

## Huertas escolares, una estrategia didáctica para la educación rural

*School gardens, a didactic strategy for rural education*

◆ **Yenny Giraldo Martínez**

yennygiraldom@gmail.com  
Código ORCID: 0000-0002-6192-7577

Institución Educativa La Magdalena,  
Buga, Colombia

◆ **Julián Andrés Montoya Jiménez**

jam85722@gmail.com  
Código ORCID: 0000-0003-4023-4912

Institución Educativa La Magdalena,  
Buga, Colombia

| Artículo recibido en febrero 2020 | Arbitrado en abril 2020 | Publicado en mayo 2020

### RESUMEN

**Palabras clave:**

Educación rural;  
secuencias didácticas;  
huertas escolares,  
Investigación Acción;  
interdisciplinariedad

La presente propuesta nace del análisis institucional y de la realidad del contexto en la que se encuentra. El poco interés de la comunidad y del Estado por actividades campesinas obliga a la escuela a desarrollar procesos que ayuden a mitigar esta problemática. A los efectos, la huerta escolar abre un abanico de posibilidades para las escuelas rurales. Con esta orientación se planteó un proyecto, bajo la metodología de la Investigación Acción, con el procedimiento de las secuencias didácticas, cuyo centro son las huertas escolares, orientadas a convertirse en una estrategia de socialización, de aprendizaje y compromiso de los estudiantes, en equipos o individualmente, por la razón natural de que se “produce haciendo”. El enfoque interdisciplinario promovió la motivación para continuar la labor hasta generar resultados satisfactorios en cuanto al aprendizaje de teorías, la articulación de las áreas del conocimiento y el amor por el campo en equipos de trabajo.

### ABSTRACT

**Keywords:**

Rural Education;  
didactic sequences;  
school gardens; Action  
Research,  
interdisciplinarity

This proposal is born from the institutional analysis and from the reality of the context in which it is found. The little interest of the community and the State for peasant activities forces the school to develop processes that help mitigate this problem. For this purpose, the school garden opens up a range of possibilities for rural schools. With this orientation, a project was proposed, under the Action Research methodology, with the procedure of didactic sequences, whose center is the school gardens, oriented to become a strategy of socialization, learning and commitment of students, in teams or individually, for the natural reason that it is “produced by doing”. The interdisciplinary approach promoted motivation to continue the work until generating satisfactory results in terms of learning theories, articulating the areas of knowledge and love for the field in work teams.



## INTRODUCCIÓN

El presente artículo es el producto del proyecto de intervención “Huertas escolares, una estrategia didáctica para la educación rural” que se desarrolló con los estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa La Magdalena (sede La Magdalena) del municipio Guadalajara de Buga. Este proyecto busca abordar y ofrecer alternativas de solución y transformación a la problemática institucional relacionada con la debilidad de su modalidad agropecuaria y el poco sentido de pertenencia que muestran los estudiantes hacia el campo y las actividades de tipo agrícola y pecuario. Para ello se ha propuesto recuperar, en la institución, la huerta escolar como una estrategia de enseñanza y aprendizaje idónea para las escuelas y la educación rural y valorarla como un entorno alternativo para la socialización de los estudiantes y el trabajo cooperativo en la escuela.

Inicialmente, se describe el conjunto de problemas que motivó la formulación y ejecución del proyecto. Se ofrece igualmente la caracterización del marco contextual local e institucional donde se desarrolló el proyecto, así como la caracterización de los estudiantes que colaboraron y participaron en él. Además, se da cuenta de los argumentos que justifican la realización del proyecto, respondiendo al para qué y el porqué de la intervención. Finalmente, se presentan los objetivos propuestos para el proyecto de investigación.

Dentro de la fundamentación teórica y conceptual que orientó tanto la formulación del proyecto como su ejecución, inicialmente se presentan los referentes de orden pedagógico sustentados con la propuesta de Ausubel (citado por Rodríguez, 2011) y el concepto de aprendizaje significativo desde el cual se buscó privilegiar los conocimientos previos de los estudiantes, así como su experiencia. De igual forma, fueron importantes los planteamientos de Johnson,

Johnson y Holubec (1999) sobre el aprendizaje cooperativo, ya que su propuesta se encontró apropiada para el desarrollo de las diferentes actividades del trabajo en la huerta y la aplicación de las secuencias didácticas que se diseñaron dentro de la implementación del proyecto. Por otro lado, y para el componente didáctico, se tomó como referente el trabajo realizado por Sevillano (2005) sobre la conceptualización de la didáctica, que para efectos del desarrollo de este proyecto es asumida como el conjunto sistemático de principios, recursos, actividades y procedimientos que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con los referentes de orden disciplinar se orientó a partir de la definición que el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales (2002), hace sobre las Ciencias Sociales, donde las define como “un conjunto de disciplinas que se encargan de estudiar, de forma sistemática, los procesos sociales y culturales que son producto de la actividad del ser humano y de su relación con la sociedad y el medio” (s.n.) Así mismo, y en concordancia con el enfoque disciplinar en el que se inscribe el proyecto, se toman elementos conceptuales propuestos por Pagés y Santisteban (2011) cuando proponen el abordaje de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas para la enseñanza y la comprensión de las ciencias sociales. En los referentes de orden temático se encuentra López Ramírez (2006) quien hace una aproximación a los conceptos de la ruralidad y educación rural; los cuales, por sus planteamientos y caracterización, se encuentran muy cerca de la realidad de nuestro contexto institucional y local rural; por último, se retomó a Lacki (2006), quien reflexiona sobre algunos elementos críticos de sobre la educación rural.

Posteriormente, se mencionan los referentes metodológicos, su respectiva

sustentación y la presentación de los resultados. En este apartado se describe y se explica la línea metodológica en la cual se ubica el proyecto de acuerdo con la problemática y los objetivos que se definieron. Así, se da cuenta de una investigación que se sitúa dentro del paradigma interpretativo o cualitativo, con un enfoque crítico social que asume el método de investigación acción. Se recogen y se plantean elementos de la Teoría Fundamentada como una alternativa para el análisis de la información y la fácil comprensión de algunas conductas humanas. Para el diseño metodológico se opta por el modelo propuesto por Kemmis (como se citó en Martínez, 2000) quien organiza el proceso de investigación en cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión. Del mismo modo, se describen las actividades que se desarrollaron en cada fase y las técnicas de investigación e instrumentos de recolección de información que fueron utilizados. Finalmente, se presentan los resultados y hallazgos del proyecto.

### **Descripción del problema**

La presente propuesta nació del análisis del contexto de la Institución Educativa La Magdalena, que se encuentra ubicada en la zona montañosa media, al oriente de la cabecera municipal de Guadalajara de Buga, Colombia. La población de esta zona presenta unas condiciones socioeconómicas muy precarias, su fuente de ingresos está basada en trabajos temporales (como jornaleros), con un salario inferior al mínimo legal vigente, algunos extraen material del río y un bajo porcentaje derivan su sustento del trabajo en las granjas avícolas o fincas ganaderas de la región; esto refleja las pocas oportunidades de trabajo y hace que las familias deban emigrar constantemente a otros sitios. Como consecuencia, se encuentra que los niños en edad escolar en muchas ocasiones abandonan sus estudios

para emplearse y contribuir al sustento de sus familias, haciéndose evidente el aumento de la deserción escolar y la falta de oportunidades para que los estudiantes de los grados superiores continúen en la escuela y para que los egresados puedan ingresar al campo laboral o continuar con estudios superiores. Por otra parte, en los últimos tres años (desde que en la Institución se ofrece el programa de educación para adultos, bachillerato por ciclos) algunos estudiantes que terminan su ciclo de primaria manifiestan que prefieren terminar la secundaria en el programa de bachillerato por ciclos para terminar más rápido su secundaria y poder vincularse al sector productivo y así contribuir al sustento de sus familias. Igualmente, se observa con preocupación, que los estudiantes de secundaria muestran desprecio y poco gusto por las actividades relacionadas con el campo (como el mantenimiento de la huerta y el cuidado de los animales) que se desarrollan dentro de la modalidad agropecuaria de la Institución, esta apatía los conduce a retirarse de la institución y a encontrar más atractiva la oferta de otras instituciones ubicadas en la zona urbana.

Ante este panorama, es necesario que desde la escuela y a través del quehacer pedagógico se jalonen procesos que ayuden a mitigar dicha situación problema. Para solventarlo, la huerta escolar abre un gran abanico de posibilidades, pues es una práctica común en las escuelas rurales y en el caso de la de la Institución Educativa La Magdalena, cobra una importancia vital como oportunidad para fortalecer su modalidad agropecuaria.

En atención a la situación compleja alrededor de la cual se plantea el presente proyecto de intervención, se formula el siguiente interrogante: ¿Cómo aprovechar las huertas escolares como una estrategia didáctica para la educación rural en los estudiantes de los grados 4 y 5 de la sede La

Magdalena de la Institución Educativa La Magdalena?

### Referentes de la investigación

A partir de las explicaciones de Ausubel (citado en Rodríguez, 2011) desde el aprendizaje significativo, se plantea la integración de diferentes áreas del conocimiento para brindar a los estudiantes la transformación y aprovechamiento de los espacios y recursos escolares resaltando los conocimientos previos de los estudiantes y sus experiencias. Desde esta perspectiva, el estudiante tendrá una participación por lo que llegará a adquirir nuevos conocimientos que pueda utilizar en situaciones o problemáticas que le plantea su entorno y realidad. Para Ausubel el aprendizaje significativo es:

un proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, que se constituye como el eje esencial de la enseñanza, dando cuenta de todo aquello que un docente debe contemplar en su tarea de enseñar si lo que pretende es la significatividad de lo que su alumnado aprende. Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los estudiantes, de manera que éstos puedan atribuirle significado a esos contenidos. (Rodríguez, 2011, p. 31)

El proyecto también se orientó desde el concepto de experiencia formulado por Dewey (1998), ya que mediante el desarrollo de la propuesta los estudiantes se relacionaron de manera permanente con su entorno natural y reflexionaron sobre la relación con el medio natural y sus recursos y con los demás. Igualmente, se hace énfasis en la relación educación y democracia, desde el pensamiento de Dewey (1998), pues a

través de las actividades propias de la organización y mantenimiento de la huerta los estudiantes desarrollaron tareas de tipo participativo, cooperativo, trabajo en equipo, organización del trabajo según los roles, de esta manera desde la escuela se facilitan vivencias y experiencias de la vida social del estudiante. Para Dewey (1998), la democracia y la educación son elementos inseparables: la democracia no es una simple forma de gobierno sino una forma de vivir asociado y en comunidad con los demás, lo cual se consigue a través de la relación y experiencia con los otros y la escuela debe garantizar que la educación sea realmente un proceso social que prepare al niño a través de vivencias y experiencias para su vida social.

Igualmente, se tomaron elementos conceptuales del aprendizaje cooperativo propuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1999) quienes plantean que el aprendizaje cooperativo “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.”(p. 5).

La propuesta pedagógica “Huertas escolares, una estrategia didáctica para la educación rural” se desarrolló dentro de los fundamentos teóricos, epistemológicos y conceptuales de las Ciencias Sociales “concebidas como el conjunto de disciplinas que se encargan de estudiar, de forma sistemática, los procesos sociales y culturales que son producto de la actividad del ser humano y de su relación con la sociedad”. Dentro de este referente conceptual se toman algunos conceptos objetivos de las ciencias sociales formulados por los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2002): “interpretar, comprender y explicar los fenómenos sociales y las manifestaciones del ser humano como sujeto social”.

En atención a la fundamentación pedagógica para la orientación curricular de las Ciencias Sociales, la cual se estructura en ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, el enfoque disciplinar en el cual se inscribe el presente proyecto de intervención es el enfoque de “Problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas”, a partir del cual se abordó e intervino desde la interdisciplinariedad, así como la transversalidad de los conocimientos escolares. Sobre el tema, Pages (2011) plantea que el enfoque permite relacionar diferentes disciplinas de las ciencias sociales y Santisteban (2011) afirma que los contenidos de las ciencias sociales deben centrarse en los problemas actuales del mundo, pero particularmente en los problemas de los estudiantes para analizar, comprender e interpretar su mundo y, posteriormente, proponer vías de solución.

Desde este enfoque, la propuesta pedagógica pensada desde la huerta escolar busca superar la fragmentación de las disciplinas de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996) y propone escenarios de encuentro de distintos campos del conocimiento con una mejor relación y complementariedad de saberes que contribuyan a que los estudiantes comprendan, reflexionen e intervengan mejor su propia realidad.

Sobre la ruralidad López Ramírez (2006) hace una aproximación al concepto de la ruralidad y educación rural muy cercanos a las características y la realidad de nuestro contexto institucional y local rural. Según López Ramírez (2006) en la percepción común,

lo rural se define por oposición a lo urbano asimilando este último a la vida en la ciudad bajo el paradigma de la industrialización y la modernización. Lo rural, en

contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo.

Una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, se dan densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. Un segundo elemento es el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. Lo tercero es la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas.

Por todo lo anteriormente expuesto, los objetivos planteados fueron: (1) proporcionar herramientas teóricas y prácticas para la implementación de la huerta escolar; (2) articular diferentes áreas del conocimiento con el trabajo en la huerta; y (3) estimular en los estudiantes el gusto por las actividades de tipo agrícola y el amor y sentido de pertenencia por el campo.

## MÉTODO

La investigación “Huertas escolares, una estrategia didáctica para la educación rural” se ubica dentro del paradigma interpretativo o cualitativo, dentro del cual la realidad o problemática educativa es vista como una construcción social que resulta de las interpretaciones subjetivas y de los significados que los individuos le otorgan; en este sentido lo que interesa es la comprensión de la realidad a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que participan en la investigación. De acuerdo con Bartolomé (2002) la investigación cualitativa dentro del ámbito educativo es asumida como un proceso de naturaleza dinámica y simbólica, que se realiza desde la construcción social a partir de las percepciones y representaciones de quienes participan en ella. El contexto escolar está marcado por los

significados que los individuos le atribuyen, con ellos se pueden desarrollar procesos de intervención de mayor impacto a través de prácticas educativas contextualizadas.

El diseño investigativo respondió a las fases del modelo propuesto por Kemmis (1989) quien organiza el proceso de investigación en dos ejes: uno estratégico en el cual se encuentran las fases de Acción y Reflexión y otro organizativo en el cual se encuentran las fases de Planeación y Observación.

**Planeación:** En esta fase se profundizó en el diagnóstico, para ello se aplicó una entrevista a los estudiantes de los grados 4° y 5° con el objetivo de recoger sus saberes, concepciones, apreciaciones y miradas sobre el trabajo en la huerta escolar como un entorno de aprendizaje. El tipo de entrevista fue no estructurada, pues posibilita la elaboración de su propia respuesta de manera más detallada y subjetiva. La entrevista no estructurada representa una técnica cualitativa de recolección de datos ya que

destaca la interacción entrevistador-entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación. (Vargas, 2012, s.n.)

Así la entrevista posibilita una relación cercana entre el entrevistador y el entrevistado y permite la comprensión de las percepciones y subjetividades del entrevistado.

En la entrevista se realizaron las siguientes preguntas: ¿Qué es una huerta?, ¿qué actividades se hacen en una huerta?, ¿qué se aprende cuando se trabaja en una huerta?, ¿qué nos gusta y qué no nos gusta

hacer en la huerta? con las cuales se pretendió hacer un acercamiento a las miradas y concepciones que tenían los estudiantes sobre la huerta escolar y el trabajo y las actividades que en ellas se desarrollan. También, se pretendía determinar si los estudiantes relacionaban el trabajo en la huerta con la modalidad agropecuaria de la institución, si la reconocían como un espacio de aprendizaje y como una estrategia didáctica y pedagógica que les permite adquirir aprendizajes significativos.

**Acción:** En esta fase se desarrollaron actividades relacionadas directamente con el trabajo en la huerta escolar, como la adecuación, organización, cultivo y mantenimiento de la huerta. Acá se brindó a los estudiantes conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la implementación de la huerta escolar; estas actividades se desarrollaron en correspondencia con el objetivo de ofrecer a los estudiantes conocimientos de tipo teórico y práctico vinculados a la adecuación y el cultivo en la huerta. Las actividades desarrolladas fueron:

1. Preparación del terreno de la huerta escolar (picar, abonar, construcción de eras).
2. Elaboración y cuidado de los semilleros.
3. Técnicas de siembra de semillas en las eras.
4. Mantenimiento de la huerta: regar, abonar, limpiar, control de plagas, observación de proceso de desarrollo de los productos.
5. Cosecha y recolección de los productos de la huerta escolar.

Dentro de esta misma fase, de manera simultánea, se abordaron ejes temáticos desde un enfoque interdisciplinario; es decir, se abordaron temáticas o contenidos de

matemáticas, español, educación ambiental, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras. La articulación de las áreas y contenidos con el trabajo desarrollado en la huerta escolar se desarrolló mediante la aplicación de secuencias didácticas.

**Observación:** En esta fase se analizó el efecto de las actividades propuestas en la fase anterior, para determinar su impacto en la problemática abordada. Se utilizó la observación participante, a través de la cual se procuró recoger la mayor cantidad de información relacionada con el trabajo de los niños en la huerta escolar.

Esta técnica permitió determinar el impacto del trabajo en la huerta escolar: medir el gusto por las actividades de tipo agrícola, si valoran la huerta como un espacio de aprendizaje, si se les facilita el avance en los contenidos escolares desde las distintas áreas del conocimiento. Según Schmuck (como se citó en Kawulich, 2005), la observación participante proporciona al investigador métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, determina quién interactúa con quién, y permite comprender cómo los participantes se comunican entre ellos. Con la observación participante se pudo registrar las subjetividades de los participantes en la investigación: su actitud, pensamientos, sentimientos y percepción frente a la problemática, para así poder determinar el impacto del proyecto de intervención. Como instrumento de recolección de información se utilizó el diario de campo, el principal recurso de la observación descriptiva, que se realiza en el lugar donde ocurren los hechos investigados.

**Reflexión:** Finalmente, se realizó una reflexión crítica en torno a los efectos, hallazgos y resultados de la investigación, este ejercicio permitió la contrastación del

estado inicial de la situación problema con los resultados que se obtuvieron después de la aplicación de las tres fases anteriores. En esta fase se aplicó, nuevamente, la entrevista no estructurada para la recolección de los datos que finalmente validaron la investigación. Como preguntas orientadoras para la entrevista no estructurada en esta fase se utilizaron las siguientes: ¿Qué aprendimos en la huerta?, ¿qué podemos aprender al implementar una huerta en la escuela?, ¿cómo nos sentimos al realizar los actividades y trabajos en la huerta?, ¿qué fue lo que más nos gustó, qué no nos gustó?, ¿consideramos importante y valioso aprender sobre la implementación y el manejo de una huerta en nuestra escuela o en nuestra casa, consideramos valiosa la labor del campesino?

Lo que se pretendió en esta fase fue recoger las percepciones, manifestaciones, opiniones, cambios de actitud a nivel individual y grupal, y nuevas perspectivas desde las vivencias de los estudiantes, en torno al trabajo orientado a partir de la huerta escolar; determinar si se había logrado o no que los estudiantes valoraran y desarrollaran su sentido de pertenencia por el campo; y definir si se generó una apropiación de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la implementación y manejo de la huerta, aprendizajes que nacieran del desarrollo de secuencias didácticas en las cuales se articularon diferentes áreas y contenidos al trabajo en la huerta.

Las aplicaciones de las entrevistas no estructuradas buscaron, inicialmente, en la fase planeación el estado de la problemática y en la fase reflexión determinar el alcance e impacto de los objetivos propuestos para la intervención. En este sentido, los datos e información arrojados en las entrevistas

servieron para establecer un contraste entre el estado inicial y el estado posterior de realizar las actividades propuestas para su intervención.

Los criterios de clasificación de las repuestas de los estudiantes fueron los siguientes:

- Percepciones de los estudiantes sobre la huerta escolar como un entorno de aprendizaje antes y después de la intervención.
- Grado de motivación o apatía de los estudiantes al momento de realizar actividades de tipo agrícola.
- Aprendizajes adquiridos al realizar las actividades propias de la huerta escolar y en la aplicación de las secuencias didácticas.
- Percepciones de los estudiantes (antes/después) sobre el trabajo del campesino y valor e importancia del campo.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados que dan cuenta de los hallazgos e impactos del proyecto en atención a los objetivos planteados. El primer segmento se titula “Un puñado de semillas” (En homenaje al cuento *Un puñado de semillas* de Mónica Hugues, 1996), en el cual se muestran los resultados obtenidos en relación con el propósito de proporcionar a los estudiantes herramientas teóricas y prácticas para la implementación de la huerta escolar. En el segundo apartado denominado “De la huerta a la mesa, saberes alimentan mi cabeza”, se evidencian los resultados relacionados con la vinculación interdisciplinar con el trabajo en la huerta y finalmente, el tercer aparte que ha sido titulado “Semillas del campo”, refiere la incidencia del proyecto en el interés por despertar en los estudiantes el gusto por las

actividades agrícolas y el amor y sentido de pertenencia por el campo.

### Un puñado de semillas:

Los estudiantes participantes en el proyecto representan un puñado de semillas, la escuela rural necesita cultivar en ellos nuevos saberes y conocimientos, para ello cuenta con la posibilidad de orientar actividades desde la huerta escolar, de manera que los niños y las niñas puedan aprender a través de la teoría y la práctica, las herramientas necesarias para implementar, organizar y mantener una huerta escolar, que se convierte en una estrategia pedagógica que promueve y fortalece los procesos de aprendizaje.

### ¿Y la huerta qué?

En la aplicación de la entrevista no estructurada dentro de la fase planeación en la cual se profundizó sobre la problemática, los estudiantes mostraron poco conocimiento de lo que para ellos podía ser la huerta escolar y las actividades que en ellas se realizan. Se recogieron comentarios como:

“la huerta escolar es donde mi hermano que está en bachillerato siembra”,

“la huerta escolar queda en el Colegio Agropecuario de Alaska”,  
“es donde los estudiantes van sembrar y luego recogen las cosechas”,

“Profe, en el colegio a mi hermana la ponían a trabajar en la huerta y a mi mamá no le gustaba”,

“Cuando en la escuela (refiriéndose al Colegio Agropecuario de Alaska) de mi hermano van a hacer huerta él no va a estudiar”.

Estas respuestas demuestran que los estudiantes no vivencian desde las sedes de



la primaria la modalidad agropecuaria de la institución, pues la relacionan solo con la sede del bachillerato. Igualmente, en sus comentarios muestran la poca motivación de los estudiantes de la secundaria por las actividades relacionadas con el trabajo en la huerta; los estudiantes no relacionan la huerta escolar con actividades de tipo académico, allí se expone la debilidad de la institución en relación con esta modalidad y la ausencia de un currículo que integre las diferentes áreas del conocimiento con el desarrollo de actividades de tipo agrícola y pecuario que les son propias.

La entrevista no estructurada permitió conocer de forma original y espontánea las respuestas de los estudiantes lo cual facilitó una mayor comprensión de sus percepciones y opiniones, que orientaron luego el diseño de las siguientes fases del proyecto, ya que ayudaron a comprender mejor la problemática y generaron elementos para las siguientes fases de intervención y el desarrollo de la estrategia pedagógica. En esta misma fase se realizó la presentación del proyecto, a manera de invitación, a los estudiantes, se les explicó de forma sencilla el marco contextual, diagnóstico, objetivos y plan de actividades del proyecto. Luego se preguntó a los estudiantes si deseaban participar y colaborar con el desarrollo del proyecto. Finalmente, los estudiantes se mostraron interesados en participar y aceptaron la invitación de los docentes.

El desarrollo de la fase acción estuvo integrado por actividades realizadas en campo, es decir, actividades desarrolladas directamente en la huerta escolar y por actividades de tipo académico mediante el desarrollo de secuencias didácticas a través de las cuales se abordaron algunos contenidos integrando diferentes áreas al trabajo en la huerta. En la huerta se brindó a los estudiantes herramientas teóricas y prácticas sobre la preparación del terreno

(picar, abonar, construcción de eras. Ver Figura 1), elaboración de semilleros y posterior siembra de semillas en las eras, mantenimiento de la huerta: regar, abonar, limpiar, control de plagas, observación de proceso de desarrollo y cosecha de los productos.

“Un puñado de semillas vamos a sembrar hoy” (DC4.LM.YG15: DC significa Diario de Campo; 4 es el número del diario; LM significa La Magdalena; YG quiere decir Yenny Giraldo, y 15 es el número del relato. Estas convenciones se conservarán de aquí en adelante), les dice Sofía a sus compañeros de equipo mientras se dirigen entusiasmados a la huerta. Fue día de siembra y los estudiantes se mostraron muy motivados para trabajar en la huerta escolar. El trabajo en la huerta generó en los estudiantes especial motivación ya que estas actividades representaron salir del salón y compartir con sus compañeros en un espacio diferente al aula de clase en el cual tuvieron contacto con la naturaleza y les permitió una mayor interacción con sus compañeros y profesora. Se mostraron también motivados al observar que los docentes se involucraban en todas las actividades y no solo se limitaban a orientar las actividades *desarrolladas*: “a mí me gustó trabajar en la huerta porque estaba con mis amigos y todos trabajaron muy bien y los profesores también nos estaban ayudando a desyerbar” (DC5.LM.YG23).

El desarrollo de las actividades en la huerta respondió a los principios pedagógicos basados en el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel; ya que en cada sesión de trabajo se privilegiaron los conocimientos previos y la experiencia de los estudiantes, y se emplazaron discusiones de manera que los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir con sus compañeros sus propios saberes y lo relacionaran con los nuevos conocimientos propuestos para cada sesión.



**Figura 1:** Preparación del terreno y de la siembra. (Fuente: fotografía de los investigadores)

En correspondencia con los postulados de Ausubel: “los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos” (Rodríguez, M, 2011, p. 32). Algunos niños demostraron tener algunas nociones relacionadas con la preparación del terreno y la siembra cuando manifestaban que:

“Mi papá un día me explicaba que siempre hay que regar bien por la mañana antes de que salga el sol” (DC3.LM.YG18),  
“para sembrar las semillas uno hace un huequito en la tierra con el dedo” (DC4.LM.YG35)

En este sentido, en el desarrollo de las actividades en la huerta se procuró aportar y tener en cuenta la mayor cantidad de elementos que garantizaran el aprendizaje significativo de los estudiantes hasta generar ambientes positivos de aprendizaje

en tanto que participaron de manera activa en cada una de las sesiones. También, se hacía énfasis sobre la importancia del trabajo en equipo, el cumplimiento de normas, la sana convivencia y la buena comunicación. Estas actividades facilitaron la integración entre la teoría y la práctica de conocimientos sobre la huerta escolar:

“Hoy miramos el terreno como estaba y los compañeros y yo le echamos agua a la tierra porque estaba muy seca”,  
“aprendimos a hacer los surcos para sembrar las semillas, los hicimos con unas tablas haciendo rayas en la tierra”,  
“Nos tocó poner mucho cuidado porque el pasto estaba crecido y el cilantro no, para no irlo a arrancar”.

Todo el proceso induce a retomar la concepción de Dewey (1998) sobre la educación cuando plantea que “Educar, más que reproducir conocimiento, implica

incentivar a las personas para transformar algo.” (p. 19). Las actividades relacionadas con las sesiones de trabajo en la huerta permitieron que docentes y estudiantes de manera conjunta iniciaran un proceso de comprensión y transformación de su realidad, dar los primeros pasos y generar los primeros aportes para la intervención de la problemática abordada en esta intervención.

Por otro lado, las actividades de trabajo en la huerta fueron encaminadas a generar aprendizajes desde la experiencia ya que se basaron en la relación de los estudiantes con su entorno físico y social; sobre ello, Dewey sostenía “una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento” (Ruiz, 2013, p. 107). Las actividades representaron la posibilidad de que los estudiantes aprendieran desde la interacción con su ambiente y con los otros: la experiencia personal y grupal le llevó a establecer nuevas conexiones de conocimientos y la reflexión de estos.

En conjunto con niños y niñas se organizaron equipos de trabajo y de manera libre se conformaron los grupos y se asignaron roles y tareas (Figura 2). Las diferentes actividades fueron orientadas bajo los principios del trabajo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994), como algunas que se presentan a continuación:

- A los alumnos se les indica que trabajen juntos.
- Los estudiantes saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo.
- Los estudiantes comprenden que deben alcanzar un objetivo grupal para lo cual se necesita aportar la capacidad individual de cada uno de ellos.
- Cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común.
- Los estudiantes hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros.



**Figura 2:** Organización, tareas e interacción. (Fuente: fotografía de los investigadores)

Al hacer énfasis en estos aspectos antes y durante el desarrollo de las actividades se facilitó el trabajo cooperativo de los estudiantes, pues todos trabajaban juntos para cumplir con los objetivos y desarrollar las tareas propuestas para cada sesión. Los siguientes relatos muestran la manera como los estudiantes asumieron y percibieron el trabajo cooperativo:

“a mí me gustó trabajar en la huerta porque estaba con mis amigos y todos trabajaron muy bien y los profesores también nos estaba ayudando a desyerbar” (DC5.LM.YG23),

“a mí me pareció muy bien recoger la cosecha porque compartimos el cultivo y lo compartimos fue el rábano y el cilantro y ya me pareció bien” (DC7.LM.YG27),

“hoy fuimos a la huerta y nos tocó arrancar cilantro, había mucho cilantro y después repartieron rábanos y nos sentimos muy bien porque recogimos mucho cilantro e hicimos un buen trabajo en equipo” (DC7.LM.YG33).

Estos relatos muestran el agrado que experimentaron los jóvenes al realizar actividades grupales, además cada equipo de trabajo debió cumplir una tarea asignada. En el desarrollo, se observó que los mismos estudiantes regulaban la participación de sus integrantes, establecían normas y tareas a nivel grupal. En ocasiones tuvieron discusiones porque algún participante no colaboraba: “Lo que no me gustó fue que a veces unos no trabajaban y no podíamos avanzar” (DC8.LM.YG17). Sin embargo, después de discutir, los integrantes lograron establecer acuerdos y tomar decisiones que les permitieron dar continuidad al trabajo asignado, cumplir con la tarea propuesta y solucionar dificultades al interior del grupo.

Todo este trabajo permitió a los estudiantes valorar la huerta escolar como un espacio de aprendizaje donde eran los protagonistas de los procesos pedagógicos que allí se desarrollaron, al tiempo que lograron establecer nuevas formas de relación con sus compañeros, formas alternativas para comunicarse y resolver conflictos. Los estudiantes encontraron en la huerta un espacio para compartir sus conocimientos y experiencias como forma de enriquecer su propio aprendizaje.

### **De la huerta a la mesa, saberes alimentan mi cabeza**

Dentro de la fase acción también se desarrollaron actividades de carácter académico a través de la aplicación de secuencias didácticas con las cuales se abordaron algunos contenidos integrando diferentes áreas al trabajo en la huerta. Para el diseño y la aplicación de las secuencias se siguieron las ideas de Ausubel (2002) desde el aprendizaje significativo mediante la transformación y aprovechamiento de los espacios y recursos escolares. Se buscó que el estudiante a través de una participación activa adquiriera nuevos conocimientos que pueda utilizar en situaciones o problemáticas que le plantea su entorno escolar y familiar. Asimismo, se tomaron elementos conceptuales del trabajo cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1994) con estructura temática dirigida. El componente didáctico del proyecto se asumió como un conjunto sistemático de principios, recursos y procedimientos que regulan la práctica docente con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad del ejercicio de enseñar y aprender (Sevillano, 2004).

Del mismo modo y en correspondencia con el enfoque disciplinar sobre los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas se hizo posible que los

estudiantes conectaran las actividades académicas con situaciones y condiciones de la vida real y tomaran más en cuenta los problemas de su entorno. Se priorizó el contenido del área de ciencias sociales y ciencias naturales en el desarrollo de las secuencias didácticas y se procuró plantear a los estudiantes la comprensión y reflexión de algunas problemáticas sociales de su comunidad y de sus familias, proponiendo prácticas educativas contextualizadas que brindaran a los estudiantes elementos necesarios para comprender mejor la realidad de sus contextos con lo que se inicien en el desarrollo de un pensamiento crítico.

Al respecto, Ortega (2016) afirma que “el proceso educativo debe responder a un análisis contextualizado, antes que a un saber planteado en fórmulas foráneas que desconocen las distintas problemáticas sociales” (p. 4). Así mismo para Santisteban (2011) las “finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde una comprensión crítica deben orientarse a: comprende la realidad, formar el pensamiento crítico creativo, intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática” (p. 44). En este sentido, la intervención se orientó de manera que los estudiantes pudieran poner en diálogo el conocimiento y su propia realidad, la teoría y la práctica.

Es así como los estudiantes tuvieron la oportunidad de discutir y abordar temas como: las condiciones y actividades económicas de sus familias, las que se desarrollan en su vereda, los productos que se cultivan en la región, el uso que se hace del suelo en su vereda, las actividades de los habitantes de la región que contribuyen al deterioro del suelo, los recursos naturales de la región y el uso que se hace de estos, cómo las comunidades pueden ayudar a proteger sus recursos naturales; por citar algunos ejemplos.

En atención a la selección de contenidos y a elementos didácticos sobre todo en el área de las ciencias sociales, se logró un acercamiento del componente epistemológico y didáctico del área de las ciencias sociales al enfoque crítico social caracterizado por (Benejam, 2007) y en el cual encontramos elementos conceptuales como: realidad socialmente construida, unidad teórica y práctica para la transformación, relación entre la investigación, la autonomía y la ciudadanía participante. Estos elementos fueron articuladores en el aprendizaje, discusión y reflexión de los contenidos y problemáticas sociales del contexto de los estudiantes que surgían en el transcurso de las actividades tanto prácticas y teóricas en la huerta escolar, como en la aplicación de las secuencias didácticas. De este modo, la huerta escolar representó una estrategia didáctica interdisciplinaria con la que además aprendimos a valorar la huerta como un espacio de socialización e integración que sirvió para descubrir otras formas de relacionarnos a través del trabajo en equipo y en otros espacios escolares que generaron un mayor acercamiento y confianza entre estudiantes y docentes.

### **Semillas de campo**

La secuencia “Semillas del campo” residió sobre las reflexiones y diálogos de los estudiantes que se encuentran relacionados con las percepciones que tienen sobre el trabajo en actividades de tipo agrícola y el campo.

Los estudiantes en medio de sus conversaciones manifestaron su gusto por el trabajo en la huerta que se evidencia en los siguientes relatos:

“Profe, cuando volvemos a ir pa’la huerta”. (DC3.LM.YG4).

“En el día de hoy estuvimos trabajando en la huerta con los

profesores y la pasamos bien con los compañeros”. (DC4.LM.YG11).  
“Hoy fue día de sembrar. Yo y mis compañeras nos tocó sembrar rábano y fue más chévere”. (DC4.LM.YG25).

Por otro lado, y a pesar de que el terreno donde se implementó la huerta es pequeño, los estudiantes en medio de los diálogos y reflexiones que espontáneamente realizaban mientras desarrollaban las diferentes actividades propias del trabajo en terreno (Figura 3), reconocían que el trabajo de la tierra es muy agotador y requiere de mucha fuerza y dedicación como lo manifestaron en estos relatos:

“Ay profe trabajar en la tierra cansa mucho”. (DC6.LM.YG17).  
“...cuando mi papá llega por la tarde de trabajar donde el patrón viene cansado y tiene las manos duras”. (DC6.LM.YG10).  
“...en la finca donde nosotros vivimos cada rato hay que desyerbar. Eso se llena de maleza en un momentico...”. (DC6.LM.YG20).

También se observó que los estudiantes manifestaron mayor gusto por las actividades de siembra y riego de la huerta en comparación con actividades de limpieza y mantenimiento del terreno ya que estas actividades demandan un mayor esfuerzo y dedicación de tiempo, como se muestra en los siguientes relatos:

“A mí me gusta más venir a sembrar y a regar, uno así no se cansa tanto”. (DC7.LM.YG14).  
“Sí. La vez pasada que vinimos a sembrar acabamos rápido, pero hoy que estamos desyerbando casi no nos rinde”. (DC7.LM.YG8).

La huerta escolar se convirtió en una estrategia para generar un entorno de aprendizaje holístico que brinda a los estudiantes herramientas teóricas y prácticas a través de las diferentes áreas del conocimiento y que además despiertan el gusto por las actividades agrícolas para rescatar en las comunidades rurales el amor y compromiso por el campo.



**Figura 3:** Interacción espontánea en equipo. (Fuente: fotografía de los investigadores)

En torno a las reflexiones que surgieron en el transcurso de la implementación del proyecto, es necesario proponer nuevas miradas para la educación rural, sobre la propia realidad rural y sus contextos inmediatos que activen repensar las prácticas educativas, sociales y comunitarias en nuestra escuela.

## DISCUSIÓN

### Una nueva mirada a nuestra escuela rural

Un primer elemento de reflexión que es necesario abordar es el poco conocimiento de los docentes sobre las instituciones en relación con la comunidad rural; esto se debe a que la mayoría de los profesores pertenecen al sector urbano e incluso de otros municipios y el contacto con estas comunidades se limita al tiempo que demanda el cumplimiento de la jornada laboral destinada en su mayoría a actividades académicas de aula. Realmente, es escaso el tiempo y las actividades para los docentes tener la oportunidad de relacionarse con toda la comunidad educativa y con miembros de otros sectores que pertenecen a esa comunidad. Se suma a ello que la institución programa pocas actividades o proyectos en los cuales se hace uso de otros escenarios diferentes a las instalaciones de la escuela y en los que se involucra a otros miembros de la comunidad educativa diferentes a los estudiantes.

Estos aspectos han restringido un poco el acercamiento de la escuela a otras instituciones y actores de la comunidad por lo que, en gran medida, se ha limitado el impacto y la función social de la escuela en su comunidad. Es necesario planear esta relación desde otra mirada que posibilite una escuela más abierta y conectada con la comunidad y todos los actores que hacen parte de esta y sus dinámicas sociales,

culturales, políticas y económicas que regulan las formas de vida de las personas y del contexto rural. Una nueva mirada de la escuela desde adentro y hacia afuera que le permita pensar, planificar e implementar otras formas de asumir sus prácticas educativas y en la medida que se logre un mejor y mayor conocimiento, reflexión y comprensión de su realidad pueda responder a las necesidades y expectativas de estudiantes y padres de familia del sector rural.

De manera cercana a nuestra realidad, Lacki (2006) plantea críticamente que

Las escuelas fundamentales rurales están otorgando una formación divorciada de las más elementales e inmediatas necesidades de vida y de trabajo imperantes en el campo; enseñan a los niños muchos conocimientos irrelevantes, en vez de enseñarles contenidos más pragmáticos que ellos puedan utilizar y aplicar en la corrección de sus ineficiencias y en la solución de sus problemas cotidianos.

Nuestra realidad institucional y el planteamiento crítico de Lacki (2006) configuran elementos de reflexión y puntos de partida para emprender proceso de cambio desde la escuela y responder pertinentemente a las condiciones sociales, económicas y culturales de la región y promover la articulación de la educación rural al desarrollo productivo y social de las comunidades.

Un segundo elemento de reflexión desde un nuevo repensar de la educación rural pone de manifiesto que es una tarea inaplazable en nuestra institución reestructurar y contextualizar los currículos y programas académicos para que estén más acordes a las verdaderas necesidades de la educación y comunidad rural. Una reestructuración curricular que dé prioridad a la modalidad agropecuaria que pueda impactar no solo a

los estudiantes sino también a los padres de familia. En cuanto a los programas de las instituciones educativas rurales Lacki (en su carta abierta, s.f) manifiesta que:

son tantas, tan graves y tan obvias las ineficiencias y distorsiones de dicho sistema y es tan negativa su incidencia en el futuro desempeño de los educandos (como agricultores, como empleados rurales, como padres de familia, como ciudadanos y como miembros de las comunidades) que cuesta creer que aún sigan vigentes, pues ellas son sencillamente inaceptables.

En este sentido, debe la escuela rural comprometerse con brindar una educación más equitativa y social que contribuya desde sus esfuerzos al progreso de su comunidad y en la medida en que sea posible al desarrollo de la región.

Una nueva mirada a la escuela rural implica compromisos institucionales, administrativos y personales de todos los actores que convergen y forman parte de las dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas y educativas del territorio. Una nueva mirada que facilite una lectura y comprensión más real de las problemáticas que permean la educación rural y que debe preparar como institución para lograr un verdadero engranaje entre lo educativo y lo social como única vía para el desarrollo de la comunidad. Una nueva mirada que permita a los docentes y todos los actores involucrados sembrar en los corazones de cada niño campesino un poco más de amor y sentido de pertenencia por el campo y lo prepare para que desde sus posibilidades se comprometa con el mejoramiento de la calidad de vida propia, la de su familia y la de su comunidad.

## CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto permitió tanto a docentes como estudiantes asumir la huerta escolar como un espacio alternativo de aprendizaje en el cual fue posible establecer nuevas dinámicas de relaciones más cercanas y de trabajo en equipo. También sirvió para descubrir que sí es posible la utilización de la huerta como estrategia transversal de aprendizaje e integración curricular pero que se necesita del trabajo conjunto de todos los docentes y que sea un trabajo institucionalizado. También, generó reflexiones e inquietudes sobre la necesidad de la institución, desde hace ya varios años, de iniciar un proceso de reestructuración curricular con nuestra modalidad agropecuaria como protagonista hasta que se convierta en el hilo conductor de las actividades y programas académicos. Con el proyecto también se demostró que como institución educativa rural existe la necesidad y oportunidad para que desde la primaria se inicie a los estudiantes en el desarrollo de actividades de tipo agrícola. De esta manera, comenzará su motivación y gusto por estas actividades desde los primeros grados escolares y con ello se podrá contribuir a la cristalización de nuestro horizonte institucional al proponernos ser una institución líder de la región en programas agroecológicos y pecuarios que permitan a sus estudiantes ser competentes y estar comprometidos con las labores del campo y el cuidado del medio ambiente.

Dentro de todo el transcurso del proyecto se llegó a alcanzar, como se ha evidenciado, los objetivos formulados. Sin embargo, el mayor propósito a largo plazo de la institución y sus docentes consiste en seguir siendo íntegros en el ser, saber, y saber hacer, permitiendo a sus egresados



ser gestores de proyectos productivos, incentivando así la creación de microempresas conducentes al mejoramiento económico de su núcleo familiar. Además, a través de su programa de educación de adultos se debe continuar en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades fundamentales, en pro del desarrollo de las comunidades que conforman la región.

### REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Madrid, España: Paidós
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764537>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P., y Pages, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona, Editorial ice/horsori
- Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Morata
- Glaser, B. (1992). Basics of Grounded Theory analysis: Emerge vs. Forcing. Mill Valley California, EEUU: Sociology Press
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York, EEUU: Aldine
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 6 (2), 1-23
- Lacki, P. (2000). La escuela debe formar solucionadores de problemas. *Revista Perspectivas Rurales*, 8, 177-184. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/3552/3409>
- Lacki, P. (2006). Desencuentros entre educación y desarrollo rural. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Desencuentros%20entre%20Educaci%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Rural%20-%20Polan%20Lacki.pdf>
- Lacki, P. (s.f.). Carta Abierta a los Profesores de las Escuelas Fundamentales Rurales, de las Escuelas Agrotécnicas, de las Facultades de Ciencias Agrarias y a los Extensionistas Agrícolas. FEDIAP, Argentina. Recuperado de [http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/CartaAbiertaalosProfesoresdelasEscuelasAgrarias\\_PolanLacki.pdf](http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/CartaAbiertaalosProfesoresdelasEscuelasAgrarias_PolanLacki.pdf)
- Latorre, A. (2013). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Graó
- López Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Editores gráficos de Colombia Ltda
- Ortega, G. C. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*. 12, 135 - 144
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar. Madrid, España: Síntesis
- Ramírez, L. (2006). Referentes para un Programa de Educación Rural. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159

- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sevillano García, M. L. (2005). Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid, España: Editorial Fareso
- Sevillano, M. L. (2005). Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional*, 3(1), 119-139
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Editorial Siglo XXI