recolectados.

Tabla 1

Matriz de categorización

Categoría	Subcategorías	Indicadores
Educación intercultural	Reconocimiento de la diversidad cultural	Valoración de saberes ancestrales - Respeto por diferencias culturales - Inclusión de prácticas culturales en el aula
	Diálogo de saberes	Interacción entre saber académico y comunitario - Participación de actores sociales - Intercambio de conocimientos
	Inclusión educativa	Participación equitativa - Estrategias inclusivas - Atención a la diversidad
Huerta escolar como estrategia pedagógica	Uso pedagógico de la huerta	Integración curricular - Actividades didácticas - Aprendizaje experiencial
	Aprendizaje significativo	Relación teoría-práctica - Aplicación en contexto - Construcción activa del conocimiento
	Transversalidad del conocimiento	Integración de áreas (ciencias, sociales, matemáticas) - Relación con el entorno - Enfoque interdisciplinar
Convivencia armónica	Relaciones interpersonales	Trabajo colaborativo - Resolución de conflictos - Respeto mutuo
	Desarrollo socioemocional	Empatía - Responsabilidad - Trabajo en equipo

Saberes ancestrales y territorio	Cultura de paz	Participación democrática - Inclusión social - Justicia y equidad
	Identidad cultural	Sentido de pertenencia - Reconocimiento del territorio - Prácticas tradicionales
	Educación contextualizada	Pertinencia curricular - Relación escuela-comunidad - Adaptación al contexto rural
	Sostenibilidad	Prácticas agroecológicas - Cuidado del medio ambiente - Seguridad alimentaria

Nota. La tabla muestra la categorización efectuada en función de las categorías emergentes y los indicadores designados para cada una de ellas.

Del mismo modo se diseñó una tabla de triangulación de la información, con la que se sigue la contrastación de los hallazgos obtenidos con los instrumentos aplicados permitiendo establecer relaciones, y la identificación de convergencias y divergencias, para el fortalecimiento de la validez interna del estudio desde una perspectiva metodológica rigurosa (Flick, 2018; Hernández Sampieri et al., 2014).

Tabla 2

Matriz de triangulación

Categoría	Instrumento	Hallazgos relevantes	Interpretación	Relación teórica
Educación intercultural	Entrevista	Docentes reconocen la importancia de integrar saberes ancestrales, pero evidencian limitaciones en su aplicación	Existe intención pedagógica, pero falta sistematización curricular	Walsh (2010), Aguilar (2021)

	Encuesta	Estudiantes perciben baja integración de su cultura en el aula	Se evidencia una brecha entre discurso docente y práctica educativa	Guzmán et al. (2014)
	Lista de chequeo	Escasa incorporación de prácticas interculturales en actividades pedagógicas	La interculturalidad no está plenamente institucionalizada	Torres & Cobo (2021)
Huerta escolar	Entrevista	Docentes valoran la huerta como recurso pedagógico significativo	La huerta es reconocida como estrategia innovadora	Freire (1970), Bejarano (2024)
	Encuesta	Estudiantes manifiestan alto interés y aprendizaje práctico	La huerta favorece el aprendizaje significativo	Díaz (2010)
	Lista de chequeo	Se evidencian actividades prácticas y participación activa	Existe coherencia entre práctica pedagógica y aprendizaje experiencial	Dewey (1938)
Convivencia armónica	Entrevista	Mejora en relaciones interpersonales a través de la huerta	La interacción favorece la convivencia	Giroux (2003)
	Encuesta	Estudiantes reportan mayor trabajo en equipo	La estrategia fortalece habilidades sociales	Mendoza & Gañán (2022)
	Lista de chequeo	Se observan prácticas colaborativas	La huerta promueve cultura de paz	Barrion et al. (2020)

Saberes ancestrales	Entrevista	Se reconoce la importancia de recuperar prácticas tradicionales	Existe interés en resignificar el conocimiento local	Escobar (2010)
	Encuesta	Padres valoran la inclusión de saberes culturales	La comunidad respalda la estrategia	Betancur (2021)
	Lista de chequeo	Limitada integración sistemática	Se requiere fortalecimiento curricular	Nájera (2017)

Nota. La tabla muestra la triangulación que se desarrolla en función de las categorías instrumentos y hallazgos designados para la interpretación y los autores que la sustentan.

Recolección de Datos

La información se recolecta siguiendo la ruta de fases trazada, mediante el acceso directo a la institución educativa y a los participantes del estudio, de modo que se cita a cada uno de los informantes al aula múltiple de la institución para comunicarles la finalidad del proceso de investigación; se socializan sus alcances y se les expone la trascendencia que este tiene para la institución.

Previo al inicio de la implementación, se procede a una reunión con los directivos de la institución, en la cual se les exponen cada uno de los pormenores del proceso, los beneficios que aporta y los elementos de transformación que se proyectan, logrando así un diálogo espontáneo y participativo con cada uno de los actores involucrados.

Posteriormente, se les indica que su participación es voluntaria, garantizando el cumplimiento de principios éticos, y se procede a explicar el documento y los instrumentos de recolección de la información antes de su aplicación.

De igual manera, se explican cada uno de los interrogantes y la finalidad de los mismos, con el propósito de que los participantes comprendan la realidad que se interviene y los elementos que se analizan. Para ello, se emplea un lenguaje claro, sencillo y ordenado, que permite obtener datos relevantes y coherentes con la realidad y con los objetivos del estudio, detallando cada uno de los puntos de los instrumentos y brindando acompañamiento permanente durante todo el proceso de aplicación.

Proceso de Análisis de la Información

El proceso por el que se analizó la información se desarrolló desde la perspectiva de una lógica sistemática, organizada y coherente con el enfoque mixto que se planteó para la investigación, garantizando la articulación entre los datos cualitativos y cuantitativos recolectados, por lo que inicialmente se procedió organizar la información mediante la clasificación de los datos obtenidos desde los instrumentos que fueron aplicados que incluyeron entrevistas, encuestas y lista de chequeo, lo cual permitió una estructuración sólida del análisis ordenado y funcional para mejorar su comprensión.

Seguidamente, los datos cualitativos se sometieron a una categorización, dentro de la que se identificaron unidades de significado relevantes desde la que se agruparon por categorías la información disponible para un mejor análisis partiendo del marco referencial de la investigación, lo que permitió interpretar las percepciones, experiencias y discursos de los actores educativos hacia la construcción de una perspectiva crítica y contextualizada, conforme a lo planteado por Roberto Hernández Sampieri y Uwe Flick, quienes destacan la importancia de la organización y reducción de datos para configuración con sentido de las investigaciones sociales.

En lo que respecta al componente cuantitativo, la información que se obtuvo con las encuestas fue organizada haciendo matrices de datos que permitieron identificar frecuencias, tendencias y niveles de percepción teniendo en cuenta las categorías que se analizaron, un ejercicio que facilitó la interpretación estadística descriptiva de los resultados, con ello se establecieron patrones de comportamiento para un contraste posterior con la información cualitativa, fortaleciendo así la validez del análisis.

Complementariamente se desarrolló un proceso de triangulación de la información, efectuando con ella un contraste de los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos y fuentes, logrando una identificación de las convergencias, divergencias y relaciones significativas entre los hallazgos, un proceso metodológico que brindó la posibilidad de comprender de forma más profunda el fenómeno estudiado, integrando en este múltiples perspectivas para la validación de los resultados desde distintos niveles de análisis.

Por último, el proceso de análisis e interpretación de la información permitió que se construyeran resultados y conclusiones en relación directa con los objetivos de la investigación, lo que garantizó coherencia entre el problema planteado, los datos obtenidos y las interpretaciones realizadas, lo cual permitió que se describiera acertadamente la realidad estudiada, generando reflexiones críticas enfocadas en la transformación de las prácticas educativas en el contexto del Centro Educativo El Coco, consolidando así un proceso investigativo riguroso, pertinente y contextualizado.

Consentimientos Informados

Describe el formato para desarrollar un proceso en el cual, los participantes aceptan un tratamiento, prueba, procedimientos o actividades que se van a aplicar y ellos van a participar. El

consentimiento informado también ayuda a garantizar la protección de datos e información de los participantes, respetando los códigos de ética.

Población y Muestra

La población sobre la que se trabajó fue la Institución Educativa El Coco, ubicada en el municipio de Morroa, departamento de Sucre, en el contexto de una investigación cualitativa de carácter descriptivo, orientada a analizar cómo las huertas escolares incidieron en el fortalecimiento de la convivencia armónica y el diálogo de saberes, para lo cual se seleccionó la muestra estratégicamente y no enfocada en esquemas probabilísticos.

En este sentido, se adoptó una muestra intencional y por conveniencia, dado que el propósito principal no fue la generalización estadística, sino el acceso a una comprensión profunda, situada y contextualizada del fenómeno (Bernal et al., 2010).

La muestra intencional se configuró a partir de la identificación de participantes clave, como docentes, estudiantes, directivos y miembros de la comunidad educativa, cuya vinculación activa en procesos formativos asociados a la huerta escolar les permitió ofrecer una perspectiva relevante y directa sobre los fenómenos investigados, especialmente en lo concerniente a la convivencia escolar y el intercambio de saberes desde la diversidad cultural.

Según Flick (2018), este tipo de diseño permitió analizar fenómenos educativos desde múltiples perspectivas, privilegiando la selección de informantes que aportaran sentido y profundidad al objeto de estudio, más allá de la representatividad numérica. El criterio de conveniencia se justificó por la accesibilidad, la disponibilidad y la disposición

de los participantes para colaborar, atendiendo factores logísticos, éticos y contextuales propios del entorno escolar (Hernández Sampieri et al., 2014).

En consecuencia, se priorizaron grupos con enfoques inclusivos que dispusieron de la voluntad institucional para la participación activa en la investigación, por lo que esta herramienta muestral permitió la recolección de experiencias, relatos y percepciones significativas, logrando el abordaje del fenómeno desde una mirada plural, humanista y situada.

De este modo, se favoreció una interpretación crítica de las prácticas educativas, concebidas como escenarios de construcción colectiva de conocimiento, identidad cultural y ciudadanía participativa (Walsh, 2010).

Limitaciones del Estudio y Proyección Investigativa

En el curso de la investigación se identificaron algunas limitaciones inherentes al diseño metodológico y al contexto de aplicación, las que aunque no llegan a comprometer la validez interna del estudio, sí limitan en cierta forma el alcance de los resultados orientando alternativas para la profundización investigativa, en donde se parte de que el estudio se desarrolló en un punto específico de modalidad multigrado y por dinámicas socioculturales propias del Centro Educativo El Coco, algo que hace que los resultados estén alineados a condiciones particulares del territorio.

Lo anterior se ajusta a los planteamientos de John W. Creswell y J. David Creswell (2018), en donde se expone que los estudios de enfoque cualitativo dan prioridad a la comprensión profunda de realidades situadas, siendo un condicionante dado que los resultados no buscan generalización estadística, simplemente hay una transferencia analítica a contextos con condiciones similares.

Del mismo modo la investigación cualitativa está centrada en la interpretación de percepciones, experiencias y significados que se construyen por desde los actores que participan en el proceso, limitando la posibilidad de establecer comparaciones cuantificables o medidas del impacto desde lo estadístico, sin embargo, la elección de la metodología es la respuesta al requerimiento de comprensión de la interculturalidad como un proceso complejo y contextual, de acuerdo a lo que señala Uwe Flick (2018), cuando afirma que los estudios cualitativos permiten captar la profundidad de los procesos sociales, en especial cuando se involucran dimensiones culturales, simbólicas y relacionales.

Ahora, desde la temporalidad del proyecto de la huerta escolar se tuvo una limitación relevante, dado que no en ese espacio no se permitió evidenciar transformaciones a largo plazo, en especial las que tienen que ver con la consolidación de prácticas interculturales permanentes y cambios estructurales en la cultura institucional; por lo que desde lo que sugieren Roberto Hernández-Sampieri y Christian Mendoza (2018), en las investigación educativas es necesario prolongar el seguimiento para una evaluación más precisa y estable que evidencia la continuidad de los efectos generados en los contextos de aplicación.

Por otro lado, en las limitaciones tenemos las presentes en la sistematización continua de las experiencias desarrolladas durante el proceso investigativo, restringiendo la posibilidad de disponer de registros más detallados para una profundización del análisis de las transformaciones pedagógicas y sociales que derivan de la ejecución de la huerta escolar, una condición relacionada con las condiciones propias del contexto rural, en donde también hay limitaciones de recursos técnicos y los tiempos institucionales incidiendo sobre la capacidad de documentar exhaustivamente los procesos educativos.

De acuerdo a lo anterior, las limitaciones planteadas no son solo restricciones, sino oportunidades reales de orientación para futuras investigaciones, sugiriendo el desarrollo de estudios longitudinales de análisis evolutivo y sostenible de los impactos en la convivencia intercultural, al igual que la incorporación de enfoques metodológicos mixtos para integrar técnicas cualitativas y cuantitativas que amplíen la comprensión del fenómeno a partir de diversas perspectivas analíticas de análisis, lo que da pertinencia a la ampliación del campo de estudio a otras instituciones educativas rurales con igualdad de condiciones permitiendo un contraste de resultados, con lo que se identificarían patrones comunes para el fortalecimiento de la construcción de modelos pedagógicos interculturales contextualizados.

Por último, es necesario un avance en los proceso de sistematización pedagógica con rigor para la documentación continua de las experiencias significativas derivadas de la implementación de la huerta escolar, de modo que se favorezca la posibilidad de replicación y adaptación en contextos educativos, haciendo que la investigación además de aportar a la comprensión del fenómeno de estudio sea capaz de abrir alternativas para consolidar nuevas prácticas educativas críticas, contextualizadas y sostenibles en el campo de la educación intercultural.

Análisis de Resultados

En el curso de esta investigación, se buscó comprender la percepción de los actores educativos sobre el uso de la huerta escolar como estrategia pedagógica intercultural en el Centro Educativo El Coco, con el fin de obtener información relevante para el análisis de los impactos que puede generar su implementación en términos de aprendizaje significativo, convivencia escolar y reconocimiento de saberes ancestrales.

Para ello, se realizó una triangulación de la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados, específicamente entrevistas semiestructuradas y encuestas dirigidas a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa, con el propósito de identificar tendencias consistentes que permitieran configurar una interpretación coherente de la realidad en relación con el referente teórico.

Tabulación y Gráficas de los Principales Resultados Instrumento 1

Se presenta a continuación una tabla con la consolidación de las respuestas obtenidas durante la entrevista, en la cual se sintetizan de manera clara y ordenada las percepciones de los participantes, orientadas a la comprensión de la práctica pedagógica desarrollada en la institución y a los referentes desde los cuales es posible fortalecer el proceso de educación intercultural. En este sentido, la información recopilada permite analizar el papel de la huerta escolar como un escenario pedagógico efectivo.

Asimismo, se identifican acciones que permiten asumir las respuestas como un insumo clave para la toma de decisiones, orientadas a la construcción de un escenario pedagógico que favorezca las relaciones sociales e interpersonales, en coherencia con los principios y lineamientos de la educación intercultural en el contexto actual.

En concordancia con lo anterior, la tabla constituye un insumo fundamental para la proyección y el fortalecimiento de estrategias orientadas al uso de la huerta escolar como un espacio de transformación pedagógica y de consolidación de prácticas interculturales sólidas.

Tabla 3

Resultados primer instrumento

Preguntas Entrevista				
1. ¿Cuál es tu percepción del uso de procesos de integración para mejorar las condiciones de interculturalidad en la institución?	2. ¿Cómo cree Ud. que el uso de una estrategia dinámica como la huerta escolar puede mejorar el desarrollo de procesos interculturales en la institución?	3. ¿Cuáles garantías brinda la institución para la promoción de procesos interculturales y de convivencia desde la integración de los estudiantes?	4. ¿Cómo define Ud. las oportunidades que brindan los procesos como las huertas escolares dentro de los escenarios sociales e interculturales?	5. ¿Cómo impacta la innovación el proceso de gestión académica mediante el uso de procesos pedagógicos y académicos desde la interculturalidad en la institución educativa?
La integración permite el conocer, el vivir y compartir con los demás; así mismo facilita la convivencia en el entorno	La huerta escolar es una estrategia que permite llevar a cabo cualquier proceso institucional, en este caso	Atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes, brindando los espacios	Los procesos de huerta escolar en los escenarios sociales e interculturales son necesarios en toda	Impacta mediante la optimización de procesos administrativos, mejorando la calidad educativa y la

 Preguntas Entrevista

educativo.	<p>permite conocer por medio del diálogo el rescate de saberes tradicionales, el intercambio costumbres alimenticias, el uso de conciencia ecológica de una institución.</p>	<p>físicos y recreativos para estos procesos.</p>	<p>institución, debido al aporte social y económicos y que permiten.</p>	<p>comunicación eficiente.</p>
<p>Percepción positiva en el entorno rural y dinamizador en los estudiantes</p>	<p>Despierta el interés en los estudiantes, rompe con la monotonía escolar en cuatro paredes (dentro del salón), se sintoniza con el estudiante del entorno rural</p>	<p>Participación de diferentes actores educativos, apoyo con tutores PTA Fit.3, brinda apoyo económico con los recursos de gratuidad educativa</p>	<p>Excelentes para la integración y trabajo con las diferentes áreas básicas que se desarrollan en el establecimiento educativo. Favorece el Aprendizaje autónomo en los. Estudiantes, despierta el interés y la</p>	<p>De manera positiva y constructiva, de tal manera que rompe con la monotonía a lo que se viene acostumbrado</p>

 Preguntas Entrevista

motivación.

Percepción positiva en el entorno rural y dinamizador en los estudiantes

Los procesos de integración son espacios valiosos al interior de la institución, ya que enriquecen la cultura de los estudiantes dentro de la institución, trasladándose de manera tangencial a las familias. Ya que los mismos estudiantes dan fe de lo ocurrido en la actividad integradora.	Pues sí, una huerta escolar es la vivencia misma de los estudiantes dentro de su entorno. Es allí donde se manifiestan las múltiples contradicciones y entre los pares o grupos se adquieren nuevos aprendizajes para la mejora de la interculturalidad.	Como institución son pocas las garantías brindadas al interior de la misma. El mismo Ministerio De Educación ha planteado un modelo de inclusión social para ser más generoso no solo con la población sino con la vida misma. Algo que a mi modo de ver se es huérfano en ese aspecto.	Yo lo defino como algo que es novedoso por la rigurosidad del M.E.N. Es de entender que en estos momentos habría que aprovechar estos escenarios para brindarle a los estudiantes una educación en donde ellos sean competitivos a la hora de enfrentar otros entornos.	La mejora es efectiva desde la construcción de escenarios versátiles para la transformación de la práctica pedagógica
--	--	---	---	---

 Nota. La tabla muestra un resumen de las entrevistas desarrollado por los Investigadores 2025

Las entrevistas muestran que hay una percepción positiva de la huerta escolar como mecanismo de integración de saberes y además se reconoce que hay una intención de proceso

por los cuales se puede comprender la realidad en un escenario en el que se pueden adoptar medidas dinámicas para garantizar la atención de procesos interculturales efectivos en contextos rurales.

Análisis de los Resultados del Instrumento 1

Con respecto a los resultados evidenciados en las entrevistas, se identificaron elementos de gestión a partir de los cuales es posible proponer estrategias de mejora orientadas a la construcción de escenarios interculturales y al fortalecimiento de la convivencia armónica en contextos educativos. A continuación, se presenta una síntesis de las percepciones obtenidas.

Para la primera pregunta, ¿cuál es tu percepción del uso de procesos de integración para mejorar las condiciones de interculturalidad en la institución?, la valoración general fue positiva. Se evidencian elementos de gestión que permiten integrar la interculturalidad en la institución, destacándose como un recurso relevante para la mejora continua y para la transformación de los procesos pedagógicos. En este sentido, los datos muestran que los participantes perciben la huerta escolar como un espacio de aprendizaje dinámico y contextualizado, en el que se articulan de manera efectiva la teoría y la práctica. Esta percepción coincide con la idea de que las huertas escolares fortalecen el aprendizaje activo, promueven habilidades cognitivas complejas y facilitan la construcción de conocimientos a partir de experiencias reales en un entorno social y natural. De este modo, la huerta escolar deja de ser un complemento pedagógico y se consolida como un escenario vivo de formación integral.

En relación con la segunda pregunta, ¿cómo cree usted que el uso de una estrategia dinámica como la huerta escolar puede mejorar el desarrollo de procesos interculturales en la institución?, la percepción obtenida señala que se trata de un recurso efectivo que estimula la creatividad de los estudiantes y favorece la construcción de escenarios interculturales. Asimismo,

permite superar enfoques tradicionales y promover prácticas pedagógicas más dinámicas y significativas. No obstante, los resultados evidencian que, aunque existe interés en la implementación de estrategias innovadoras, el apoyo institucional aún es limitado. Por ello, se hace necesario fortalecer la sostenibilidad del proyecto mediante el diseño de un plan que incluya acompañamiento técnico, formación docente y disponibilidad de recursos, con el fin de garantizar su continuidad.

Para la tercera pregunta, ¿qué garantías brinda la institución para la promoción de procesos interculturales y de convivencia desde la integración de los estudiantes?, las percepciones indican que existe un proceso de construcción pedagógica basado en el reconocimiento de necesidades y en la búsqueda de alternativas pertinentes. Se evidencia respaldo institucional desde los lineamientos normativos, orientado a la integración de procesos dinámicos que promueven la convivencia, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Esto permite el desarrollo de estrategias en contextos rurales en las que se incorporan componentes de educación intercultural, favoreciendo la articulación entre saberes locales y conocimientos teóricos, lo que contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia.

En cuanto a la cuarta pregunta, ¿cómo define usted las oportunidades que brindan procesos como las huertas escolares dentro de los escenarios sociales e interculturales?, se reconoce el potencial de estas estrategias para generar alternativas pedagógicas significativas y escenarios de aprendizaje con alto impacto. Se destaca que la participación en procesos de huerta escolar se asocia directamente con el fortalecimiento de prácticas sostenibles y el desarrollo de actitudes responsables frente al ambiente. En este sentido, su impacto trasciende lo académico y

se proyecta hacia lo social, promoviendo estilos de vida saludables, trabajo cooperativo, pensamiento crítico y una gestión responsable de los recursos naturales.

Finalmente, frente a la quinta pregunta, ¿cómo impacta la innovación en el proceso de gestión académica mediante el uso de estrategias pedagógicas desde la interculturalidad en la institución educativa?, se evidenció una valoración positiva. La innovación mejora las condiciones del proceso educativo al incorporar elementos creativos que facilitan la participación y orientan la acción pedagógica hacia la interculturalidad como eje de la convivencia y del reconocimiento de las diferencias. En este marco, innovar permite el desarrollo de procesos educativos en los que la huerta escolar se consolida como un recurso pedagógico integral para el intercambio de saberes, con incidencia en diversas dimensiones del desarrollo humano. Asimismo, fortalece el sentido de pertenencia social, cultural e institucional, al promover experiencias educativas contextualizadas que refuerzan los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian la importancia de la innovación pedagógica y la implementación de la huerta escolar como eje integrador de procesos educativos orientados al diálogo de saberes. De igual manera, se destaca que el intercambio de ideas, el respeto por la diversidad y la participación activa permiten consolidar escenarios educativos transformadores, en los que la huerta escolar se configura como una estrategia clave para dinamizar la educación intercultural e inclusiva en diálogo con el territorio.

Instrumento 2

Se delimitan los resultados obtenidos durante el proceso de recolección de la información se acuerdo a la encuesta realizada, por lo que en la tabla se presenta la frecuencia de respuestas obtenidas a cada una de las preguntas de las encuestas aplicadas de modo que se tenga un punto

de referencia para el análisis individual, por lo que se expone cada una de las preguntas y el número de respuestas asociado a cada una de ellas

Tabla 4*Consolidado encuesta*

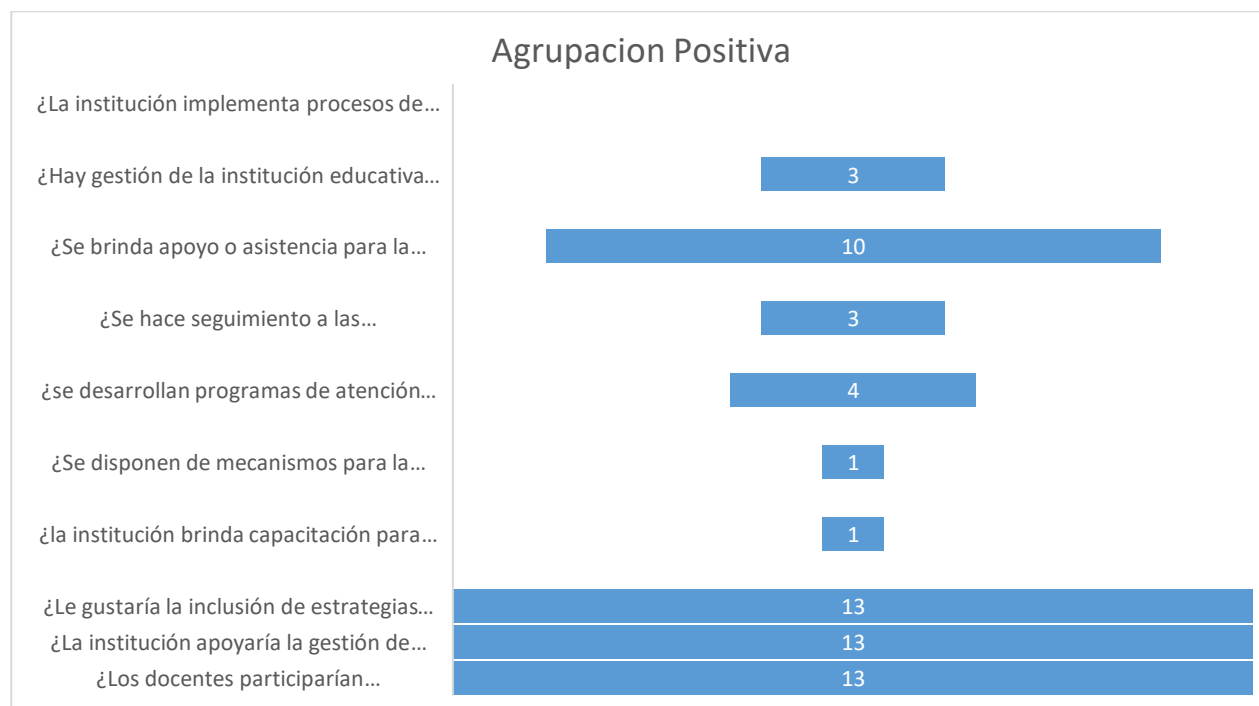
	Si	No	A veces	No sabe
¿La institución implementa procesos de gestión académica implementando procesos para promover la interculturalidad?	0	10	3	0
¿Hay gestión de la institución educativa para la incursión nuevos procesos de acercamiento ciudadano y convivencia intercultural?	3	0	9	1
¿Se brinda apoyo o asistencia para la innovación en la gestión académica desde la interculturalidad?	10	0	3	0
¿Se hace seguimiento a las competencias y habilidades para el manejo de los procesos interculturales en la institución?	3	0	11	0
¿se desarrollan programas de atención intercultural para la proyección de planes de acción y gestión académica?	4	4	1	4
¿Se disponen de mecanismos para la reducción de las brechas sociales desde el fomento de la interculturalidad en la institución educativa?	1	0	12	0
¿la institución brinda capacitación para la mejora continua de los procesos de gestión académica el desarrollo intercultural?	1	4	2	6
¿Le gustaría la inclusión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación de la interculturalidad mediante huertas escolares en la institución educativa?	13	0	0	0
¿La institución apoyaría la gestión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación intercultural desde las huertas escolares?	13	0	0	0
¿Los docentes participarían activamente de la gestión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación intercultural dentro de la institución educativa?	13	0	0	0

Nota. la tabla muestra el resumen de las respuestas obtenidas en las encuestas aplicadas.
Desarrollado por los Investigadores 2025

Teniendo en cuenta la tabla anterior se expone una gráfica en las que se muestra la agrupación de respuestas positivas obtenidas en función de los interrogantes realizados, en donde la barra muestra el porcentaje de respuestas “si” en relación a la tabla 4, de modo que s tenga una referencia de la viabilidad de la huerta escolar.

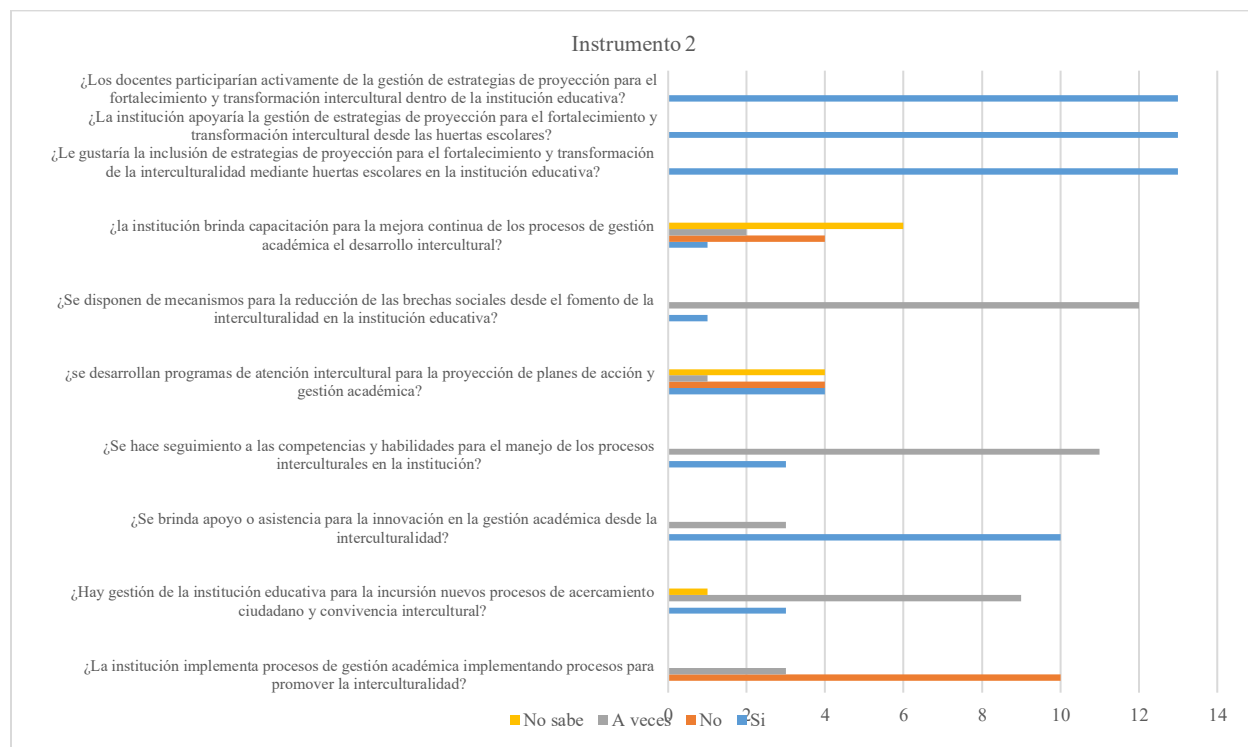
Figura 2

Agrupación positiva instrumento 2



Nota. La figura muestra la agrupación positiva de los resultados del instrumento 2. Desarrollado por los Investigadores 2025

Con relación a la figura 3, la frecuencia de las respuestas es el indicador que una parte significativa de los participantes hace un reconocimiento positivo que el uso de recursos como la huerta escolar refuerza la identidad y permite un desarrollo de competencias y habilidades interculturales.

Figura 3*Frecuencia preguntas*

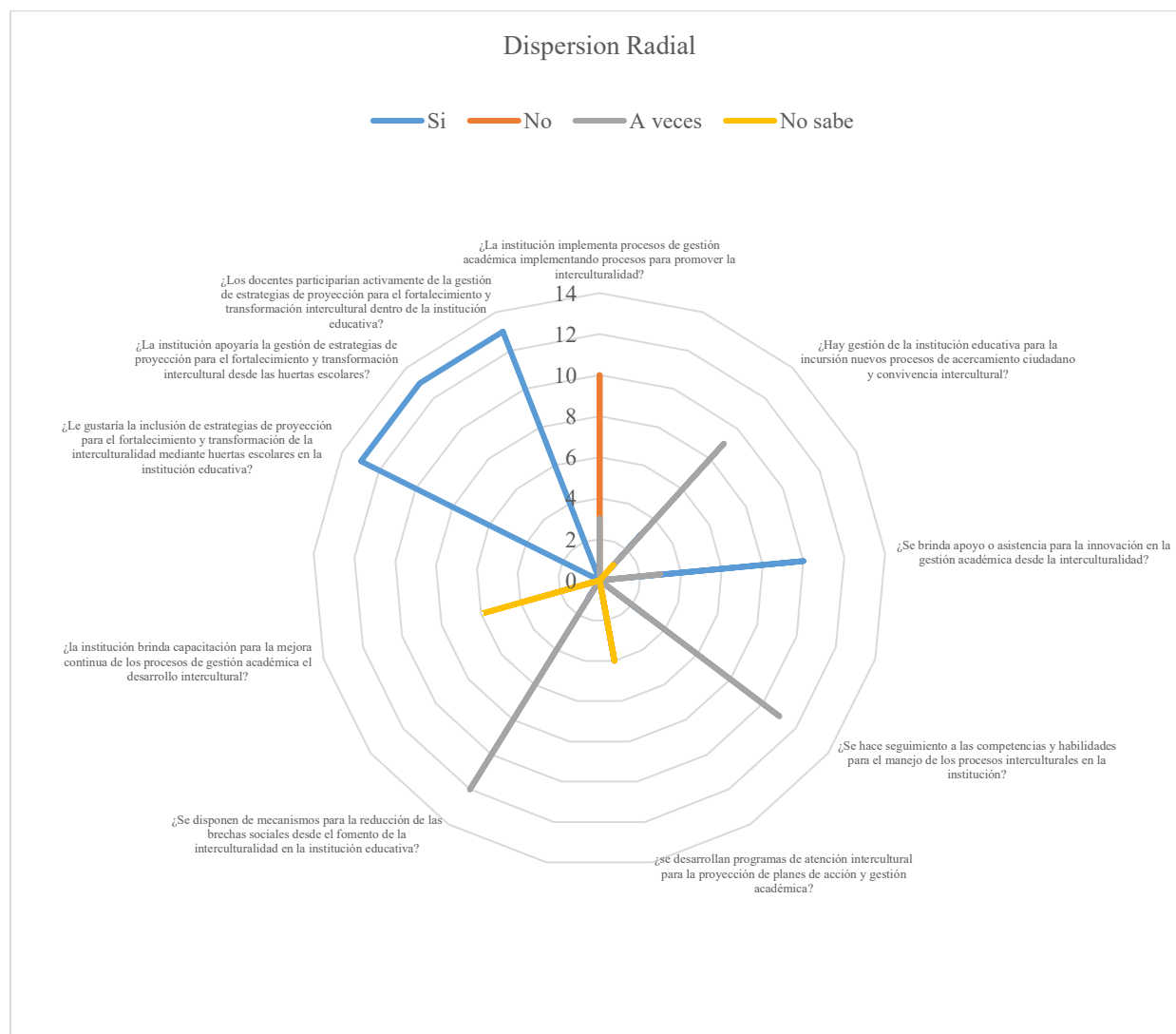
Nota. La figura muestra la frecuencia de las respuestas a las preguntas que se obtuvo tras la aplicación del instrumento. Desarrollado por los Investigadores 2025

La figura de dispersión radial permite que se visualicen los niveles de percepción que se tienen en relación a las prácticas y actividades interculturales en las que esta se visualiza de forma limitada por lo que se exige una gestión dinámica de innovación con la cual se puedan visualizar hojas de ruta desde las cuales se pueda recuperar el sentido de pertenencia y se brinde una mirada a los saberes locales y su articulación con el referente teórico.

Del mismo modo que pueden detectar los requerimientos de innovación en la gestión académica que pueden generar aportes positivos desde la interculturalidad para suplir la brecha detectada de modo que se tenga una oportunidad real de mejora institucional.

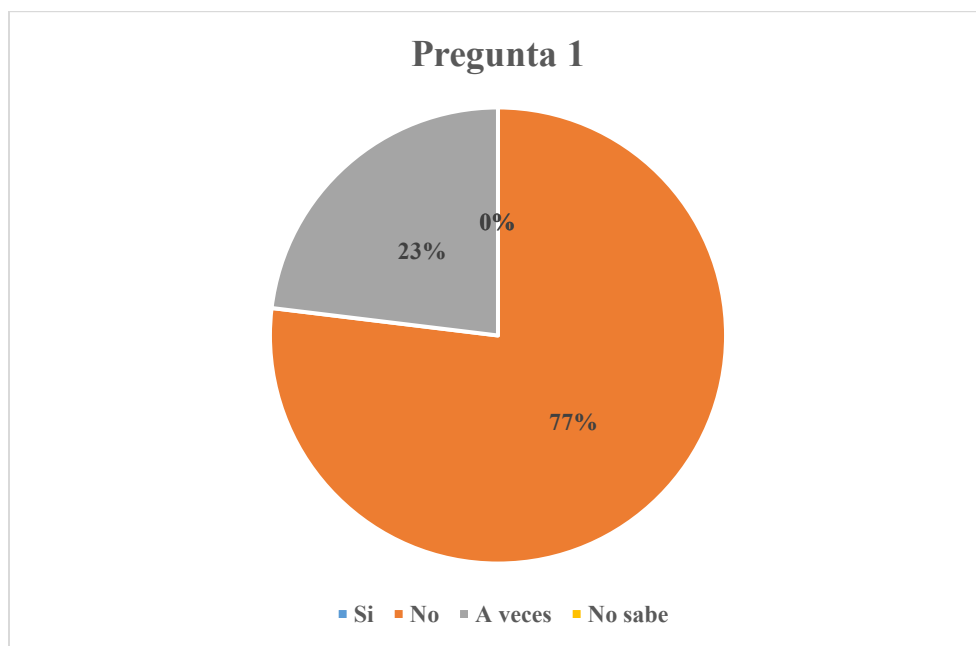
Figura 4

Dispersión radial instrumento 2



Nota. La figura muestra la Dispersión radial derivada de las encuestas aplicadas. Desarrollado por los Investigadores 2025

A continuación, se expone de forma individual cada uno de los interrogantes efectuados a la población participante de modo que se pueda tener una percepción clara y consecuente de la realidad y como esta es percibida desde los lineamientos que vinculan a las categorías de estudio seleccionadas y enfocadas en brindar una 'percepción clara de la realidad que se interviene.

Figura 5*Pregunta 1*

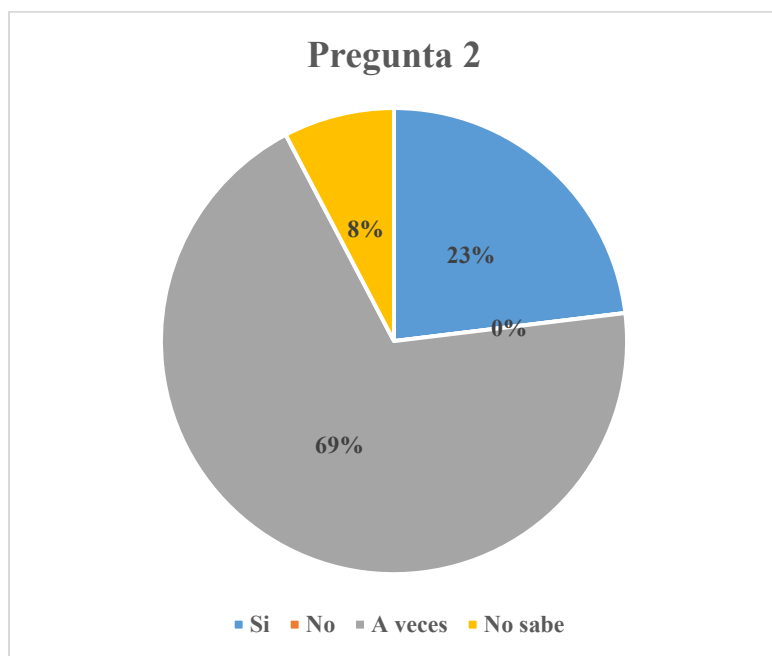
Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 1. Desarrollado por los Investigadores 2025

El 77% manifiesta que no hay una implementación por lo que es imperativo un ejercicio de promoción de la interculturalidad en la institución educativa favoreciendo el respeto y reconocimiento por las diferencias, del mismo modo se percibe la ausencia de un seguimiento secuencial que permita esa dinamización dentro del aula. Esto nos lleva a una reflexión de la importancia de recuperar estos procesos para fortalecer la identidad social de los estudiantes, encaminado a un dialogo de saberes y un aprendizaje significativo.

Ahora, para la pregunta 2 se obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 6

Pregunta 2



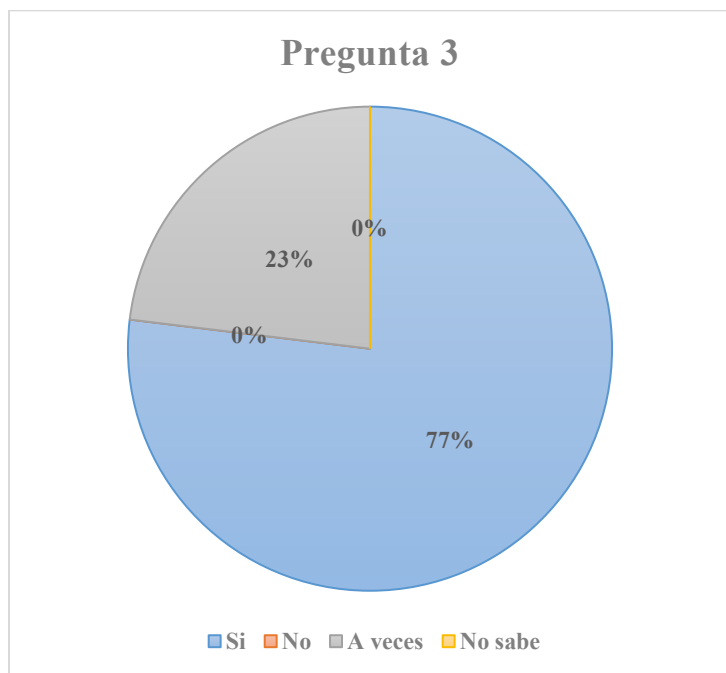
Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 2. Desarrollado por los Investigadores 2025

Es muy poco el proceso que se lleva en relación a estos procesos, en los que muy pocas veces como marca el 69% se delimitan este tipo de actividades, lo cual revela que los procesos de monitoreo institucional no son constantes ni efectivos. Esto sugiere una ruptura en la gestión académica que impide consolidar la interculturalidad como un eje permanente y no solo esporádico. Esto es un proceso que exige atención desde la cual se puedan promover alternativas pedagógicas viables desde una gestión instruccional sostenible, la cual está ausente, pero que desde las proyecciones de la huerta escolar se puede mediar un aprendizaje significativo aplicable y encamina a prácticas ambientales y culturales que refuercen la identidad.

Ahora, se procede a la exposición del resultado que se obtuvieron en la pregunta 3 del instrumento aplicado

Figura 7

Pregunta 3



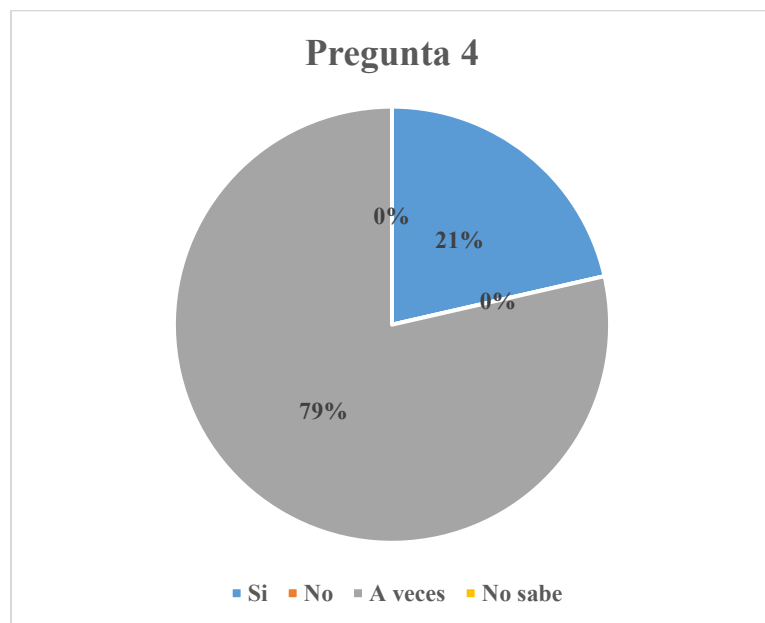
Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 3. Desarrollado por los Investigadores 2025

Esta respuesta pone en evidencias que si hay un acercamiento al apoyo de la gestión de innovación por lo que hay una viabilidad en la propuesta y se pueden delimitar elementos de construcción pedagógica para que se desarrolle desde el proceso de huerta escolar con desarrollo de planes efectivos de interculturalidad. Ahora la presencia de acercamientos permite comprender que la inclusión de la huerta escolar es viable desde la perspectiva de consolidación de espacios pedagógicos para la mejora continua desde los que se busca una mejor convivencia asociada a los criterios de educación intercultural.

En este orden de ideas, se exponen los resultados que se obtuvieron con relación a la pregunta 4 del instrumento aplicado.

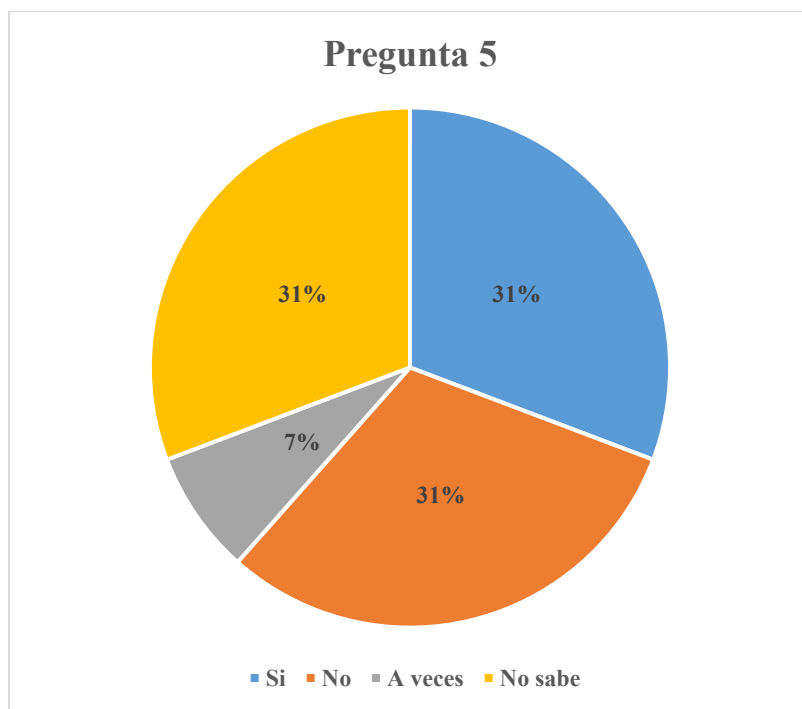
Figura 8

Pregunta 4



Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 4. Desarrollado por los Investigadores 2025

El seguimiento que se está haciendo es limitado y no es efectivo desde las exigencias que se tienen en los procesos de construcción pedagógica y que se encaminan en proponer mecanismos de participación para el manejo de procesos interculturales, siendo uno de los lineamientos por los que se rige la educación en la actualidad y que brinda una referencia clara para la mejora de proceso de convivencia en la institución. Este apartado permite comprender que se requiere de acciones concretas para fortalecer la pedagogía que puede hacerse desde lo propuesto por freire de modo que se configure un escenario óptimo para el desarrollo social intercultural.

Figura 9.*Pregunta 5*

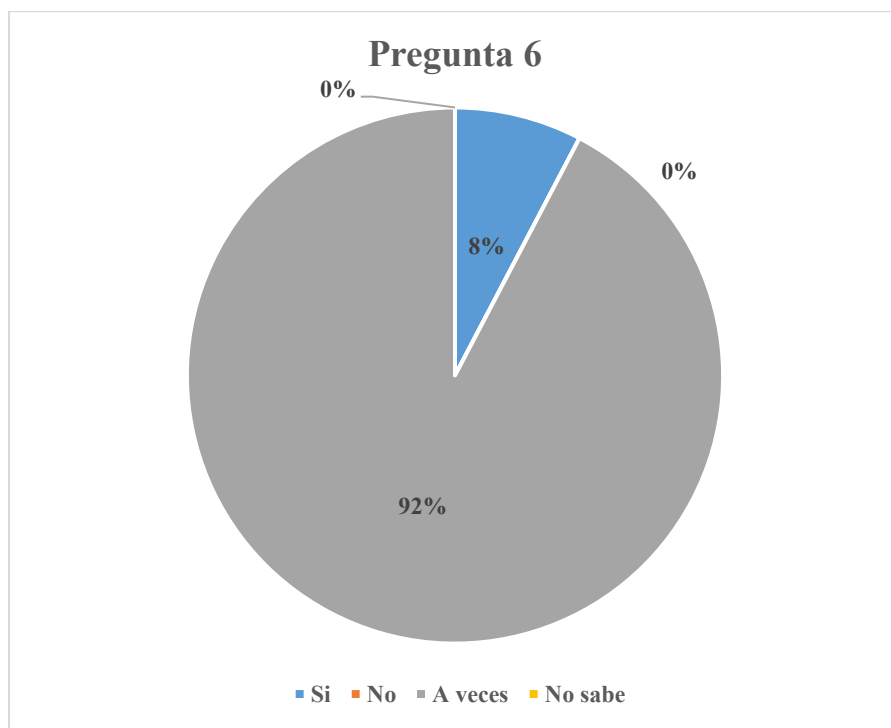
Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 5. Desarrollado por los Investigadores 2025

Hay una discrepancia de las percepciones en este punto si bien convergen con el mismo valor el sí, el no y el no sabe, lo que pone en evidencia la parcialidad de acciones en relación al proceso, lo que demuestra que no hay planes articulados que manejen la interculturalidad dentro de la institución, denotando la pertinencia de los propósitos por los que se rige este trabajo y por los cuales se propone la dirección de una secuencia pedagógica que permita desarrollar un proceso óptimo y consecuente con las exigencias dadas.

A continuación, se exponen los resultados que se obtuvieron en relación al interrogante 6 del instrumento aplicado.

Figura 10

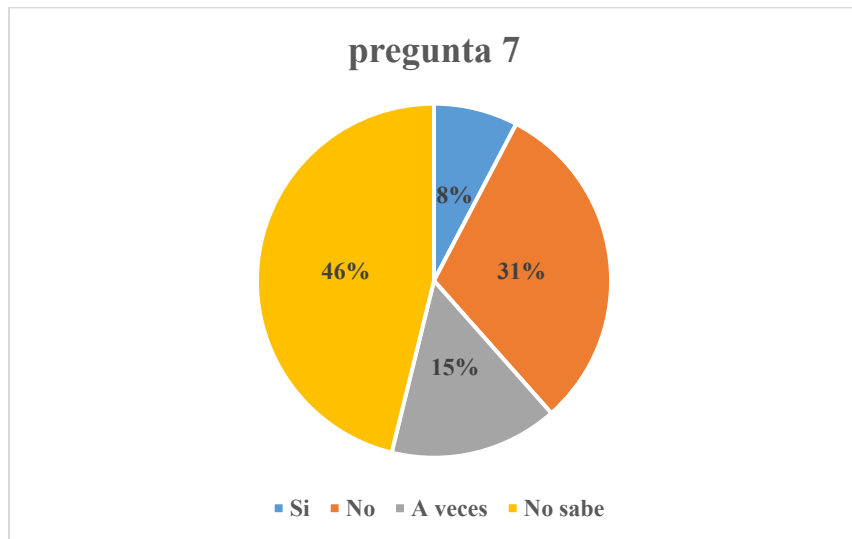
Pregunta 6



Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 6. Desarrollado por los Investigadores 2025

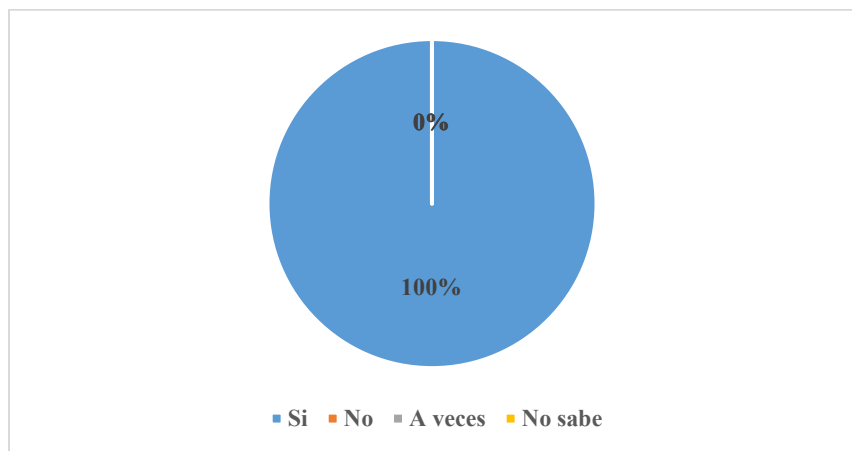
Esta respuesta contempla que no se maneja un seguimiento adecuado de los procesos interculturales en la institución, que se socializa, se comenta, pero no se ejecuta de forma efectiva, exigiendo un ejercicio más empático con la realidad y que permita se dinamicen acciones con las cuales se pueda consolidar un ejercicio en el que se pueda posicionar a la huerta escolar como el articulador de las relaciones interpersonales y el desarrollo intercultural que tienen los saberes ancestrales cuando se aplican a la educación.

A continuación, se exponen los resultados que se obtuvieron en relación al interrogante 7 del instrumento aplicado.

Figura 11*Pregunta 7*

Nota: La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 7. Desarrollado por los Investigadores 2025

Hay un desconocimiento de esta parte dentro de la percepción de los acudientes y de los estudiantes por lo que se refuerza la importancia de una estrategia pedagógica que refuerce dicha posibilidad desde la intervención que se propone en esta investigación.

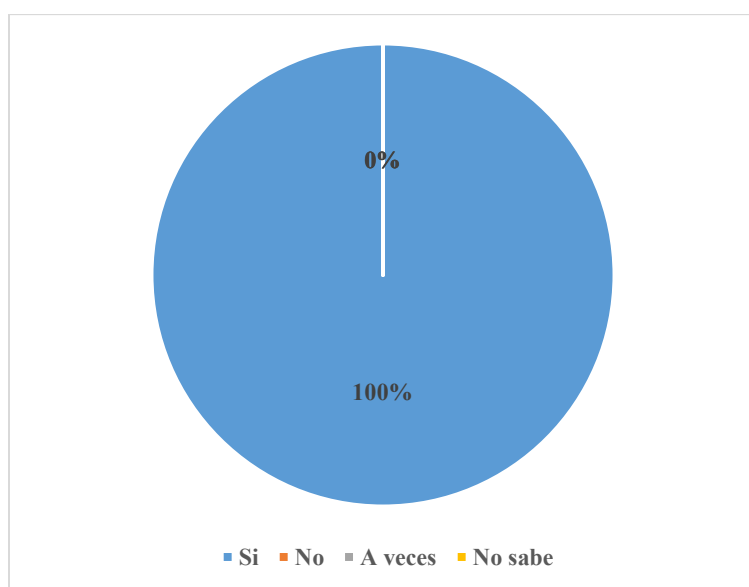
Figura 12*Pregunta 8*

Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 8. Desarrollado por los Investigadores 2025

La contundencia de esta respuesta pone en evidencia la viabilidad de la huerta escolar y los impactos positivos que genera en el desarrollo de una educación intercultural e inclusiva desde la cual se cuenta con la disposición del contexto para la dinamización de un ejercicio sólido y pertinente que permita una construcción real de los procesos pedagógicos dentro de la comunidad educativa.

Figura 13

Pregunta 9

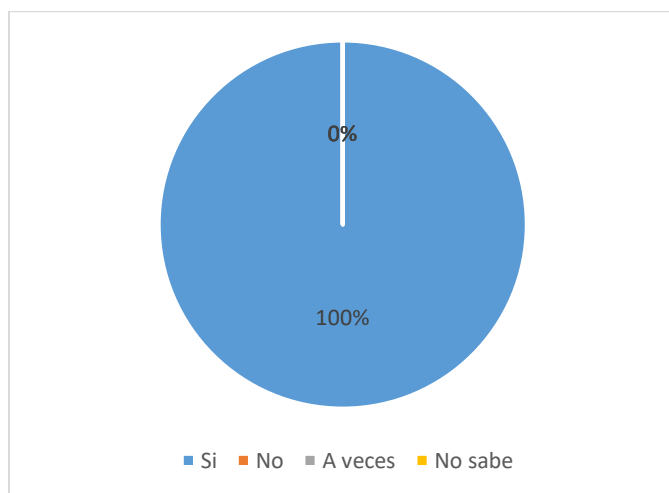


Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 9. Desarrollado por los Investigadores 2025

Con esta respuesta se visualiza la disposición institucional y los recursos humanos para el desarrollo de una estrategia efectiva que desde la huerta escolar permita instaurar un proceso de innovación encaminado en la construcción de una identidad cultural inclusiva en la que se pueda tener un dialogo de saberes y la gestión de un espacio sostenible y dilógico para la educación reflexiva intercultural contextualizada de acuerdo a los requerimientos de la comunidad.

Figura 14

Pregunta 10



Nota. La figura muestra los resultados en porcentaje obtenidos en la pregunta 10. Desarrollado por los Investigadores 2025

En esta respuesta se puede visualizar la participación activa de los docentes en proceso encaminados a la gestión académica e intercultural que se aplican desde la huerta escolar y afines lo que demuestra además que hay una viabilidad en la implementación de un proceso pedagógico y participativo en el que se puedan dar lineamientos para una educación integral y de calidad.

La contundencia de las tres últimas respuestas pone de manifiesto la necesidad de un plan de gestión articulado en el cual nos proponemos a desarrollar un plan de intervención que permita redimensionar la percepción de los docentes, los padres y los estudiantes y desde allí desarrollar acciones participativas que favorezcan la convivencia desde el desarrollo intercultural

Triangulación de Resultados

Al analizar, desde una perspectiva articulada, los datos obtenidos, se evidencia una brecha notable entre los lineamientos que orientan a la institución en relación con la interculturalidad y las prácticas reales que actualmente se implementan. En este sentido, se hace necesario abanderar un proceso que, desde la Teoría Crítica y la perspectiva descolonizadora de

Walsh, permita evidenciar la forma en que, al interior de las estructuras educativas organizadas, se continúan reproduciendo lógicas de exclusión. Esto se refleja en los resultados, los cuales ponen en evidencia que la interculturalidad permanece en el plano discursivo y no se configura como un proceso efectivo desde el cual pueda visualizarse como un elemento descolonizador que reconozca los saberes locales del territorio.

Ahora bien, resulta innegable que la triangulación de los datos revela una tendencia significativa entre los encuestados, quienes consideran que la institución no lleva a cabo un ejercicio efectivo de gestión intercultural. Este hallazgo es coherente con las percepciones que indican que, aunque se reconoce su importancia, no existe un seguimiento estructurado. En consecuencia, la interculturalidad no se posiciona como una categoría de transformación dentro de la gestión académica institucional, sino que se mantiene como un ejercicio marginal, desconectado de lo planteado por Freire respecto a la reproducción de prácticas educativas descontextualizadas, tal como se evidenció en la fase diagnóstica.

En lo que respecta a los procesos de convivencia y de acercamiento social, se identificó un hallazgo predominante: la limitada existencia de actividades orientadas al fortalecimiento cultural. Al contrastar esta información con los datos obtenidos en las entrevistas, se evidencia la ausencia de espacios efectivos para la promoción del encuentro intercultural. Esto constituye un elemento crítico, en tanto la escuela aún no logra consolidarse como un escenario propicio para el diálogo de saberes, lo cual limita la construcción de un espacio descolonizador desde la perspectiva de Walsh.

Por otro lado, aunque se reconoce la necesidad de innovación y transformación, también es posible identificar una cierta apertura institucional. Las entrevistas evidenciaron la existencia de voluntad por parte de los actores educativos, así como un potencial significativo para el

cambio. No obstante, esta disposición requiere ser fortalecida mediante estructuras y estrategias que permitan consolidar procesos interculturales críticos y sostenibles.

De igual forma, la ausencia de seguimiento a las competencias interculturales se evidenció tanto en entrevistas como en encuestas, lo cual se deriva de limitaciones estructurales que condicionan el desarrollo de prácticas educativas inclusivas e interculturales. Esta situación representa un vacío significativo al contrastarse con los postulados de la Teoría Crítica, ya que contribuye a la reproducción de desigualdades en las que no se reconocen ni se evalúan los saberes culturales diversos presentes en la comunidad, los cuales, además, se ven enriquecidos por las dinámicas interculturales del territorio.

En la misma línea, el análisis de la existencia de programas interculturales evidencia una percepción fragmentada. Las respuestas no presentan homogeneidad en el nivel perceptivo, y se identifica una falta de claridad generalizada. Las entrevistas, por su parte, reflejan una ausencia de procesos de socialización, lo que genera desinformación y reafirma la inexistencia de políticas institucionales claras y efectivas, evidenciando debilidades en los procesos de comunicación organizacional.

En relación con las estrategias orientadas a la reducción de brechas sociales, los actores coinciden en que, aunque a nivel institucional se aborda el discurso de la interculturalidad, su implementación no se realiza de manera adecuada ni cuenta con seguimiento. Esto se traduce en la persistencia de procesos formativos de carácter monocultural, en los que no se integran los saberes propios de las comunidades ni se promueve la recuperación de prácticas ancestrales del territorio.

En cuanto a la formación docente, se evidencia un desconocimiento generalizado en términos de cualificación en interculturalidad. Las entrevistas permitieron identificar que los

docentes no han recibido formación específica en esta área, lo cual refuerza la necesidad de fortalecer las capacidades pedagógicas para transformar la escuela desde enfoques como la huerta escolar, articulada a una perspectiva crítica y descolonizadora.

No obstante, a pesar de las limitaciones identificadas, los resultados también ponen en evidencia factores motivacionales importantes. Se destaca la sinergia potencial entre familia, escuela y comunidad como eje integrador para el desarrollo de una propuesta pedagógica basada en la huerta escolar. Este hallazgo resulta relevante, ya que demuestra que, aun en medio de vacíos en la gestión institucional, existe una disposición favorable de los actores para participar en un proyecto intercultural sostenible.

En este sentido, y en concordancia con lo propuesto por Walsh, la huerta escolar emerge como un espacio descolonizador efectivo, en la medida en que permite la articulación de saberes locales y promueve relaciones horizontales. De este modo, transforma la escuela en un territorio vivo donde se reivindican prácticas culturales históricamente marginadas. Bajo esta perspectiva, la huerta se configura como un recurso pedagógico y didáctico que actúa como plataforma epistemológica para recuperar el valor del territorio y fortalecer la identidad comunitaria.

La triangulación de los datos permite afirmar que el Centro Educativo El Coco requiere una estrategia clara y crítica para el desarrollo de procesos interculturales. Si bien no se evidencia una gestión instruccional consolidada, sí se identifica un interés genuino por parte de la comunidad educativa en participar activamente en la implementación de la huerta escolar, lo cual reafirma su pertinencia como un proyecto transformador e innovador que posiciona a la escuela como un espacio descolonizador y culturalmente situado.

Al profundizar en este proceso de triangulación y contrastar las percepciones de los actores institucionales con los postulados de la Teoría Crítica y la perspectiva descolonizadora,

se puede afirmar que la brecha identificada no es un fenómeno aislado, sino la manifestación de una estructura educativa históricamente configurada bajo patrones homogéneos de formación. Se evidencia una tendencia marcada hacia la ausencia de seguimiento efectivo de la interculturalidad, lo cual refleja debilidades operativas y una clara desconexión entre el discurso institucional y la práctica cotidiana.

Desde esta lectura analítica, la ausencia de una gestión intercultural sistemática se relaciona directamente con lo planteado por Walsh respecto a la persistencia de la colinealidad en los sistemas educativos latinoamericanos. En este contexto, la inclusión se enuncia, pero no se materializa en prácticas concretas desde el poder epistémico. La falta de articulación de los saberes locales dentro del currículo no responde únicamente a omisiones pedagógicas, sino a la reproducción de jerarquías culturales que subordinan ciertos conocimientos e impiden una inclusión real.

De manera complementaria, al contrastar estos hallazgos con los planteamientos de Freire, se evidencia la ausencia de una problematización profunda del contexto, dado que el territorio no es asumido como categoría pedagógica. Esto limita la construcción de una conciencia crítica colectiva. Aunque existe voluntad institucional y disposición comunitaria, la falta de mecanismos formales de acompañamiento y evaluación impide consolidar una praxis verdaderamente transformadora y sostenible.

Desde la perspectiva asumida en esta investigación, la huerta escolar no debe concebirse únicamente como una estrategia didáctica de apoyo, sino como un recurso pedagógico capaz de dinamizar la ruptura de la lógica monocultural identificada. Su potencial radica en la posibilidad de articular el territorio, los saberes ancestrales y las experiencias comunitarias dentro del

proceso formativo, permitiendo materializar una interculturalidad crítica que trascienda el plano discursivo y se concrete en prácticas pedagógicas efectivas.

Finalmente, se puede establecer que el Centro Educativo El Coco se encuentra en un punto de inflexión, en el que coexisten prácticas tradicionales de carácter monocultural que perpetúan dinámicas de exclusión con una base comunitaria y una disposición institucional que, de manera sinérgica, pueden impulsar una resignificación profunda del quehacer educativo. En este escenario, la huerta escolar emerge como una alternativa viable para transitar de una interculturalidad declarativa hacia una interculturalidad vivida, estructuralmente integrada y contextualizada en el territorio, con resultados significativos y sostenibles.

Discusión de Resultados

En cuanto al objetivo específico Identificar el nivel de conocimiento en prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales aplicables a la huerta escolar y saberes interculturales de los estudiantes multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa Sucre., los hallazgos que se obtuvieron permiten visualizar que los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco cuentan con una serie de conocimientos que se relacionan con las prácticas agrícolas tradicionales que tienen lugar en el territorio, las cuales se transmiten principalmente en el seno familiar y comunitario, poniendo de manifiesto que las practicas convencionales y artesanales incluyen formas de siembra, cuidado de cultivos y el conocimiento del ciclo natural del agua y de la simbra, pero que aun así no se dispone de una reconocimiento sistemático dentro del currículo escolar, un hecho que genera que se fisure el conocimiento escolarizado y el conocimiento comunitario que se puede mediar desde la huerta escolar.

Este proceso pone de manifiesto una tensión presente en los contextos rurales interculturales en los que se puede ver que la escuela privilegia saberes académicos descontextualizados, pero que también invisibiliza los conocimientos ancestrales que forman parte de la identidad cultural del territorio, por lo que si se analiza a partir de una perspectiva intercultural crítica, esta brecha es un limitante para que los estudiantes se auto reconozcan como sujetos portadores de saber, lo que puede derivar en afectaciones a sus participaciones en el proceso o bien dentro de la construcción del sentido de pertenencia, por lo que los resultados que se obtuvieron permiten afirmar de forma clara que identificar estos conocimientos no solo implica describirlos, que trasciende más allá exigiendo su comprensión y los efectos negativos que tiene su exclusión sobre los procesos de diálogo intercultural y convivencia escolar.

Ahora para dar cumplimiento al objetivo de proponer mecanismos de participación para el desarrollo de una huerta escolar para el fortalecimiento de la interculturalidad y la convivencia en los estudiantes multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa, los resultados que se obtuvieron pone de manifiesto que la propuesta de implementación de la huerta escolar es viable y pertinente dado que se pueden visualizar tendencias favorables hacia el trabajo colaborativo, y a la convivencia armónica mediada por la participación activa y el interés por aprender a partir de experiencias prácticas, en un escenario en el que los estudiantes y los docentes pueden reconocer que la huerta como un espacio pedagógico alternativo que rompe con los esquemas tradicionales de formación desarrollados en el aula, permitiendo un nuevo horizonte en el que se puede lograr la interacción entre distintos grados, saberes y experiencias de vida.

Del mismo modo se logró una identificación que la huerta escolar es una estrategia facilitadora para la construcción de espacios de diálogo fomentando la cooperación y la corresponsabilidad, elementos fundamentales para fortalecer la interculturalidad en contextos multigrados como en el que se trabaja, por tanto el hecho que la propuesta tenga viabilidad n es solo porque este sujeta a los parámetros de recursos físicos para su ejecución entendiendo que se debe aprovechar sistemáticamente el conocimiento local y del compromiso comunitario, lo que exige la consolidación de la huerta escolar como escenario pedagógico pertinente dentro del cual se delimita una articulación entre la familia, la escuela y la comunidad, lo cual favorece la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de las diferencias y la diversidad al interior del proceso educativo.

Por otra parte, en relación al objetivo Describir los impactos generados por el dialogo intercultural y la convivencia con la implementación de una huerta escolar en los estudiantes

multigrados del Centro Educativo el Coco en el municipio de Morroa Sucre., se tiene que en los impactos dialógicos y la convivencia, es claro que los hallazgos marcaron una predominancia con la que se pueden identificar y describir los beneficios que otorga el proceso a la convivencia escolar, y que se evidencia desde la generación de espacios de respeto con relaciones armónicas interculturales espontaneas que permitieron el intercambio de experiencias, la resolución conjunta de problemas y el reconocimiento de saberes diversos.

Lo anterior se pudo observar gracias a las dinámicas que garantizaron que el clima escolar fuese armónica y así mismo se fortalecieron valores como la solidaridad, el respeto por la diferencia y el cuidado del entorno, lo que logra una recuperación del proceso territorial y su identidad, mostrando una perspectiva desde la cual la huerta escolar trasciende su función productiva para convertirse en un espacio de formación integral, dentro del cual los procesos de convivencia intercultural se construyen desde la práctica cotidiana con una intención y funcionalidad y no únicamente desde discursos normativos y formativos.

Los resultados que se obtienen muestran que las huertas escolares representan un proceso de construcción de escenarios desde los cuales se puede comprender la finalidad de un dialogo de saberes en los que se puede acercar a la comunidad a un ejercicio práctico con el que se puede arraigar más al proceso de construcción de una identidad intercultural mediada desde el dialogo y la convivencia armónica.

En el marco de lo que se describe en los resultados se logra comprender que la huerta escolar permite desarrollar competencias y habilidades que de acuerdo a la teoría de Freire se articula un proceso emancipador desde la interculturalidad, en el que se logra desde su pedagogía crítica una recuperación de los saberes ancestrales, logrando mejoras en la apropiación del

territorio y la construcción de escenarios para el intercambio intercultural en el que se respetan y reconocen las diferencias.

Del mismo modo, los resultados da cuenta de la teoría intercultural de Walsh en la que se puede proyectar un proceso de formación ecopedagógica con enfoque territorial en el que se pueden fortalecer desde la pedagógica diferentes elementos en los que se llega a la transformación del pensamiento, se construyen acciones diferenciales desde las que se puede fortalecer la identidad cultural, la participación comunitaria, el pensamiento crítico y la sostenibilidad ecológica logrando un mejor y mayor acercamiento a la comunidad y más en etapas formativas iniciales como las que nos ocupó en esta investigación.

Con este trabajo se pudieron dinamizar los enfoques de formación para redimensionar el proceso educativo en las escuelas rurales en donde se deben proponer acciones efectivas y consecuentes con el respeto y reconocimiento por las diferencias centradas en el compromiso de una ciudadanía intercultural, consciente y comprometida con el buen vivir.

Teniendo en cuenta los resultados de implementación de la huerta escolar en el Centro Educativo El Coco, ubicado en el municipio de Morroa (Sucre), se puede destacar que se constituyó una experiencia pedagógica transformadora dinámica e innovadora desde la cual se logró trascender del aprendizaje agrícola vivencial y experiencial hasta llevarlo a un escenario de integralidad que se logró a partir de la transversalidad que se empleó, logrando un proceso integral en el que se evidencia la eficacia de la huerta como espacio de diálogo intercultural, aprendizaje significativo y convivencia armónica entre los estudiantes multigrados que participaron en ella, además de la consolidación de un escenario de participación de la familia la escuela y la comunidad.

Con la experiencia dinámica desarrollada se pudo constatar en nivel inicial de conocimiento que se tenía en los participantes en lo que respecta a las prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales era limitado y tenía demasiados vacíos considerando que es una institución rural, lo que demuestra la importancia de recuperar esos saberes, si bien, muchos de ellos reconocían el trabajo del campo como una actividad cotidiana en sus familias, pero carecían de comprensión teórica sobre los procesos naturales, ecológicos y culturales que sustentan dichas prácticas, y sobre todo de la importancia, por lo que a través de la huerta escolar, estos conocimientos comenzaron a sistematizarse y a resignificarse mediante la experiencia directa, lo que generó un aprendizaje experiencial y reflexivo.

En lo que respecta al entorno de aprendizaje si contrastamos el proceso de significancia entre Walsh y Piaget, para el primero debemos analizar los entornos de aprendizaje sostenibles, y desde allí la huerta se convirtió en un espacio vivo donde confluyeron dimensiones ecológicas, sociales y culturales, lo cual permitió que desde los estudiantes se llegara a la comprensión de la importancia de cuidar la tierra, optimizar los recursos y reconocer las interdependencias entre los seres vivos, lo que logra integrar el pensamiento de Piaget dado que se integró el conocimiento científico con los saberes locales, fortaleciendo una educación ambiental con sentido comunitario y sobre todo con un aprendizaje significativo.

Del mismo modo, de acuerdo a lo que propone Piaget (1970), el aprendizaje se desarrolló mediante la acción y la interacción con el entorno, entendiendo que hubo contacto, manipulación directa de los materiales, se observó un proceso secuencial que permite registrar cambios, datos y formular suposiciones de éxito lo que lleva a que puedan ir construyendo de forma activa sus propios esquemas de conocimiento, por lo que la experiencia concreta se transformó en conocimiento aplicable y con sentido desde la reflexión y la socialización de los resultados, con

lo que evidenció un avance desde el pensamiento concreto hacia el pensamiento formal, favoreciendo la comprensión de procesos biológicos y ecológicos que antes se percibían como simples rutinas agrícolas.

Los resultados dieron muestra que el proceso educativo desarrollado en torno a la huerta escolar encarna los principios postulados por Freire (1970), dado que establece una ruta de educación dialógica y liberadora, dado que desde la percepción de este autor se tiene que la educación debe partir de la realidad del sujeto y orientarse hacia la transformación social, razón por la cual la huerta permitió que los estudiantes, docentes y familias se reconocieran como coautores del conocimiento, recuperando saberes ancestrales y contextualizando lo que se aprende dentro del aula, lo que además permitió fortalecer el vínculo familia escuela y comunidad.

La percepción de los participantes en el curso de los espacios de dialogo, el desarrollo de la huerta y la construcción de las actividades permitió que los estudiantes reflexionaron sobre el valor cultural de las semillas, la relación con la tierra y la necesidad de prácticas sostenibles de cuidado ambiental, obteniendo un enfoque de participación que fortaleció el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad cultural, demostrando que la huerta escolar es un escenario desde el cual se da educación innovadora para construir un pensamiento liberador de escucha activa y de acción transformadora.

Teniendo en cuenta los resultados que se obtuvieron y el análisis de los mismo desde la percepción crítica e intercultural, se puede ampliar la discusión hacia la aplicabilidad práctica de la huerta escolar en otros contextos rurales, de modo que se reconozca que esta al ser implementada va más allá del escenario específico del Centro Educativo El Coco proyectándose

como un recurso pedagógico metodológico pertinente para territorios con características socioculturales similares.

Por lo anterior, la huerta escolar se configura como una estrategia pedagógica replicable en contextos rurales con convergencia de saberes tradicionales, dinámicas comunitarias y prácticas agrícolas propias del territorio, por lo que desde los resultados se evidencia que siempre que esta estrategia se articule con el contexto local, se fortalece la convivencia intercultural, dinamizando procesos educativos situados que dan respuesta a los requerimientos propios de la comunidad, lo que implica que su aplicabilidad en otros escenarios similares depende de la capacidad institucional y de la capacidad de reconocer y vincular los saberes ancestrales comunitarios, evitando la reproducción de modelos pedagógicos homogéneos y descontextualizados.

De la misma manera, la experiencia que se analizó permite inferir que la huerta escolar se constituye como un eje de transversalidad curricular dentro de las instituciones rurales multigrado, lo que facilita el proceso integrador de las diferentes áreas del conocimiento de forma interdisciplinar, lo que en otros contextos permite una adaptación de acuerdo a las características culturales, ambientales y productivas de cada territorio, convirtiendo a esta estrategia en un recurso flexible que favorece el aprendizaje significativo, desarrollando así habilidades sociales y fortaleciendo el tejido comunitario, lo que se logra desde la adaptabilidad para la resignificación de los valores culturales desde cada realidad social que se interviene.

Sumado a lo anterior, la aplicabilidad de la huerta escolar en otros contextos rurales es potenciada por su capacidad como espacio descolonizador, gracias a la promoción del diálogo de saberes, la participación comunitaria y la construcción de identidad cultural, algo que se evidenció en la investigación desde las contribuciones hechas a la transformación de las

relaciones pedagógicas tradicionales, y la promoción de prácticas de impacto inclusivo y contextualizadas, además, se da respuesta a una necesidad imperativa en la medida en la que se cumple el compromiso de construcción de una educación integral más pertinente, equitativa y culturalmente situada bajo parámetros de calidad.

Por último, es muy importante reconocer que si esta experiencia se transfiere a otros escenarios con condiciones básicas incluyendo el compromiso institucional, la formación docente en enfoques interculturales y la participación activa de la comunidad., se puede consolidar la huerta escolar con impacto estructural, dado que la aplicación de esta siempre debe ser integral articulando pedagogía, territorio y cultura, de modo que se consolide como mecanismo de transformación y evolución de la educación rural contemporánea.

Conclusiones

A Nivel Institucional

Teniendo en cuenta el principal objetivo de esta investigación, se llega a la conclusión de que la huerta escolar constituye una herramienta pedagógica efectiva en la promoción del diálogo intercultural en la medida en la que fortalece la convivencia de los estudiantes multigrado del Centro Educativo El Coco, por lo cual, al haberse implementado se favoreció en gran medida el aprendizaje significativo llegando al reconocimiento de los saberes ancestrales construyendo relaciones interpersonales basadas en el respeto y la cooperación.

En lo que respecta a lo trazado en el primero objetivo específico se llegó a una identificación real que los estudiantes disponen de saberes previos en prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales, denotando un buen recurso pedagógico con gran valor y que aun exige de una inclusión integral dentro del currículo, lo que demuestra que es necesario que se resignifiquen estos saberes para fortalecer el proceso educativo.

En lo que respecta al objetivo específico final, se puede evidenciar que el desarrollo y puesta en marcha de la huerta escolar genera impactos positivos en la convivencia, mejora el sentido de pertenencia institucional y promueve el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, contribuyendo a la construcción de una educación más inclusiva, pertinente y contextualizada.

Con los hallazgos de la investigación se concluye que la huerta escolar representa una herramienta de carácter pedagógico y estratégico que promueve el diálogo intercultural, dando resignificación al territorio en la medida en la que se puede mejorar y fortalecer la convivencia armónica en los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco.

En este sentido, es importante que se desarrollen acciones para el fortalecimiento de las articulaciones de la propuesta desarrollada con las políticas educativas nacionales y locales, en especial en las que se orientan a la educación rural, la inclusión y la interculturalidad, de tal forma que la huerta escolar no sea visualizada solo como una estrategia pedagógica contextualizada, sino que se pueda proyectar como un proceso coherente con los lineamientos institucionales y normativos vigentes que mejoren las condiciones educativas hacia la calidad e integralidad del proceso educativo.

Por lo anterior, al integrar estos elementos se confiere mayor legitimidad al proceso, en la medida en la que se favorece su sostenibilidad en el tiempo posibilitando de esta forma prácticas educativas que van más allá del aula y que inciden en la gestión educativa desde una perspectiva territorial, haciendo que la propuesta se alinee con los enfoques que persiguen la pertinencia e integralidad de la educación desde los procesos de interculturalidad, fortaleciendo así el rol institucional hacia la gestión de una transformación real dentro de su contexto social.

Este estudio permitió que se propusieran estrategias participativas desde la huerta escolar en las que surgen percepciones educativas para analizar críticamente la gestión instruccional, desde donde se puede desarrollar una estrategia que fomente el diálogo cultural para mejorar la pertinencia, transitando de modelos tradicionales hacia una transformación de la convivencia escolar.

El proceso de implementar el diálogo intercultural desde la huerta escolar es un proceso de construcción desde el que se generan espacios de impacto significativo en la convivencia armónica, articulando conocimientos y saberes tradicionales, en los que se dispone un escenario de integración donde se reconoce la diversidad y se desarrollan habilidades, competencias y

destrezas para la interacción respetuosa, demostrando que la huerta es un contexto vivencial que permite la construcción de valores, fortaleciendo la escucha y la comunicación asertiva y transformando las relaciones interpersonales.

Se concluye que el desarrollo de la propuesta de la huerta escolar fortalece los valores interculturales desde la pertinencia, coherencia y exigencia institucional, llenando los vacíos detectados, mejorando las condiciones de convivencia y la construcción personal y social desde la interculturalidad, estableciendo un punto de partida para una gestión académica más centrada en el territorio, desde la cual la institución puede consolidarse como un espacio descolonizador de diálogo cultural.

Por otro lado, la huerta escolar emerge como un recurso pedagógico dinámico que permite la integralidad de la formación desde las dimensiones cognitivas, sociales, culturales y ambientales, dando cumplimiento a procesos emancipadores en los que se construyen espacios para el diálogo y la reflexión crítica sobre la realidad del contexto.

El diálogo intercultural emergió como un eje estructurante del aprendizaje significativo, en el que se establecieron rutas de acción para la interacción entre estudiantes, docentes y comunidad, generando mediaciones que fortalecieron el aprendizaje y la cohesión social.

La huerta escolar es un recurso pedagógico que mejora las condiciones de aprendizaje mediante un proceso activo y constructivista que, desde la mirada de Piaget, permite la construcción del conocimiento desde la acción, la experimentación y la resolución de problemas reales.

El proceso por el que se integran los saberes ancestrales y científicos reivindica el pensamiento de Walsh, demostrando que la educación desde la ecopedagogía permite construir identidad cultural, recuperar saberes y generar conciencia ecológica desde el respeto por la diversidad.

El proceso desarrollado desde la huerta escolar evidenció que la convivencia intercultural se transforma en una experiencia vivida y compartida en la que se aprende el diálogo, se fomenta el reconocimiento por las diferencias y se consolidan prácticas de empatía, respeto y cooperación, contribuyendo a la formación de una ciudadanía intercultural.

A Nivel Social

Los resultados derivados de la triangulación entre encuestas, entrevistas y referentes teóricos ponen en evidencia que, pese a que se tienen vacíos notables para gestionar los procesos interculturales, también hay una disposición efectiva de la comunidad para la transformación de la realidad mediada desde acciones contextualizadas como la huerta escolar, la cual permite un desarrollo participativo que aporta a la pertinencia cultural y social necesaria para cerrar brechas de exclusión.

Se concluye que la experiencia de la huerta escolar permitió evidenciar que, cuando existe una participación comunitaria activa en los procesos formativos, se fortalece el aprendizaje de los estudiantes y se consolidan vínculos intergeneracionales que favorecen el sentido de pertenencia territorial; en este sentido, la relación familia–escuela–comunidad posibilita el reconocimiento de los saberes locales y su articulación en la formación, contribuyendo al diálogo intercultural y al fortalecimiento de la convivencia.

Por otro lado, se pudo evidenciar que las interacciones entre actores escolares y comunitarios permitieron transformar progresivamente la percepción del conocimiento local, agrícola y ancestral, pasando de ser considerado informal a constituirse como parte esencial de la formación integral de los estudiantes, lo que contribuye a la resignificación de la identidad cultural y al fortalecimiento del tejido social desde el respeto por la diversidad.

A Nivel Investigativo

Desde las condiciones de investigación, este estudio permitió comprender que la huerta escolar representa un escenario pertinente para profundizar el análisis sobre interculturalidad crítica, educación rural y prácticas pedagógicas contextualizadas; en este sentido, los resultados evidencian la necesidad de continuar explorando la integración sistemática de los saberes locales en el currículo, no como complemento, sino como eje central de la formación educativa.

En este mismo escenario, a nivel metodológico, se identificó la importancia de avanzar en procesos investigativos que permitan sistematizar experiencias en otras instituciones rurales, con el fin de comparar dinámicas, reconocer tendencias y analizar los factores que inciden en la sostenibilidad de las huertas escolares como estrategias pedagógicas.

Los resultados permitieron identificar el nivel de conocimiento en prácticas agrícolas y la caracterización de los saberes ancestrales, evidenciando su fragmentación y la falta de integración formal en los procesos de enseñanza–aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de posicionar la huerta escolar como eje dinamizador para la recuperación de estos saberes, en coherencia con una perspectiva descolonizadora que promueva el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento de la convivencia intercultural.

Por lo descrito se puede exponer una tabla en la que podemos matricular la información consolidada de modo que se pueda comprender el alcance real de la investigación a partir de los resultados en función de los objetivos y como son expuestos en las conclusiones.

Tabla 5.

Matriz de coherencia objetivos – resultados – conclusiones

Objetivo Específico	Principales resultados	Conclusiones Derivadas
Identificar el nivel de conocimiento en prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales aplicables a la huerta escolar y saberes interculturales de los estudiantes multigrados del Centro Educativo El Coco.	Se evidenció que los estudiantes poseen saberes previos en prácticas agrícolas tradicionales y conocimientos ancestrales adquiridos desde su contexto familiar y comunitario. Sin embargo, estos saberes se encuentran fragmentados y no están formalmente integrados en el currículo escolar.	Se concluye que existe una base significativa de conocimientos ancestrales que constituye un recurso pedagógico valioso, pero que requiere ser resignificado e incorporado de manera estructurada en los procesos de enseñanza–aprendizaje para fortalecer la educación intercultural y contextualizada.
Proponer mecanismos de participación para el desarrollo de una huerta escolar para el fortalecimiento de la interculturalidad y la convivencia.	Se identificó una disposición positiva de estudiantes, docentes y comunidad para participar en procesos relacionados con la huerta escolar. No obstante, se evidencian debilidades en la planificación institucional, falta de articulación y ausencia de estrategias sistemáticas de participación.	Se concluye que existen condiciones favorables para la implementación de mecanismos participativos desde la huerta escolar; sin embargo, es necesario fortalecer la gestión institucional mediante una planificación estratégica y un acompañamiento pedagógico que consolide la participación

Describir los impactos generados por el diálogo intercultural y la convivencia con la implementación de una huerta escolar.	La implementación de la huerta escolar generó mejoras en la convivencia, fortalecimiento del sentido de pertenencia, reconocimiento de la diversidad cultural y desarrollo de relaciones basadas en el respeto y la cooperación. También se evidenció una transformación en la valoración de los saberes locales.	comunitaria como eje del proceso intercultural. Se concluye que la huerta escolar tiene impactos positivos significativos en la convivencia intercultural, al promover el diálogo de saberes, fortalecer la identidad cultural y contribuir a la construcción de una educación inclusiva, participativa y socialmente pertinente.
--	---	---

Nota: La tabla expone los resultados que se obtuvieron en función de los objetivos y así mismo las conclusiones que derivan del proceso. Investigadores 2026

Para cerrar el apartado de conclusiones es importante decir que la matriz de coherencia expuesta permite evidenciar el cumplimiento articulado y progresivo de cada uno de los objetivos que se plantearon para ella, con lo que se puede validar su pertinencia metodológica y su alcance transformador a nivel social, dado que inicialmente, el proceso de identificación no se limitó a describir una realidad, trascendiendo al reconocimiento de la existencia de saberes previos en prácticas agrícolas tradicionales al igual que los conocimientos ancestrales presentes en los estudiantes que participaron, los cuales, aunque significativos, aun no estaban en plena articulación con el desarrollo formal del currículo.

Este hallazgo expuesto, no solo confirma el cumplimiento del objetivo, sino que de la misma forma muestra el vacío pedagógico que se tenía en la institución en relación a la

integración de estos saberes como parte constitutiva del proceso educativo, lo que represento la apertura para resignificar el aprendizaje desde una perspectiva intercultural y contextualizada con la huerta escolar.

Por otro lado, esta investigación demuestra que la iniciativa de la huerta escolar no está aislada, sino que es un proceso viable que se sustenta con la disposición de comunidad, dado que los resultados evidencian que se disponen en la institución de condiciones favorables para un proceso participativo, aun cuando no se desconocen las falencias de gestión institucional que requieren ser fortalecidas; no obstante el impacto de la investigación fue positivo y directo sobre la convivencia armónica, el reconocimiento y respeto por las diferencias hacia la construcción de una identidad territorial, lo que permitió que se propusiera y se validara un recurso estratégico educativo como lo es la huerta escolar que genera una transformación real para una educación intercultural crítica y situada.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se exponen a continuación son el derivado del análisis contextual y de los hallazgos obtenidos en el desarrollo de la investigación, organizándolas de forma pertinente según el nivel de incidencia, de modo que se cumpla con la finalidad de orientar acciones concretas con las que se tengan garantías de la consolidación y proyección del proceso pedagógico que se vincula a la huerta escolar en el Centro Educativo El Coco.

A nivel Institucional

A nivel institucional, es pertinente que se avance en procesos que permitan construir un currículo situado, dentro del cual los contenidos escolares tengan un diálogo articulado y explícito con los saberes agrícolas tradicionales y las prácticas culturales propias del territorio, estableciendo una integración que no se limite a actividades ocasionales, sino que se dinamice una incorporación planificada en las áreas del conocimiento, de tal manera que la experiencia de la huerta escolar genere una contribución efectiva para resignificar el aprendizaje desde la realidad rural del estudiante.

Así mismo, es necesario y pertinente que se promuevan espacios pedagógicos y sistemáticos de actualización para que el docente se califique y cualifique en educación intercultural y enfoques agroecológicos, enfocados en un nivel de desarrollo y formación constante que le garantice la disposición de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan aplicar acciones pertinentes y consecuentes con cada una de las particularidades del contexto multigrado y así mismo se favorezcan mediaciones pedagógicas más críticas, participativas y sensibles a la diversidad cultural y ambiental. En este sentido, se debe integrar la huerta escolar al Proyecto Educativo Institucional (PEI), no como actividad complementaria,

sino como componente transversal que articule procesos académicos, formativos y convivenciales, lo cual representa un elemento para fortalecer la continuidad de la misma y su sostenibilidad para que no dependa exclusivamente de iniciativas individuales como hecho aislado, sino que se instaure como proceso formativo.

Es recomendable que se potencie el trabajo colaborativo entre los distintos grados que conviven en el aula multigrado con la gestión, planificación y ejecución de actividades interdependientes dentro de las cuales la huerta escolar se posicione como una estrategia concreta para fomentar la cooperación, el respeto por los ritmos de aprendizaje y la construcción de relaciones horizontales entre estudiantes de diferentes edades en las que se inicie un respeto y reconocimiento por las diferencias.

Para cerrar este apartado, se recomienda una revisión de los procesos de evaluación, privilegiando enfoques formativos con los que se alcancen valoraciones efectivas de los procesos y no únicamente resultados, incluyendo en el ejercicio instrumentos como registros narrativos, portafolios de experiencias o diarios de campo reflexivos que permitan que se obtenga una mirada más integral sobre el desarrollo de actitudes, habilidades sociales y aprendizajes significativos vinculados al proyecto de la huerta escolar hacia la inclusión y la educación intercultural.

A nivel Social y Comunitario

En el aspecto social y comunitario se requiere de una consolidación directa de la participación activa de las familias y de los portadores de saberes tradicionales en las dinámicas de la huerta escolar, en un contexto en el que la institución educativa ha de posicionarse como un espacio de encuentro intergeneracional dentro del cual se puedan compartir conocimientos sobre

el cultivo, el manejo del suelo y la relación con el entorno natural, fortaleciendo así la identidad cultural y el sentido de pertenencia, mejorando las condiciones hacia la identidad territorial y el desarrollo de prácticas sostenibles.

Por lo anterior, se recomienda la organización de jornadas colectivas, talleres prácticos y espacios de diálogo que permitan reconocer públicamente el valor de los saberes comunitarios de los moradores, con lo que se va enriqueciendo el proceso pedagógico y se refuerzan de manera intrínseca los vínculos entre la institución educativa y la comunidad, favoreciendo una corresponsabilidad real en la formación de los estudiantes. Por ello, se recomienda igualmente la gestión de convenios, alianzas y similares con entes externos de carácter institucional asociados a la academia, la cultura y el medio ambiente para la gestión de asesoría técnica o acompañamiento formativo, dado que con ello se logra una contribución de garantías para la sostenibilidad del proyecto y para ampliar su impacto más allá del ámbito estrictamente escolar.

A nivel Investigativo

A nivel investigativo se recomienda que académicamente se hagan estudios más profundos con los que se puedan comprender las perspectivas de la huerta escolar, complementando lo desarrollado en esta investigación, de modo que se pueda ampliar la comprensión de su incidencia en la construcción de ciudadanía, identidad cultural y conciencia ambiental, de tal forma que para investigaciones futuras se exploren procesos de seguimiento a mediano plazo para analizar transformaciones sostenidas en la convivencia y en las prácticas pedagógicas.

También se recomienda una documentación sistemática de las experiencias significativas derivadas de este trabajo, de modo que se puedan hacer registros tanto de avances como de

dificultades, con lo que se consolide una sistematización que facilitará la retroalimentación interna y abrirá la posibilidad de establecer réplicas de iniciativas para trabajos similares en otras instituciones rurales del municipio, ajustándolas a sus particularidades territoriales. Por último, es recomendable que para los estudios posteriores se vayan incorporando enfoques metodológicos diversos que enriquezcan la interpretación del fenómeno de estudio y la visualización holística de la huerta escolar, permitiendo contrastar percepciones, prácticas y resultados desde distintas miradas analíticas para una educación inclusiva e intercultural sostenible.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J. A. (2021). Precisiones sobre educación, pedagogía, enseñanza, didáctica, currículo y sus relaciones. Universidad Javeriana Cali.
- Alarcón, D. S., & Portillo, F. M. (2022). Territorio, realidades socioambientales y el diálogo de saberes en educación ambiental para fortalecer la identidad territorial. Universidad de Córdoba.
- Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2021). Accesso alla didattica a distanza tra povertà educative e tecnologiche. *Contributo su Rivista*, 2(1), 19–26.
<http://hdl.handle.net/11367/89096>
- Armienta, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., & Moreno, A. S. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 162–179.
- Artigas, W., & Robles, M. (2010). Metodología de la investigación: Una discusión necesaria en universidades zulianas. *Revista Digital Universitaria*, 11(11), 1–17.
<https://www.revista.unam.mx/vol.11/num11/art107/art107.pdf>
- Barragán, C., & López, C. (2015). Huertas escolares: Una estrategia pedagógica para la sostenibilidad ambiental y cultural. *Revista Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 45–59.
- Barrion, D. A., Latres, G. A., García, E. C., & Ruiz, L. E. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 285–299. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>
- Barrionuevo, L. C., Barrionuevo, A. P., Tovar, D. C., De Luque, M. B., Gómez, J. P., & Redondo, J. M. (2024). Impacto del proyecto pedagógico de huerta escolar en el

- desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Interdisciplinar*, 8(3), 5579–5591.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11760
- Bejarano, J. S. (2024). *La eco-huerta: Estrategia didáctica para aprender del espacio geográfico [Trabajo de grado]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernal, C. A. (2020). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (4.ª ed.)*. Pearson.
- Bernal, C. A., Correa, A. P., Pineda, M. I., Lemus, F. J., Fonseca, M. D., & Muñoz, C. R. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Betancur, A. M. (2021). *La biodiversidad en el territorio: Una reflexión pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79552>
- Caicedo, D. G., González, E. E., & Cuasquer, L. D. (2024). La huerta escolar como estrategia pedagógica. *Ciencia Latina*, 8(5), 8623–8640.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14264
- Cayambe, J. M. (2022). *Alfabetización en Chimborazo y pedagogía de la liberación*. UNACH.
- Cayambe, M. D., Macías, M. L., Palacios, M. P., Alvarado, D. M., & Chasi, J. H. (2023). Huertos comunitarios escolares. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 4(2), 3142–3155. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.825>
- Chaparro, J. A. (2018). *La apropiación social del territorio*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design (4th ed.)*. SAGE.

- Delgado, A. D. (2021). Problemas de convivencia escolar. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Díaz, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
- Escobar, A. (2010). Hilos del pensamiento crítico. CLACSO.
- Espín, P. Y., Muñoz, L. E., Pilaguano, D. I., & Rodríguez, M. E. (2025). Programas de huertos escolares. *South Florida Journal of Development*, 6(4), 1–15.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-018>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Fuentes, A. B., Palacios, C. P., Bravo, D. J., & Galvis, J. I. (2023). El juego como medio integrador. Universidad El Bosque.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201–229.
- García, Y., & Hurtado, B. (2020). Huerta escolar. *Ciencia Latina*, 6(6), 11705–11729.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4223
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Guzmán, E. J., Muñoz, J. M., Preciado, E. A., & Menjura, M. I. (2014). *Convivencia escolar*. Universidad de Manizales.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

- Hernández-Terrón, G., Serrato-Cuevas, R., & García-Rodríguez, E. (2022). Agricultura sostenible. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 12(5), 885–897.
- Herrera, C. U., Camacho, M. M., & Merchán, O. C. (2022). Huertas escolares y saberes ancestrales. Universidad Los Libertadores.
- Herrera, L. B., De la Hoz-Vargas, V., & Ojeda-Álvarez, Y. (2025). Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 136–157.
- Izquierdo, L., Rosero, S., & Perdomo, V. (2025). Huerta escolar y crisis ambiental. *Ciencia Latina*, 9(3).
- Jurado, Ó. J. (2020). Estrategia ecopedagógica. Universidad de Manizales.
- Lalama-Franco, A., Morán-Rodrigo, M., & Zeballos-Chang, J. (2025). Desarrollo socioemocional. *REICOMUNICAR*, 8(16), 193–211.
- Lengua, C., & García, M. (2022). Interculturalidad de las etnias en Colombia. *CECAR*.
- Manrique, M. S. (2020). Procesos cognitivos. *Educación*, 29(57), 163–185.
- Mendoza, A. F., & Gañán, M. A. (2022). Interculturalidad y convivencia. *Revista Criterios*, 29(2).
- Mesa, C. P., & Niño, D. F. (2020). Huerto escolar. *Desafíos de la Cultura en la Escuela*, 6(6), 255–267.
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación. Universidad Surcolombiana.
- Murillo, D. R. (2023). Huerta escolar y etnoeducación. Universidad del Valle.
- Nájera Castellanos, A. (2017). Interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educativa*, 25–31.
- Organización Internacional del Trabajo. (2013). *El diálogo social: Principios y perspectivas*.

- Pibaque, M. S., Baque, L. M., & Ayón, L. S. (2018). Inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(3), 153–168.
- Sánchez, A. D. (2019). *Recuperación del territorio*. Universidad UDCA.
- Sánchez, B. D., Sánchez, K. J., & Criollo, M. A. (2025). Huertos escolares. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 37–49.
- Serna-Acosta, J., & Segress-García, H. (2025). Innovación educativa. *MQRInvestigar*, 9(1).
- Silva, L. B. (2018). *Huerta escolar como estrategia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. C. (2022). *Educación popular y pedagogías críticas*. CLACSO.
- Torres, P. C., & Cobo, J. K. (2021). Actitudes ecológicas. *Praxis Pedagógica*, 20(27), 157–182.
- Valero, M. N., & Balbi, A. M. (2020). Socio-environmental pedagogy. *Mamakuna*, 94–107.
- Vásquez, L. V. (2018). *Convivencia escolar*. Universidad del Cauca.
- Vera, J. A. (2015). *Huerta escolar y competencias científicas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Villarroel, V. C., & Quintriqueo, D. S. (2022). Ontología relacional mapuche. *Epistemologías en América Latina*, 25(23).
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96).

Apéndices

Apéndice A

Formato de Entrevistas

Formato de Entrevistas

Entrevistador

Entrevistado

1. ¿Cuál es tu percepción del uso de procesos de integración para mejorar las condiciones de interculturalidad en la institución?
2. ¿Cómo cree Ud. que el uso de una estrategia dinámica como la huerta escolar puede mejorar el desarrollo de proceso interculturales en la institución?
3. ¿Cuáles garantías brinda la institución para la promoción de proceso interculturales y de convivencia desde la integración de los estudiantes?
4. ¿Cómo define Ud. las oportunidades que brindan los proceso como las huertas escolares dentro de los escenarios sociales e interculturales?
5. ¿Cómo impacta la innovación el proceso de gestión académica mediante el uso de procesos pedagógicos y académicos desde la interculturalidad en la institución educativa?

Observaciones:

Apéndice B

Formato Encuesta

Formato de Encuesta				
Encuestador	Fecha			
Encuestado	ESCALA			
Preguntas	Si	No	A veces	No sabe
¿La institución implementa procesos de gestión académica implementando procesos para promover la interculturalidad?				
¿Hay gestión de la institución educativa para la incursión nuevos procesos de acercamiento ciudadano y convivencia intercultural?				
¿Se brinda apoyo o asistencia para la innovación en la gestión académica desde la interculturalidad?				
¿Se hace seguimiento a las competencias y habilidades para el manejo de los procesos interculturales en la institución?				
¿se desarrollan programas de atención intercultural para la proyección de planes de acción y gestión académica?				
¿Se disponen de mecanismos para la reducción de las brechas sociales desde el fomento de la interculturalidad en la institución educativa?				
¿la institución brinda capacitación para la mejora continua de los procesos de gestión académica el desarrollo intercultural?				
¿Le gustaría la inclusión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación de la interculturalidad mediante huertas escolares en la institución educativa?				
¿La institución apoyaría la gestión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación intercultural desde las huertas escolares?				
¿Los docentes participarían activamente de la gestión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación intercultural dentro de la institución educativa?				

Apéndice C

Validación Instrumentos



Certifica que:

Tras efectuar la evaluación de los instrumentos preliminares diseñados para el trabajo de investigación modalidad tesis titulado **Raíces Comunes en la Huerta Escolar: Un Estudio Intercultural del Centro Educativo El Coco Municipio de Morroa Sucre**, desarrollado por Enalvis Concepción Barreto Peralta y José David Salcedo Ochoa, Maestros de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Se establece que los instrumentos presentados cumplen con los criterios mínimos de análisis y validez que se requieren para la obtención de datos fiables y confiables dentro del proceso investigativo del nivel que propone en su argumento, razón por la cual desde el equipo de Formación Docente y en nombre de Mauricio Alonso Moncada y Marcela Daza Montoya, nos permitimos dar el aval de aplicación acorde a las directrices del tipo, enfoque y diseño de la investigación desarrollada por los maestrantes.

Tengan en cuenta delimitar un objetivo y un enfoque de cada instrumento dentro de un rango de aplicación acorde a la rúbrica que se establece.

Se entrega a los 30 días del mes de Octubre de 2025

Jorge Eliécer Gómez Gómez
Ingeniero en Sistemas, Magister en Redes y Doctor en Educación

Mauricio Alonso Moncada
Maestría en Educación. Especialista en redes y telecomunicaciones©.
Ing. En Sistemas.

Marcela Daza Montoya
Ingeniera en Telecomunicaciones, Especialización en Gerencia en Tecnología y
Maestría en Informática educativa©

Edna Primitiva Salcedo Corena
CC. 23011701
Magister En Educación

Apéndice D

Socialización Experiencias Prácticas Ancestrales



Apéndice E

Prácticas Agrícolas Tradicionales



Apéndice F

Siembra y Trasplante



Apéndice G

Socialización con Padres y Aplicación de Instrumentos



Apéndice H

Visitas y Sendero Ecológico



Apéndice I

Visitas y Sendero Ecológico



Apéndice J

Formato de Encuesta Padres

Formato De Encuesta a Padres y/o Acudientes					
Encuestador <i>José David Salcedo Ochoa</i>			Fecha <i>25 de abril 2025</i>		
Encuestado <i>Honica Hendee Barrios</i>			C. C. N°: <i>1100334992</i>		
N°	Marca con una X según sea tu respuesta:	Si	No	A veces	No sabe
1	¿La institución implementa procesos de gestión académica implementando procesos para promover la interculturalidad?			X	
2	¿Hay gestión de la institución educativa para la incursión nuevos procesos de acercamiento ciudadano y convivencia intercultural?	X			
3	¿Se brinda apoyo o asistencia para la innovación en la gestión académica desde la interculturalidad?	X			
4	¿Se hace seguimiento a las competencias y habilidades para el manejo de los procesos interculturales en la institución?			X	
5	¿se desarrollan programas de atención intercultural para la proyección de planes de acción y gestión académica?				X
6	¿Se disponen de mecanismos para la reducción de las brechas sociales desde el fomento de la interculturalidad en la institución educativa?			X	
7	¿la institución brinda capacitación para la mejora continua de los procesos de gestión académica el desarrollo intercultural?		X		
8	¿Le gustaría la inclusión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación de la interculturalidad mediante huertas escolares en la institución educativa?	X			
9	¿La institución apoyaría la gestión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación intercultural desde las huertas escolares?	X			
10	¿Los docentes participarían activamente de la gestión de estrategias de proyección para el fortalecimiento y transformación intercultural dentro de la institución educativa?	X			

Apéndice K

Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de Investigación:

Raíces Comunes en la Huerta Escolar: Un Estudio Intercultural en el Centro Educativo El Coco en Morroa, Sucre

Investigadores:

Enalvis Barreto Peralta
José David Salcedo Ochoa
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU

Objetivo del Proyecto:

El objetivo de este proyecto es investigar cómo la huerta escolar puede fomentar el diálogo intercultural y la sana convivencia entre los estudiantes del Centro Educativo El Coco. A través de encuestas realizadas a estudiantes y padres de familia, se busca obtener información sobre la percepción de los procesos interculturales implementados en la institución educativa.

Propósito de la Encuesta:

La encuesta tiene como fin recolectar datos sobre cómo se están implementando los procesos interculturales en la institución educativa, la gestión académica relacionada con la interculturalidad, y el impacto de actividades como las huertas escolares en la mejora de la convivencia y el respeto por las culturas presentes en la comunidad educativa.

Procedimiento:

- Los padres y estudiantes serán invitados a completar una encuesta que incluye preguntas relacionadas con la interculturalidad, la gestión educativa y las actividades en la huerta escolar.
- Las respuestas serán utilizadas únicamente para fines académicos y de investigación, y no se compartirán con terceros fuera del ámbito del estudio.

Confidencialidad:

Toda la información obtenida será tratada de manera confidencial. Los datos serán almacenados de forma segura y sólo serán accesibles para los investigadores. Los resultados serán presentados de manera agregada, sin identificar a los participantes.

Voluntariedad:

La participación en esta encuesta es completamente voluntaria. Los participantes pueden decidir no responder a cualquier pregunta o retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su relación educativa ni su participación en el proyecto.

Riesgos:

No existen riesgos o incomodidades asociadas con la participación en esta encuesta. El proceso es completamente seguro y no implica procedimientos invasivos.

Derechos de los Participantes:

- El participante tiene derecho a solicitar más información sobre el estudio en cualquier momento.
- El participante tiene derecho a no responder preguntas que considere incómodas o inapropiadas.
- El participante tiene derecho a obtener una copia de los resultados generales de la encuesta si lo desea.

Consentimiento:

Al firmar este documento, usted da su consentimiento para participar en la encuesta, comprendiendo que su participación es voluntaria, confidencial y destinada a mejorar las estrategias educativas relacionadas con la interculturalidad en la institución.

Firma del Estudiante: Holman Vega Firma del Padre/Acudiente: [Firma]
Doc. Identidad: 1100629383 CC. N°: 1100629383 Fecha: 25-04-2025

Contacto para consultas adicionales:

Enalvis Barreto Peralta | Correo: encobape@gmail.com | Tel: 3002664184
José David Salcedo Ochoa | Correo: jodasao80@gmail.com | Tel: 3043853501

Apéndice L*Lista de Chequeo*

Ítem	Cumple	No Cumple
El recurso mejora las condiciones de interculturalidad en la institución		
Se logra una mejora de los procesos interculturales		
Es una herramienta aplicable y replicable dentro de los procesos interculturales		
Genera un beneficio para la institución educativa		
Cumple las metas y propósitos de la actividad.		

Nota: Desarrollado por los Investigadores 2025

Apéndice M

Criterios de Validación

Valoración para el análisis de validez, fiabilidad y objetividad de los instrumentos		Adaptación de la valoración a la investigación cualitativa
Validez: las proposiciones que se generan están acorde con la realidad y se distinguen en ella:	Validez interna: las categorías y conceptos están en sintonía de significados para quien observa y el sujeto Validez externa: entendida como la comparabilidad y posibilidad de extender los resultados más allá del contexto en el que fueron obtenidos.	Credibilidad, (valor de verdad). Isomorfismo de los datos colectados y lo real
Fiabilidad: posibilidad de replicabilidad de los resultados, para lo que proponen la especificación exhaustiva del diseño.	Fiabilidad interna: coincidencia entre investigadores con incidencia en un mismo estudio Fiabilidad externa: coincidencia entre investigadores independientes en los hallazgos.	Transferibilidad, (aplicabilidad). Grado de aplicabilidad de los hallazgos a otro escenario
Objetividad	Conformabilidad	Dependencia, (consistencia). Repetición de hallazgos en coincidencia de sujetos y contextos. Conformabilidad (neutralidad) factores garantes de que no se sesgaran los hallazgos

Nota. Basado en los criterios delimitados por los pares evaluadores y desarrollado por los

Investigadores 2025