

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



El huerto preescolar como espacio para fomentar la comensalidad, la convivencia y el vínculo con los alimentos sanos.

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Presenta: **LEOPOLDO IVÁN RAMOS VARGAS**

Asesoras **CLAUDIA PATRICIA CÁRABES VIERA Y**
TERESA IVONNE AYALA GONZÁLEZ

Tlaquepaque, Jalisco., 08 de abril de 2025.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis tutoras, Claudia Patricia Cárabes Viera y Teresa Ivonne Ayala González, por su invaluable apoyo y guía durante la realización de este proyecto. Su dedicación y compromiso han sido fundamentales para el desarrollo y culminación de este trabajo. A lo largo de este camino, hay muchas personas a las que agradecer: familia, amigos, profesores y profesoras, pero sin lugar a duda, dos de las personas más importantes en este proceso han sido mis tutoras.

Mis tutoras me recuerdan el amor y la dedicación de mis abuelas, quienes siempre mostraron un esfuerzo inquebrantable. Cada vez que las veía amarrarse su mandil, sabía que estaban embarcándose en una jornada de trabajo arduo, ya fuera en la cocina, el huerto o cuidando de la familia. Estas acciones, con sus infinitas horas de trabajo, cuentan historias de innumerables comidas preparadas con cariño, de manos que limpiaban lágrimas y de abrazos que ofrecían consuelo.

Del mismo modo, Claudia Patricia Cárabes Viera y Teresa Ivonne Ayala González han sido pilares en mi formación académica. Su apoyo y guía han sido fuente de inspiración, enseñándome el valor del trabajo duro, la paciencia y el amor por lo que uno hace.

Gracias por enseñarme la importancia de la dedicación y el amor en cada tarea. Sus mentes siempre ocupadas y siempre amorosas me mostraron el verdadero significado de la entrega y el compromiso, gracias por guiarme con la misma dedicación y amor en mi camino académico. Este logro es tanto mío como suyo.

A Claudia Patricia Cárabes Viera, gracias por su paciencia infinita, sus consejos siempre acertados y su capacidad para motivarme en los momentos más difíciles, su experiencia y conocimiento han sido una fuente constante de inspiración y aprendizaje y su apoyo ha sido un faro de luz en mi camino.

A Teresa Ivonne Ayala González, gracias por su entusiasmo contagioso y su enfoque innovador, su visión y creatividad han enriquecido este proyecto de maneras que nunca imaginé, su apoyo incondicional y su fe en mis capacidades me han impulsado a superar mis propios límites y a creer en mí mismo.

Ambas han sido más que tutoras; han sido mentoras y guías en este camino. Su compromiso con la educación y su pasión por el conocimiento han dejado una huella imborrable en mi formación académica y personal. Este trabajo no habría sido posible sin su orientación y apoyo constante.

También deseo agradecer a la Institución donde se llevó a cabo el proyecto y a todas las maestras por su dedicación y apoyo durante mi formación, a los niños y niñas que siempre tienen algo que compartir, su entusiasmo y alegría es contagioso, todos han contribuido de manera significativa a mi crecimiento académico y personal.

A mi familia, gracias por su amor, paciencia y comprensión, su apoyo constante ha sido un pilar fundamental en mi vida y en este proyecto.

Finalmente, un agradecimiento especial a Jazmín Olivares por su apoyo incondicional y su fe en mí. Su presencia y ánimo han sido esenciales para superar los momentos más desafiantes de este camino.

Este trabajo no habría sido posible sin la orientación y el apoyo constante de todos ustedes. Mi más sincero agradecimiento a cada uno por ser parte de este logro.

Resumen

Este trabajo presenta una intervención socioeducativa y alimentaria llevada a cabo en un preescolar con el objetivo de fomentar la comensalidad, la convivencia, el aprendizaje y el vínculo con los alimentos sanos en niños y niñas de 3 a 5 años.

Ante la necesidad de abordar la alimentación y la convivencia de forma conjunta, se diseñó e implementó un huerto escolar como estrategia pedagógica central. El proceso se nutrió de referentes teóricos como la literacidad alimentaria, el aprendizaje dialógico y colaborativo, la comensalidad, el modelo Learning by Observing and Pitching In (LOPI), y la Investigación Acción Participativa (IAP).

A lo largo del proceso, se emplearon diversas herramientas para el diagnóstico, el seguimiento y la evaluación. Los resultados evidenciaron un impacto positivo del huerto escolar en la convivencia entre pares y maestros, en el desarrollo de la curiosidad y la autonomía, así como en la apreciación por los alimentos frescos y saludables. Se destaca la importancia de la mediación del adulto educador y la necesidad de generación de espacios de diálogo como las tertulias dialógicas gastronómicas.

El proyecto concluye con la presentación de rasgos esenciales para una propuesta pedagógica que consolide los aprendizajes y beneficios del huerto escolar.

Palabras clave: *Huerto Escolar, Comensalidad, Convivencia, Educación Alimentaria, Aprendizaje Dialógico.*

Contenido

Agradecimientos	
Resumen.....	
Introducción	
1. Justificación y Contexto.....	1
1.1 ¿Por qué abordar la alimentación y la convivencia de forma conjunta? Justificación	1
1.2. La Estancia Infantil, contexto que permitió desarrollar una propuesta de acción socioeducativa y alimentaria.....	5
2. Planteamiento del problema y Estado del arte	9
2.1 Las practicas alimentarias y convivenciales al comer en el Centro Educativo. Planteamiento del problema.	9
2.2 Explorando otras fronteras de educación alimentaria y nutricional para niños y niñas preescolares a través de la comensalidad y el huerto. Estado del arte.....	15
3. Marco conceptual	26
3.1 Los huertos escolares como estrategia educativa	27
3.2 Multidimensionalidad de la alimentación.....	29
3.3 La comensalidad: una oportunidad para compartir cultura alimentaria natural y convivencia entre personas	30
3.4 La literacidad alimentaria y el huerto escolar: una propuesta para fomentar la educación alimentaria	31
3.5 Los principios del aprendizaje dialógico y su relación con la implementación de un huerto escolar	32
3.6 Modelo LOPI como aprendizaje colaborativo multifacético.....	34
3.7 Tertulias dialógicas gastronómicas que favorecen el encuentro de personas y el aprendizaje a través del diálogo	36
3.8 Cultura alimentaria natural	38
4. Marco metodológico y consideraciones éticas	40
4.1 La intervención socioeducativa	40
4.2 La investigación acción participativa (IAP)	42
4.3 La participación como condición de la intervención.....	44
4.4 Consideraciones éticas	47
5. La intervención socioeducativa y alimentaria.....	49
5.1 Fase inicial: Diseño de la intervención socioeducativa y alimentaria	50
5.1.1 Actores y actantes partícipes	50
5.1.2 Diagnóstico participativo. Punto de partida para el diseño de la propuesta.....	53

5.1.3 Horizonte de cambio	57
5.1.4 Objetivos	62
5.2 Fase de desarrollo. Implementación de la intervención socioeducativa y alimentaria.	63
5.2.1 Estrategias educativas implementadas.....	63
5.2.2 Documentación y seguimiento de la intervención.	68
5.3 Fase de cierre. Evaluación de la intervención socioeducativa y alimentaria.	71
5.3.1 Estrategia metodológica para la evaluación de la intervención	71
5.3.2 Recuperación, procesamiento y análisis de resultados	74
5.3.3 Devolución de resultados.....	92
5.4 Cronograma del proceso de intervención socioeducativa y alimentaria.....	95
6.Resultados.....	97
6.1 Convivencia en el huerto escolar y en torno a los alimentos	97
6.2 El Aprendizaje en el huerto escolar.....	106
6.3 Comensalidad.....	115
6.4 Practicas Alimentarias	121
6.4.1 Prácticas alimentarias en las familias de la Estancia Infantil.	122
6.4.2 Refrigerios escolares	123
6.4.3 Cambios y/o apropiación de prácticas alimentarias logradas en la Estancia Infantil	128
6.5 Impacto del Huerto Escolar: Percepciones y Evaluaciones desde la Comunidad Educativa	130
6.5.1 Percepción que construyó la Estancia Infantil sobre el proyecto (a lo largo del tiempo) .	130
6.5.2 Beneficios del huerto escolar desde la percepción de las maestras.....	132
6.5.3 Evaluación: voces de padres y madres.....	133
6.5.4 Evaluación: Voces de niños y niñas.....	134
7.Análisis y discusión.....	136
8. Conclusiones.....	140
9. Rasgos esenciales para una propuesta pedagógica	144
10. Colofón: Un viaje de aprendizaje en el huerto escolar	149
Referencias.....	152
Anexos.....	159

Introducción

Quienes vivimos la experiencia de compartir una comida en casa de los abuelos o bisabuelos, sabemos que es una experiencia diferente, sobre todo si nuestros abuelos vivían fuera de la ciudad y el ir a verlos se volvía un viaje familiar lleno de emociones vibrantes al ir en carretera y sentir nuevos aires más frescos. El llegar a casa de los abuelos y sentir ese abrazo cálido que se da no solo físicamente, sino, emocionalmente, me remite a pensar en la comida y cómo se entra en un mundo completamente diferente, un universo al que una persona de ciudad no está acostumbrada. Recuerdo que en la casa de mis bisabuelos había mucha convivencia alrededor de la comida, la primera conexión personal que tuve con este espacio fue estimular mi sentido del gusto, olfato y tacto. Una de las conexiones familiares que más recuerdo es el cuidado que se debía tener, la cooperación y solidaridad para los cuidados que merece el alimento. Lo que en la actualidad se explica mediante el concepto de la comensalidad.

Aquella casa tenía una diversidad de alimentos increíbles, todos acomodados en macetas, chiles que cubrían una parte de la pared, calabazas pequeñas y tiernas, flores de todos los colores que usaban para preparar agua fresca, plantas con vainas de frijoles que sorprendían por su forma. Recuerdo con mucho asombro ver a mi bisabuela recoger y cocinar sus frijoles en su fogón hecho de piedra que funcionaba a base de leña, además verla preparar su nixtamal con el maíz de su parcela que recolectaban, para después preparar las tortillas que son un pilar maravilloso de la cocina tradicional mexicana; también contaban con un pequeño cuarto donde hacían la fermentación de quesos con leche ordeñada del día que se compraba a los vecinos.

El sabor de aquellos alimentos era algo asombroso, que impactaba completamente los sentidos y emociones. La vida y la convivencia familiar giraba sobre los alimentos, sobre el pasar los conocimientos de una persona a otra.

De manera personal, creo que en la pérdida de este tipo de convivencia con los alimentos radica uno de los factores que afectan a la soberanía alimentaria en muchas regiones de México. Aunque existen comunidades y colectivos que están construyendo soberanía alimentaria aún enfrentamos desafíos significativos, por lo cual decidí realizar este proyecto que permita generar un entorno que favorezca la conexión de las infancias con los alimentos, inmiscuirlos en la elaboración y en el compartir los aprendizajes que se pueden generar con sus padres y maestros en el espacio de un huerto y en el contacto con la tierra, para volver a comer como lo hacían nuestros abuelos.

En este contexto, la alimentación, la comensalidad, la convivencia y el aprendizaje representan cuatro pilares esenciales en el desarrollo integral de los niños, especialmente en el ámbito educativo. Imaginemos estos pilares como los hilos de una trenza, donde cada uno aporta su propia fortaleza y, al entrelazarse, crean un conjunto mucho más resistente y cohesionado.

La alimentación proporciona los nutrientes básicos necesarios para el crecimiento físico y el bienestar, mientras que la comensalidad fomenta el sentido de comunidad y el compartir, elementos clave para el desarrollo social y emocional. La convivencia refuerza las habilidades interpersonales y el respeto mutuo, creando un entorno propicio para el aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje actúa como el componente que integra el conocimiento y las habilidades, permitiendo a los niños aplicar lo aprendido en su vida diaria.

Con este enfoque, el presente trabajo se dedica a explorar la implementación de una propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria en una Estancia Infantil. Se analizará cómo las prácticas alimentarias, los refrigerios escolares y los cambios en las prácticas alimentarias pueden integrarse con la convivencia en torno a un huerto, buscando promover una educación más completa e integrada.

En primer lugar, se presenta el contexto donde se describe el escenario de la Estancia Infantil como un espacio propicio para desarrollar esta propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria, y se justifica la necesidad de abordar la alimentación y la convivencia de forma conjunta.

En el segundo capítulo, se plantea el problema central a ser atendido y a manera de estado del arte, se exploran otras experiencias en la educación alimentaria y nutricional para niños y niñas preescolares, destacando la importancia de la comensalidad y el huerto escolar como herramientas educativas.

El tercer capítulo se enfoca en el marco conceptual, abordando temas como los huertos escolares, la literacidad alimentaria, los principios del aprendizaje dialógico y la comensalidad. Se discuten estrategias educativas que promueven la participación activa y el aprendizaje colaborativo, tales como las tertulias dialógicas gastronómicas y el modelo LOPI.

En un cuarto apartado, se detallan el marco metodológico y las consideraciones éticas de la intervención socioeducativa. Se define la intervención socioeducativa para delimitar el tipo de práctica que se desarrollará y se describe la Investigación Acción Participativa (IAP), así como la importancia de la participación como condición esencial para el éxito de la intervención.

Enseguida, se presenta la propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria, que se desarrolló desde julio 2023 hasta enero 2024, incluyendo una breve caracterización de los actores y actantes partícipes, el diagnóstico participativo que sirvió como punto de partida para su diseño, el horizonte de cambio perseguido, los objetivos y las estrategias metodológicas empleadas. Se destacan los actores partícipes y el horizonte de cambio esperado.

Posteriormente, se da cuenta de los resultados obtenidos, enmarcados en los grandes ejes vertebradores de la intervención: la convivencia, el aprendizaje, la comensalidad y las prácticas alimentarias; se discuten los hallazgos relacionados con los refrigerios escolares y los cambios en las prácticas alimentarias finalizando con una reflexión sobre los beneficios

del huerto escolar y la percepción del Centro Educativo respecto al proyecto a lo largo del tiempo.

Finalmente, se presentan las conclusiones que emergen, así como una propuesta pedagógica que busca consolidar los aprendizajes y beneficios del huerto escolar y contribuir para la replicabilidad de este modelo de trabajo adecuado a diferentes contextos.

1. Justificación y Contexto

En este apartado, se expone la relevancia y necesidad del proyecto en cuestión, situándolo dentro de un marco contextual que permite comprender su origen y propósito. Se detalla el entorno en el cual se desarrollará, así como los factores externos e internos que influyen en su ejecución.

1.1 ¿Por qué abordar la alimentación y la convivencia de forma conjunta?

Justificación

Desde que era un niño, los alimentos, la forma de prepararlos y comerlos, han influido profundamente en mi manera de ser. Relaciono la comida con los vínculos con las personas cercanas a mí, que hablaban sobre el cuidado de las plantas, de la tierra y de los alimentos como una manera de cuidar a los demás y a nosotros mismos. Gracias a ellos, llegué a pensar que la alimentación es la base de todo.

La alimentación y la salud son derechos humanos fundamentales que deben ser garantizados por el Estado mexicano. Sin embargo, en la realidad, existen múltiples barreras que impiden el acceso a una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad para todos los habitantes del país, especialmente para los niños y niñas. Entre estas barreras se encuentran la pobreza, la desigualdad, la falta de educación nutricional, la escasez de recursos, la inseguridad alimentaria, el cambio climático y la globalización (FAO, 2018). Estos factores afectan negativamente la disponibilidad, el acceso, el consumo y la utilización biológica de los alimentos, lo que se traduce en un deterioro de la salud y el bienestar de la población infantil.

Para revertir esta situación, es necesario implementar políticas públicas que promuevan una alimentación sana y equilibrada desde la niñez, basada en el respeto a la diversidad cultural, la cultura alimentaria, la soberanía alimentaria y el derecho a la alimentación. Asimismo, es importante fomentar la educación nutricional, convivencial y la comensalidad desde el ámbito familiar, escolar y comunitario, para que los infantes aprendan a elegir, preparar y consumir alimentos saludables, de acuerdo con sus necesidades y preferencias. De esta

manera, se contribuye a mejorar su calidad de vida y a prevenir enfermedades relacionadas con la alimentación.

Como profesional de la cocina y la nutrición, mi propósito es apoyar esta labor desde mi campo de acción, ofreciendo servicios de asesoría, capacitación y elaboración de menús saludables para niños y niñas. Mi experiencia personal y profesional me han permitido conocer las bondades de una alimentación basada en los principios que me transmitieron mis abuelas y mi madre. Por eso, mi enfoque es integrar los saberes tradicionales con los conocimientos científicos sobre nutrición, para crear propuestas gastronómicas que sean nutritivas, variadas, sabrosas y divertidas. Mi objetivo es que las y los pequeños disfruten de la comida y reconozcan que la sana alimentación y la nutrición son fundamentales para su salud y su felicidad.

La alimentación en la niñez es un factor clave para el desarrollo integral de los seres humanos, ya que influye en el crecimiento físico, la salud, el aprendizaje y el bienestar. Una alimentación sana y equilibrada desde la infancia favorece la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles que afectan a la población adulta, como la obesidad, la diabetes y la desnutrición, así como la prevención de deficiencias de nutrientes esenciales para el desarrollo muscular, óseo y cerebral, como el calcio, el hierro y el zinc (Ortale & Santos, 2015).

La Constitución Mexicana establece en su Artículo 4° que: El Estado garantizará una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. Este artículo, que se refiere a la alimentación y la salud como derechos humanos, se viola cuando se niega o se dificulta el acceso a una alimentación adecuada y a la protección de la salud a las personas que habitan en México (Trejo, 2013).

Algunos ejemplos de violaciones al artículo 4 constitucional en materia de alimentación y salud son:

- La falta de disponibilidad o accesibilidad de alimentos sanos, variados y suficientes para cubrir las necesidades nutricionales de la población, especialmente de los

grupos más vulnerables como las infancias, las mujeres embarazadas, los adultos mayores y los pueblos indígenas.

- La falta de información o educación sobre los hábitos alimenticios saludables, así como la presencia de publicidad engañosa o abusiva que promueve el consumo de alimentos ultra procesados, chatarra o con alto contenido calórico.
- La falta de regulación o vigilancia sobre la calidad e inocuidad de los alimentos que se producen, distribuyen o comercializan en el país, lo que puede generar riesgos sanitarios o intoxicaciones alimentarias.
- La falta de cobertura o calidad de los servicios de salud pública o privada que brinden atención médica, preventiva y curativa, a las personas que lo requieran, sin importar su condición social, económica o migratoria.
- La falta de recursos humanos, materiales o financieros para garantizar el funcionamiento adecuado del sistema nacional de salud, así como la falta de coordinación o cooperación entre las distintas instituciones o niveles de gobierno responsables de la salud.
- La falta de respeto o protección a los derechos humanos de las personas usuarias de los servicios de salud, tales como el derecho a la información, al consentimiento informado, a la confidencialidad, a la no discriminación y a la participación.¹

Gustavo Esteva (2008), en su trabajo titulado “Volver a la Mesa”, aborda temas relacionados con la soberanía alimentaria y la cultura de la comida en comunidades rurales campesinas de México, Bolivia y Perú. En su obra, Esteva reflexiona sobre el hambre y la falta de alimentos, señala que “todo lo que se come es objeto de poder” y que el hambre nos acosa nuevamente.

Un aspecto que me parece muy importante del escrito de Esteva (2008) es cuando habla de la desnutrición, que implica no comer lo suficiente o consumir alimentos que no nutren, lo

¹ Todos los ejemplos anteriores están basados Gómez Trejo, 2013.

cual es una realidad que está más cerca de lo que creemos y que es aspecto importante para este proyecto de intervención socioeducativa y alimentaria.

En este contexto, el autor destaca la importancia de volver a la mesa como un acto cargado de significado, no se trata solo de alimentarse físicamente, sino de reconocer la relevancia cultural, emocional y social que implica compartir una comida. La mesa se convierte en un espacio donde se tejen relaciones, se comparten afectos y se construye comunidad, en otras palabras, se vive la comensalidad y la convivencia (Esteva, 2008) y es de vital importancia hacerlo saber y permitir que lo experimenten los niños y las niñas.

Este proyecto surge de mi interés por la cultura alimentaria y su relación estrechamente ligada con la comensalidad y el desarrollo cultural, además de su importancia en el trabajo con niños y niñas. El desarrollo cultural se refiere a que aprendemos cualquier cosa a través de la comunicación y los estímulos propios de una cultura. Así, la forma de aprender a comer está determinada por los hábitos de las personas cercanas y nuestra cultura en general.

Al comenzar a conocer sobre la teoría histórico cultural de Vygotsky, me hizo mucho sentido la forma en la que vamos aprendiendo mediante otras personas, ya sea nuestros padres, hermanos, amigos, maestros, compañeros de trabajo o de carrera. Particularmente me gusta mucho la idea de que coexistan sentimientos y afectos en el proceso de aprendizaje (Hernández, 1996).

Me preocupa la forma como las infancias aprenden a alimentarse en el contexto actual, donde hay mucha prisa y poca estabilidad. Los patrones alimenticios se transmiten de generación en generación, y los niños y niñas se ven influenciados por lo que observan en sus padres, madres, compañeros, profesores y medios de comunicación. Algunos de los desafíos que enfrentamos en la actualidad son la falta de comensalidad y conversación en la hora de comer, el poco valor que le damos a la vida familiar y el consumo excesivo de productos ultra procesados. Por eso, me gustaría contribuir a mejorar la alimentación y la convivencia entre las personas, promoviendo una mayor conexión y comunicación sobre lo que comemos, así como desarrollando habilidades y aprendizajes para la vida.

Es fundamental entender qué consumen los niños, en qué espacios lo consumen, quiénes modulan ese consumo y bajo qué circunstancias ocurre. Estas prácticas alimentarias incluyen no solo el alimento en sí, sino también el contexto en el que se come, la interacción durante la comida y los valores y comportamientos observados y adoptados por los infantes de sus pares y de los adultos presentes. Al crear un espacio dedicado para la comensalidad, se permite a los niños experimentar la riqueza de compartir la mesa, fomentando la conversación, la conexión emocional y la adopción de hábitos saludables.

1.2. La Estancia Infantil, contexto que permitió desarrollar una propuesta de acción socioeducativa y alimentaria.

Ante la preocupación general y el deseo de asociar la alimentación con la convivencia mencionada anteriormente, se seleccionó una institución educativa que facilitara la implementación de un proyecto socioeducativo en esta línea. De esta manera, una Estancia Infantil me abrió sus puertas de forma amable.

La Estancia infantil es un negocio familiar y una institución educativa privada dedicada al cuidado y educación de niños y niñas desde etapa de lactancia hasta preescolar. Fue fundada en 1992, y se ubica en la colonia La Estancia del municipio de Zapopan, Jalisco, cuenta con incorporación a la SEP.

La Estancia ofrece servicios de prematernal, maternal, ludoteca, club de tareas, kínder y guardería. Se reciben personas desde 45 días de nacidos hasta 3° de Preescolar. El horario que manejan es desde las 7:30 am a las 7: 00 pm. En el turno vespertino, el cual funciona como guardería, se aceptan niños y niñas de hasta 10 años, siempre que tengan hermanos inscritos en Pre-Maternal, Maternal o Preescolar. Es importante mencionar que la mayoría de los niños y niñas tienen horario extendido después del horario de preescolar.

La institución cuenta con personal de 10 personas, lo que incluye a las educadoras y el personal de apoyo. La directora comenta que la permanencia del personal en cuanto a las docentes es estable, pero sí varía con el personal de apoyo, limpieza y cocina, sobre todo.

La oferta educativa incluye una hora diaria de inglés, educación física dos veces por semana, yoga, pre – danza, programa de lectoescritura y matemáticas constructivas. Cuentan con un servicio adicional de club de tareas, comedor infantil y escuela para padres.

En cuanto a la alimentación, la Estancia Infantil Quetzal ofrece un servicio de comedor para los niños con horario extendido después de las 3pm. Los alimentos son preparados por la persona encargada de cocina, la comida que se prepara en la estancia suele incluir agua fresca con azúcar, sopas, caldos etc., para los niños que asisten únicamente al preescolar durante el horario regular, los padres los mandan con refrigerio.

Es importante mencionar que actualmente no hay un huerto en la institución, lo que significa que no se cultivan alimentos en el lugar.

El preescolar está conformado por al menos 22 familias, en cuanto a la implicación de estas en la dinámica académica la institución busca incluirlos en festivales o días festivos.

1.2.1 Misión, visión y valores

Como se menciona en la información proporcionada por la Estancia Infantil (2023), la misión que declara es: “Somos Estancia Infantil, una institución dedicada al cuidado, desarrollo y educación de los niños desde etapa de lactancia hasta preescolar, ofreciendo un espacio que permita su desarrollo integral”.

Y su visión es: “Ser un centro educativo sólido, competente y vanguardista en el cuidado de los niños y en la integración y bienestar de cada uno de sus miembros”.

Los valores que colocan al centro de su práctica educativa son: respeto, responsabilidad, amistad, alegría, gratitud y perseverancia.

1.2.2 Marco pedagógico y de cuidado

El enfoque pedagógico de la Estancia Infantil se basa en los fundamentos del humanismo, el aprendizaje constructivista, el aprendizaje significativo y socioemocional y la participación de los padres de familia como pilares en el desarrollo integral.

Desde el humanismo y el aprendizaje significativo, considera que los alumnos son, únicos, diferentes de los demás, personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. La función de los docentes es permitir que niñas y niños construyan activamente sus propios conocimientos, mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que estos preferentemente inicien o decidan emprender, a fin de conseguir nuevos aprendizajes significativos a partir de conocimientos previos².

1.2.3 Prácticas alimentarias en la Estancia

En la Estancia se ofrece servicio de comedor, desde donde se proporciona alimentación únicamente para algunos niños y niñas de prematernal y horario extendido del turno vespertino después de las 3 pm. En dicho comedor, se les prepara comida a los alumnos, pero se les ofrece una alta proporción de carbohidratos y bebidas azucaradas, lo que puede perjudicar su salud y nutrición.

Cuando llegué, observé que las prácticas del refrigerio en la Estancia consistían en que los niños comían de manera individual, sin fomentar la comensalidad, y el tiempo de refrigerio era muy corto. Este contexto no facilitaba el desarrollo de hábitos alimentarios saludables ni la interacción social durante las comidas.

Asimismo, hay un día llamado "viernes libre", donde los alumnos llevan alimentos desde casa, y suelen ser productos ultra procesados que aportan poco valor nutricional. Durante estos días, los niños consumen lo que desean, ya que la oferta de alimentos se limita a lo que ellos mismos traen.

Una de las prácticas alimentarias bien identificadas por los niños es observar a las maestras, quienes modelan comportamientos alimentarios importantes, ya que sus prácticas y hábitos

² Información proporcionada por la Estancia Infantil Anónima (2023)

son imitados por los infantes. Esto resalta la importancia de que las maestras adopten y demuestren hábitos alimentarios saludables.

1.2.4 Características de los sujetos de acción

Los sujetos considerados para la acción socioeducativa del proyecto fueron los 22 alumnos y sus respectivos padres/madres que asisten a la Estancia Infantil. Los alumnos tienen edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, y 21 padres entre los 26 y los 38 años. Las familias de los alumnos presentan diferentes tipos y estructuras (nucleares y monoparentales) que influyen en su situación socioeconómica y cultural. Y por supuesto, estos factores afectan al interés, disposición y actitud de los alumnos y los padres hacia la alimentación.

Participaron en el proyecto 3 maestras, cuyas edades son para la de primero de preescolar 22, la de segundo grado de preescolar 30 y la de 3 de preescolar 45 años. Todas ellas tienen formación en educación preescolar. Una de las maestras también es madre de familia, lo que les brinda una perspectiva adicional sobre la importancia de los hábitos alimentarios saludables en el desarrollo de los niños. Estas maestras no solo participaron como observadoras, sino que también fueron sujetos de acción, desempeñando un papel activo a lo largo de toda la intervención socioeducativa y alimentaria.

El resto de las docentes son la de maternal, prematernal y clases especiales, por ejemplo, yoga e inglés, de las cuales dos docentes más son madres de familia.

2. Planteamiento del problema y Estado del arte

El presente apartado tiene como objetivo abordar el planteamiento del problema que motiva este proyecto, asimismo, se explorará el estado del arte, revisando las investigaciones y teorías previas que contextualizan la relevancia de este tema y ofrecen un marco teórico para la implementación de la Intervención Acción Participativa y alimentaria, orientadas a la mejora de hábitos alimentarios en contextos educativos.

2.1 Las practicas alimentarias y convivenciales al comer en el Centro Educativo. Planteamiento del problema.

Este enfoque del problema surge de mis inquietudes personales, de la experiencia adquirida como nutriólogo y, especialmente, del diagnóstico participativo llevado a cabo en la Estancia Infantil, el cual reveló las prácticas alimentarias y de convivencia que necesitan ser atendidas (Dicho diagnóstico se puede observar en el anexo 1 con el código PDDN107 y anexo 2 con el código DPIN109).

Como profesional en nutrición y en educación y convivencia, mi objetivo es fomentar una alimentación saludable y equilibrada, así como promover un ambiente de convivencia y aprendizaje. La convivencia y la comensalidad son fundamentales, un ambiente agradable y convivencial puede influir positivamente en la actitud de las infancias hacia la comida. Por ello, se buscó promover prácticas alimentarias saludables y crear un entorno acogedor para eso.

El problema central identificado consiste en las *prácticas alimentarias desfavorables cultural, social y nutricionalmente en la Estancia Infantil*, incluyendo la selección, preparación y consumo de alimentos, así como la falta de interacción humana durante las comidas. Estas problemáticas fueron reconocidas a partir de la realización de un diagnóstico en la comunidad educativa.

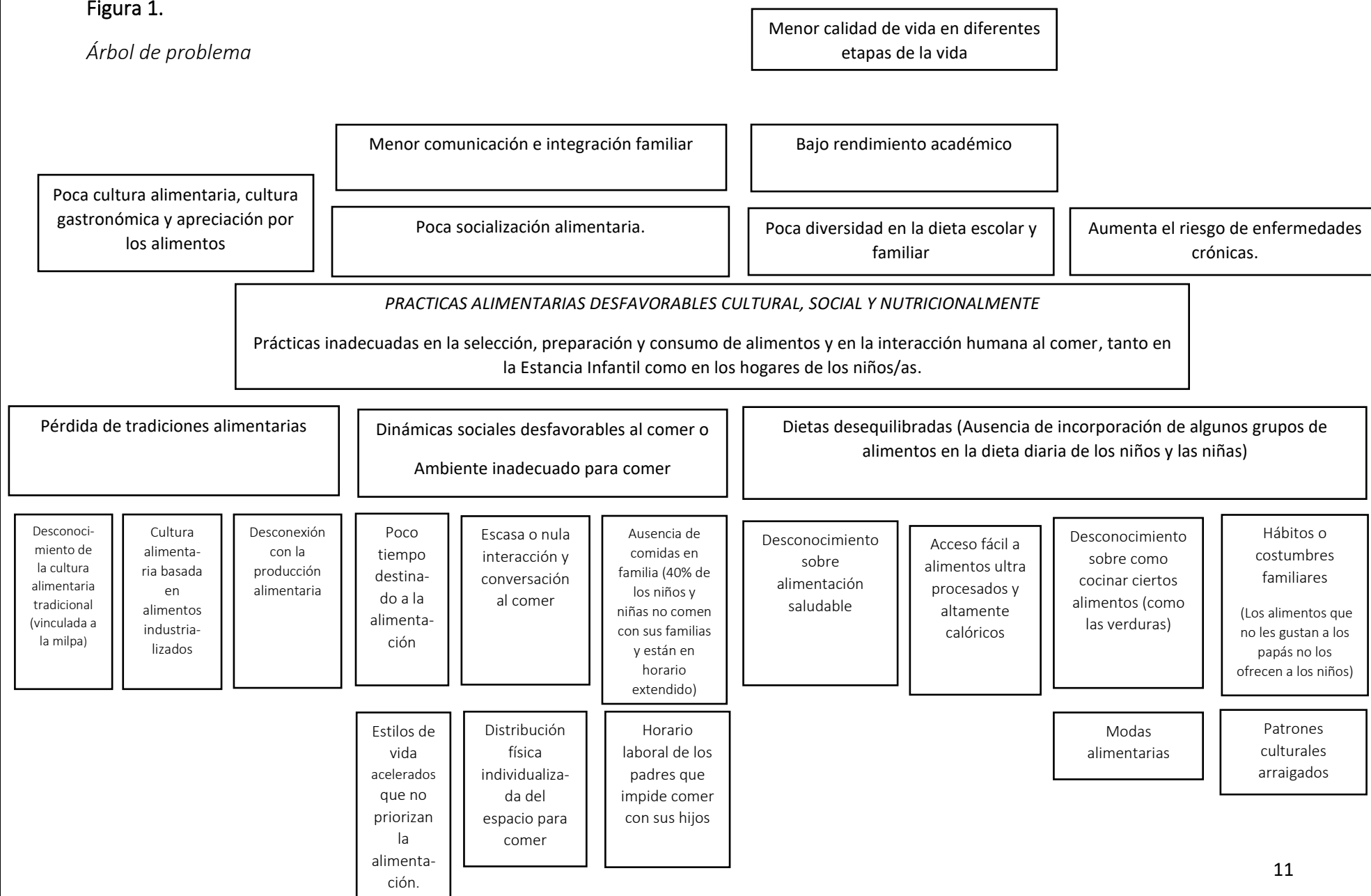
Al combinar mis conocimientos en nutrición con mi experiencia en educación y convivencia, obtenida en el transcurso de la maestría, busco no solo mejorar la alimentación de los niños

y las niñas, sino también fomentar un entorno donde puedan aprender y disfrutar de la comida de manera saludable y socialmente enriquecedora.

En la figura 1 se desglosan las causas y efectos de esta problemática.

Figura 1.

Árbol de problema



La alimentación es un aspecto fundamental de la vida humana, que no solo implica la satisfacción de las necesidades nutricionales, sino también la expresión de la cultura, la identidad y la convivencia. Sin embargo, en la actualidad, muchas personas tienen una práctica inadecuada en la selección, preparación y consumo de alimentos y en la interacción humana al comer. Este problema tiene diversas causas y consecuencias que afectan tanto a la salud física como a nivel social.

Entre las causas identificadas de este problema, se pueden mencionar a) la pérdida de las tradiciones alimentarias, b) el ambiente inadecuado para comer o tener dinámicas sociales desfavorables al comer y c) las dietas desequilibradas o la ausencia de algunos grupos de alimentos en la dieta diaria.

1) *La pérdida de las tradiciones alimentarias* se debe, por una parte, al desconocimiento de la cultura alimentaria tradicional, lo cual refiere a que muchas personas desconocen cómo preparar los alimentos típicos de su región o país y, por lo tanto, no los valoran ni los transmiten a otras generaciones, o bien que no aprecian ni respetan la diversidad de alimentos que existen en el mundo y que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad. La dieta tradicional mexicana es muy rica y con variedad de productos. Además, puede servir para generar un fuerte lazo cuando se comparten recetas y se habla del alimento; y al mismo tiempo fomentar una conexión con la naturaleza y lo que nos rodea. Sin embargo, en la actualidad es una tristeza que la mayoría de la nueva generación no conozca mucho de la dieta del pasado. La Estancia no es la excepción ya que también se enfrenta a este desafío reflejando la tendencia general de pérdida de tradiciones alimentarias en la sociedad.

Por otra parte, la desconexión con la producción directa o local de los alimentos también va alejando de ingredientes y métodos de preparación tradicionales, y va acercando a una cultura alimentaria basada en alimentos industrializados. En nuestro México actual hay una cultura alimentaria basada en alimentos ultra procesados. La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, menciona que, México tiene el cuarto lugar mundial en el consumo de alimentos ultraprocesados, con un incremento

significativo en las ventas de estos productos en los últimos años (Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX, 2021). Este cambio puede deberse, en parte, a la fácil accesibilidad y comodidad de estos productos, lo que ha llevado al abandono de alimentos de la dieta tradicional.

Para abordar la problemática de la pérdida de tradiciones alimentarias, es crucial examinar cómo la desconexión con la producción directa de alimentos y la falta de educación alimentaria entre las nuevas generaciones agravan esta situación. La falta de conocimiento y aprecio por la diversidad de alimentos tradicionales conduce a una dependencia mayor de alimentos industrializados, lo que no solo afecta la salud, sino que también debilita los lazos culturales y comunitarios. La Estancia Infantil refleja esta tendencia, enfrentándose a desafíos similares en la promoción de hábitos alimentarios saludables y la conservación de prácticas alimentarias tradicionales.

2) El ambiente inadecuado para comer o tener dinámicas sociales desfavorables al comer, se refiere en este contexto a que existe limitado tiempo destinado a comer, escasa interacción social y falta de comidas compartidas en el núcleo familiar. Muchas personas no dedican el tiempo suficiente para preparar y comer los alimentos con tranquilidad y en compañía de sus seres queridos, y la falta de tiempo para dedicarse a la alimentación hace que muchas personas renuncien al placer de comer y de convivir con sus seres queridos. En esta misma línea, en la Estancia Infantil, la distribución física individualizada o separación de los niños y niñas al momento de comer sus alimentos, implica que muchos de ellos no aprendan hábitos alimentarios saludables ni desarrollen habilidades sociales y comunicativas.

Comer es un acto marcado de significaciones, simbolismos, rituales y códigos que permiten comunicar una forma de ver la vida, es de igual forma un acto relevante en el momento de la socialización e incluso de los mecanismos de transmisión de valores a un grupo de personas, los momentos y las formas en que compartimos la comida, ya sea, entre amigos, familias, vecinos e incluso personas que recién conocemos, dan origen a la noción de comensalidad, que etimológicamente hablando quiere decir “compartir la misma mesa”(Esteva, 2008).

3) *La ausencia de algunos de los grupos de alimentos se relaciona con que muchas personas no consumen una variedad suficiente de alimentos que aporten los nutrientes necesarios para el buen funcionamiento del organismo, lo cual se debe al desconocimiento sobre alimentación saludable y sobre cómo cocinar ciertos alimentos (con buen sazón y diversidad de formas) como las verduras; al acceso fácil a alimentos ultra procesados y altamente calóricos lo que implica que muchas personas consuman alimentos que tienen un alto contenido de azúcar, sal, grasa y aditivos químicos, que pueden provocar enfermedades crónicas como obesidad, diabetes, hipertensión y cáncer; y también a ciertos hábitos o costumbres familiares que se derivan de patrones culturales muy arraigados, lo que hace que algunos alimentos que no son del agrado de los papás, no los ofrecen a sus hijos e hijas, por ejemplo.*

En este sentido de la ausencia de algunos grupos de alimentos en la dieta diaria, sirve señalar que, el consumo de frutas y verduras (FV) en México está por debajo de las recomendaciones, (110 g al día); solo el 30% de la población mexicana tiene una ingesta de frutas y verduras adecuada (DeSmet et al., 2017). Por otro lado, el consumo de alimentos altos en calorías como pastelillos, aperitivos y bebidas azucaradas ocupan un alto porcentaje de la dieta diaria (Gómez-Peresmitré et al., 2019).

La situación del consumo de frutas y verduras en México es alarmante. De acuerdo con la ENSANUT Continua, (2022), la mayoría de los niños de 3 a 5 años consume menos de 87 gramos al día de frutas, mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda al menos 150 gramos diarios de frutas para este grupo de edad. En cuanto a las verduras, el consumo es aún más bajo, con muchos niños consumiendo menos de 30 gramos al día, en contraste con la recomendación de la OMS de al menos 100 gramos diarios de verduras. Además, más del 50% de los niños en este rango de edad consumen bebidas azucaradas regularmente, y consume botanas, dulces y postres en un porcentaje alto (*Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, 2022*), (OMS, 2024).

Aunado a esto la ENSANUT Continua (2022), menciona que, en la población adulta, más del 76% consume bebidas azucaradas en exceso, lo que agrava aún más los problemas de

alimentación. Dado que los niños tienden a imitar los hábitos alimentarios de sus padres, estos datos destacan una grave deficiencia nutricional tanto en niños como en adultos, la cual debe ser abordada con urgencia.

Esta problemática afecta en múltiples aspectos, por lo cual, la selección, preparación, consumo de alimentos y la interacción humana al comer son factores que influyen en la comensalidad y la convivencia, dos aspectos importantes para el bienestar individual y colectivo. Cuando estas prácticas son inadecuadas, se pierde la oportunidad de compartir y disfrutar de las comidas con otras personas, lo que puede repercutir en una menor comunicación e integración familiar y en una menor calidad de vida en diferentes etapas de la vida. Asimismo, se pierde la oportunidad de cultivar una cultura alimentaria basada en alimentos naturales, una cultura gastronómica y una apreciación por los alimentos, lo que puede repercutir en una menor comensalidad y convivencia (Maury Sintjago, 2010).

Frente a estas problemáticas, se pretende desarrollar una propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria encaminada a mejorar y promover hábitos saludables en la selección, preparación y consumo de alimentos, así como en la interacción humana durante las comidas. Estas oportunidades se presentan tanto en la estancia infantil como en los hogares de infantes.

2.2 Explorando otras fronteras de educación alimentaria y nutricional para niños y niñas preescolares a través de la comensalidad y el huerto. Estado del arte

Una de las situaciones más complejas que se pueden presentar en la vida de una persona es no saber qué puede preparar para comer con lo que ya tiene o no saber cuál elección alimentaria podría ser la correcta para satisfacer las necesidades de ella o su familia.

El objetivo de este apartado es reflexionar sobre la importancia de involucrar dos estrategias para la educación alimentaria y nutricional en infancias de edad preescolar (de tres a cinco años): la comensalidad y el huerto.

La comensalidad se refiere al acto de compartir la comida con otros, lo que implica aspectos sociales, culturales y afectivos (Esteva, 2008). Por su parte, el huerto se refiere al espacio

donde se cultivan alimentos saludables, lo que involucra dimensiones ecológicas, productivas y cognitivas. La adopción de *prácticas agroecológicas* en estos huertos educativos no solo promueve la sostenibilidad ambiental, sino que también subraya la importancia de métodos de cultivo respetuosos con el entorno (Alcántara Nieves et al., 2023). Ambas estrategias, comensalidad y huertos agroecológicos, buscan fomentar elecciones alimentarias conscientes y responsables, vinculando la buena alimentación con el aprendizaje y la calidad de vida.

Con esto en mente, pensemos en un adulto que no desarrolló buenos hábitos alimentarios en su infancia, ¿cómo generará hábitos saludables en sus hijos e hijas? Con esa pregunta en el tintero, en este apartado se detallan algunas investigaciones recientes con respecto a involucrar a las infancias de edad preescolar a participar en la toma de elecciones alimentarias, pensando en la importancia que tiene una buena alimentación en relación con el aprendizaje y la calidad de vida.

2.2.1 Nutrición, aprendizaje, escuela y familia

Arévalo Miranda, Clímaco Soriano y Godínez Rivera (2017) proponen orientar por medio de un proyecto integral a las instituciones educativas sobre la necesidad de proveer un refrigerio a los niños y niñas preescolares basados en alimentos nutricionales auto producidos que favorezcan la actividad cerebral y, como consecuencia, faciliten el aprendizaje significativo.

Durante la etapa preescolar, la alimentación favorece un desarrollo y crecimiento óptimo en el infante y de esto dependen diferentes factores que influyen en esa forma de alimentarse, donde el principal factor es la familia y la hora de comer que se vuelve un medio educativo para la adquisición de hábitos saludables alimentarios (Arévalo Miranda et al., 2017). Esta manera logra un impacto más poderoso en el desarrollo de los niños, niñas, los padres y madres en la familia desempeñan un rol importante: sirven de modelos para transmitir curiosidad y el gusto por aprender. Si en el fondo, las familias ahondan en reconocer sus errores y ser flexibles ante los cambios, los hijos asumirán posturas similares (Edu1st, 2021).

La problemática derivada de la forma de vida cada vez más rápida, propicia el consumo de productos industrializados ultra procesados³ en lugar de alimentos naturales. Ana Godínez, en su tesis, Proyecto integral sobre alimentación saludable, estimulación cerebral y aprendizaje significativo en niños preescolares, menciona, “Los padres son el modelo significativo para todo niño ya que aprenden a imitar a las personas con las que se convive, la actitud de los padres hacia los alimentos tiende a predecir los gustos en los niños” (Arévalo Miranda et al., 2017, p. 29).

2.2.2 Programas estatales y nacionales

El DIF Jalisco cuenta con un programa llamado: Alimentación Escolar. El programa atiende a niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, que asisten a planteles públicos del Sistema Educativo Nacional, ubicados en municipios, localidades o AGEB (Área Geoestadística Básica) rurales, urbanas o indígenas de alto y muy alto grado de marginación, priorizando aquellas con elevado porcentaje de malnutrición, a fin de entregarles una ración alimenticia con calidad nutricia modalidad caliente y/o una ración alimenticia modalidad fría. La descripción del programa es la siguiente, fase uno Cocina MeNutre: Proporcionar un equipamiento y/o reequipamiento de cocina que apoye a las labores de preparación y consumo del Alimento Escolar Modalidad Caliente dentro del plantel escolar, lo cual permitirá además la promoción de una alimentación correcta en la niñas, niños y adolescentes mediante la entrega de una ración alimentaria caliente, durante sus horas de clase. Fase dos Alimentación Escolar que proporciona "La ración alimenticia consistente en: Una ración de alimentación escolar en su modalidad caliente con calidad nutricia que se compone de: 1. Bebida: leche descremada y/o agua natural. 2. Platillo fuerte: debe incluir verduras, cereal integral, leguminosas y/o alimento de origen animal. 3. Fruta fresca. Una ración de alimentación escolar su en modalidad frío que se compone de: 1. Leche

³ Un producto ultra procesado se define como una formulación de varios ingredientes que, además de sal, azúcar, aceites y grasas, incluye sustancias alimenticias no utilizadas en las preparaciones culinarias, en particular, saborizantes, colorantes, edulcorantes, emulsionantes y otros aditivos utilizados para imitar las cualidades sensoriales de los alimentos no procesados (Marti et al., 2021).

descremada (250 ml). 2. Un cereal integral (30 g). 3. Fruta fresca (70 a 100 g). Orientación alimentaria" (Gobierno del Estado de Jalisco, 2020).

La UNICEF (2019), evaluó el sistema de alimentación de las escuelas de tiempo completo de México y concluyó que los programas no dan los resultados esperados por la falta de coordinación, articulación y evaluación entre los diferentes niveles de gobierno, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y las comunidades beneficiarias, para asegurar el cumplimiento de los objetivos y las metas de los programas de alimentación escolar (UNICEF México, 2019).

2.2.3 Comedores y huertos escolares

Para mitigar la problemática de vida veloz en los padres, Arévalo et al. (2017) proponen la creación de comedores preescolares. Este autor considera la alimentación como una necesidad básica y que los comedores escolares deberían ser parte importante de los programas de alimentación de los gobiernos sobre la salud. Proponen un manual de intervención que ayude a la mejora de los hábitos alimenticios en los centros educativos con especial interés en las escuelas preescolares, con una serie de objetivos que se ajusten a las necesidades específicas de esta etapa de la vida. Uno de los objetivos que genera mayor interés es en el que propone que el comedor escolar sea un área donde se introduzcan hábitos dietéticos, higiénicos y sociales. Asimismo, destacan que “es importante mencionar el cuidado de la preparación de los alimentos desde la manipulación con los hábitos higiénicos hasta su adecuada cocción tomando en cuenta los diferentes grupos alimenticios para mantener un desarrollo adecuado a los niños preescolares” (Arévalo Miranda et al., 2017, p. 32).

Entre los resultados obtenidos por este proyecto se resalta lo siguiente:

En el aprendizaje de un niño en edad preescolar, es indispensable realizar una intervención que favorezca la alimentación de los estudiantes, en este caso los *huertos escolares* favorecerán el alimento auto producido, para que en el proceso del cuidado de cultivos y al mismo tiempo al utilizarlos para el consumo propio, favorece

el aprendizaje en cada uno de los alumnos preescolares (Arévalo Miranda et al., 2017, p. 39).

Por otro lado, para poder acercar al niño con el comedor y con el huerto preescolar Márquez Safont (2015) propone el uso de la Metodología comunicativa crítica. En palabras de la autora:

Es una metodología enfocada en una pedagogía dialógica, donde se pretende que cualquier persona pueda aportar sus pensamientos, sin obtener rechazos, ni ser juzgada. Que sea escuchada y que se le atienda a sus necesidades. Es decir, es una transformación ante los prejuicios formados en esta sociedad. (Márquez Safont, 2015, p. 16)

La autora marca como propósito conseguir que los niños y niñas aprendan a escuchar las ideas y propuestas de sus compañeros, al mismo tiempo que participan de manera activa en todas las sesiones programadas, con la intención de generar unión entre toda la comunidad. Éste podría requerir cambios en el entorno y en nosotros mismos como educadores, hablando, dialogando, viendo aquello que es mejor y aquello que no lo es. Así supone un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de manera igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad de la información; todo esto partiendo de las bases de la pedagogía crítica.

La relación entre tertulias dialógicas y el huerto es otra de las propuestas de Márquez Safont (2015), donde la idea es generar conocimiento situado desde la idea del compartir y validar los conocimientos que ya tienen los niños y niñas, y si no los hay, generarlos en comunidad.

Márquez Safont (2015), concluyó en su investigación que, al tener más confianza con sus pares y maestros, los niños y las niñas podrían enlazar la información a sus contextos de vida, sumando la parte del juego y trabajo a su forma de aprender y compartir.

En otro estudio revisado, Herrera Lasluisa (2020) plantea que el huerto infantil representa una forma de trabajar la mejora de hábitos alimenticios, así como la forma en que las

infancias ven el alimento. Además, el trabajo pedagógico en huerto beneficia las relaciones con sus pares, con sus maestros y con sus padres (Herrera Lasluisa, 2020).

Esta autora explica que el huerto preescolar ofrece varios beneficios en el desarrollo integral de los infantes, siendo una herramienta educativa que les brinda la oportunidad de experimentar con sus sentidos los olores, sabores, colores, y lo más importante manipular y vivenciar la realidad. Se despierta en ellos el interés por aprender nuevas cosas dentro del huerto infantil, y los docentes podrán enseñar a los estudiantes mediante la praxis ya que no es lo mismo enseñar dentro de un salón de clase simplemente con pictogramas, que fácilmente se olvidan. A diferencia de ello, en el huerto infantil se aprende de forma significativa con conocimientos prácticos que servirán para el resto de nuestros días (Herrera Lasluisa, 2020).

La autora pone atención especial en el desarrollo de huertos infantiles como un medio para la mejora de la educación inicial. Utiliza estrategias metodológicas que ayudan a desarrollar en el niño habilidades y destrezas, a partir de una metodología de juego trabajo, es decir, los niños aprenden de manera didáctica. La educación preescolar se debe derivar de la forma en que se entiende al niño, tomando en cuenta su desarrollo, sus necesidades, su ambiente, etc. La educación inicial se refiere a un modo de aprendizaje que el infante adopta en sus primeros años de vida, mismo que marcará el resto de su vida. En este sentido, la etapa inicial se la conoce como la más importante para el desarrollo integral del individuo, ya que se influyen el desarrollo de habilidades físicas y/o psicológicas que le permitirán enfrentarse y adaptarse al mundo de manera autónoma (Herrera Lasluisa, 2020).

Esta autora explica que el huerto infantil es un lugar que puede albergar diferentes plantas para nutrir nuestra salud, donde los niños y las niñas tengan práctica para valorar la naturaleza. Al trabajar dentro del huerto, el contacto con la naturaleza desarrolla en los infantes habilidades, destrezas, hábitos y valores, aprendizajes significativos para la vida que potencializan su desarrollo integral. Así mismo, este espacio de terreno dentro de la escuela sirve para fortalecer los conocimientos adquiridos dentro y fuera del salón de clase, donde

el niño obtendrá un aprendizaje para su vida, convirtiendo la teoría en la práctica (Herrera Lasluisa, 2020).

En otras palabras, los huertos escolares permiten a los menores a descubrir los beneficios que brinda la naturaleza, aprendiendo día a día en las actividades que realizan con la ayuda del maestro del huerto. También ayuda al fortalecimiento de hábitos esenciales en el desarrollo de los niños y a disfrutar de una alimentación saludable, permitiendo seleccionar una variedad de alimentos.

Según Herrera Lasluisa (2020), el 75% de los niños y niñas tienen facilidad en cuanto a colaborar en actividades que se desarrollan con otros niños de su entorno, considerando que el trabajar dentro del huerto infantil se requiere la colaboración de todos en conjunto, permitiendo que los infantes tengan el deseo ferviente de ayudar y colaborar entre compañeritos. De acuerdo con sus hallazgos, tan solo el 25% se encuentran en proceso de adquirir estas habilidades de colaboración y sana convivencia con otros niños de su entorno.

En otro estudio revisado, Armienta Moreno, Keck, Ferguson y Saldívar Moreno (2019), explican que los huertos escolares representan un campo de oportunidad para construir un espacio de encuentro y diálogo entre la comunidad escolar, tomando en cuenta padres y madres de familia, docentes, alumnos, directores, intendentes, instituciones de gobierno y organizaciones no gubernamentales.

También en su investigación examinan el huerto escolar como un espacio que ayuda a fomentar las relaciones escolares. De manera particular, se analizan las buenas prácticas relacionales y sinérgicas entre alumnos, maestros y personas que participaron en la creación del huerto. Se trabajaron temas que incluyen alimentación y nutrición, ciencias, ecología, el cuidado del ambiente y agroecología, de ahí su importancia en el ámbito educativo. Al mismo tiempo se implementaron estrategias de docencia para crear mecanismos de vinculación con las familias y mejorar la convivencia entre todos los círculos de relación de los alumnos (Armienta Moreno et al., 2019a).

Un punto que resaltan Armienta Moreno y sus colegas (2019a) es la importancia de establecer una vinculación previa con las familias, la cual requiere de una planeación y

construcción de los argumentos que justifiquen, en el marco del proceso educativo, el establecimiento de un huerto escolar. Puede tener mejores impactos si se hace a través de temas como la salud alimenticia y educación ambiental (Armienta Moreno et al., 2019a).

En sus palabras, los huertos escolares representan un campo de oportunidad para la convivencia, la colaboración y el encuentro entre la comunidad escolar en las escuelas (Armienta Moreno et al., 2019a, p. 175).

El último artículo revisado para este estado del arte es el escrito por Maldonado Aragón y Ramírez (2021) sobre una intervención realizada en un preescolar de la Ciudad de México, mediante la creación de talleres y el desarrollo de un huerto escolar, para fomentar la ingesta de vegetales.

En el artículo, las autoras reconocen que en la educación formal de México existen muchos programas de atención para fomentar la ingesta de vegetales y frutas en infantes de preescolar; no obstante, la educación nutricional se centra solo en el conocimiento y rara vez se transfiere a la práctica. Además, los esfuerzos educativos solo se basan en actividades para resolver problemas de nutrición y no para prevenir (Aragón & Ramírez, 2021).

Estas autoras hacen hincapié en que en la etapa preescolar los niños y las niñas adquieren habilidades que optimizan su formación y desarrollo, es decir, la adquisición de habilidades para la vida o aprendizajes significativos para la vida, explicando que la exposición a las experiencias positivas favorece las preferencias y actitudes hacia determinados comportamientos. Con esta lógica, fomentar prácticas como huertos preescolares orientadas a integrar los vegetales a la dieta diaria de los infantes, podría generar interés y preferencia por un menú saludable. Las autoras proponen que el huerto escolar es un lugar que fomenta una apreciación más profunda del mundo natural que sostiene y promueve el bienestar ambiental y social de la comunidad escolar, pero también se cultiva en los niños y las niñas el gusto por alimentos frescos y saludables (Aragón & Ramírez, 2021).

Los siete artículos revisados para el estado del arte pretenden ser una guía de apoyo y ayuda para la implementación de este proyecto para la obtención de grado de Maestro en Educación y Convivencia. Las ideas que se retoman son motivadoras no solo para mí, sino

para la comunidad educativa a la que pretendo abordar con mi intervención. Teniendo en cuenta el material revisado, podemos validar que la alimentación y la forma en que los niños y las niñas comen es un tema de relevancia, y actuar en la etapa infantil es sustantivo para no solo prevenir enfermedades, sino para promover un desarrollo integral con beneficios a lo largo de la vida.

Con esta revisión de estudios, queda claro que los docentes debemos de crear espacios de aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, permitiendo vivenciar lo conocimientos de una manera didáctica y espontánea. Asimismo, se requiere implementar estrategias pedagógicas para el desarrollo integral. Los huertos escolares y comedores preescolares son un espacio para poder trabajar en conjunto con diversas estrategias pedagógicas.

2.2.4 Avances recientes en la política pública alimentaria y educativa

En lo que va del año 2024, México ha comenzado a reconocer la importancia de prácticas educativas innovadoras como los huertos escolares (Priego Morales, 2024). Esto es resultado de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve principios pedagógicos orientados a la sostenibilidad y la convivencia pacífica. Estos principios publicados antes de 2024, abrieron la puerta para los huertos escolares agroecológicos, promoviendo agriculturas para la paz y la convivencia armoniosa entre los miembros de una comunidad educativa.

La NEM Establece lineamientos claros, que refuerzan mi propuesta, al alinearse directamente con los objetivos de mi Trabajo de Obtención de Grado (TOG), proporcionando una herramienta práctica para que las escuelas cumplan con los nuevos lineamientos. A continuación, se presentan algunos puntos específicos:

- *Fortalecimiento comunitario:* Los huertos escolares refuerzan la cohesión comunitaria, promoviendo la participación activa de estudiantes, maestros y padres (Inciso A).

- *Cultura de paz y convivencia*: Estos huertos fomentan una cultura de paz al promover la convivencia armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa (Inciso G).
- *Cuidado del medio ambiente*: Los huertos escolares educan a los estudiantes sobre la sostenibilidad y el respeto por el medio ambiente (Inciso H) (Secretaría de Educación Pública, 2022)

Estos principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana refuerzan la implementación de huertos escolares, subrayando su relevancia y alineación con las políticas educativas actuales.

En abril del 2024 se promulgo la Ley General de Alimentación Adecuada y Sostenible, que establece directrices esenciales que destacan la implementación de huertos escolares y en el artículo 18 de esta ley se instituye que los programas escolares deben incluir contenidos sobre el significado de una alimentación adecuada y la pertinencia cultural, ecológica, económica y social del consumo regular de alimentos locales, educando a los estudiantes sobre la producción, preparación y consumo de alimentos saludables. Estos huertos funcionan como herramientas pedagógicas para fomentar una alimentación saludable, la sostenibilidad y el respeto por el medio ambiente. Además, su implementación debe involucrar a toda la comunidad educativa, promoviendo la participación comunitaria y la colaboración activa. Este artículo también resalta la promoción de una cultura de paz y convivencia en las escuelas, creando un ambiente seguro y armonioso (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024).

En septiembre de 2024, los *Acuerdos* derivados de esta ley, publicados en el Diario Oficial de la Federación, detallaron las obligaciones de las escuelas y establecieron posibles indicadores de calidad que las instituciones educativas deben cumplir. Estos acuerdos hacen énfasis en la agroecología, indicando que la SEP, en coordinación con la Secretaría de Salud y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), fomentará programas y acciones permanentes en materia de educación nutricional y producción agroecológica (Diario Oficial de la Federación, 2024).

Este proyecto nació de la necesidad urgente de abordar una problemática subestimada: la desconexión de las infancias con los alimentos saludables, afectando su bienestar y desarrollo integral. Mi propuesta se encuentra en sinergia con los cambios recientes en la política pública, ya que considera la educación alimentaria, la conexión con la naturaleza, la familia, la convivencia, la comensalidad y los huertos escolares en el contexto educativo. La reciente evolución de la política pública, valida y subraya la urgencia de esta problemática.

La inclusión de este apartado al finalizar el TOG subraya la relevancia y el respaldo que las nuevas políticas públicas dan a mi propuesta, validando la urgencia y la importancia de esta iniciativa en el contexto educativo actual. Con la inclusión de los huertos escolares en las políticas educativas nacionales, se presenta una oportunidad única para mejorar la relación de los infantes con los alimentos. El reconocimiento de estas prácticas en las políticas públicas amplifica la importancia de este trabajo y transforma la urgencia de esta necesidad en una invitación clara a actuar para garantizar un futuro más saludable para nuestros niños y niñas.

3. Marco conceptual

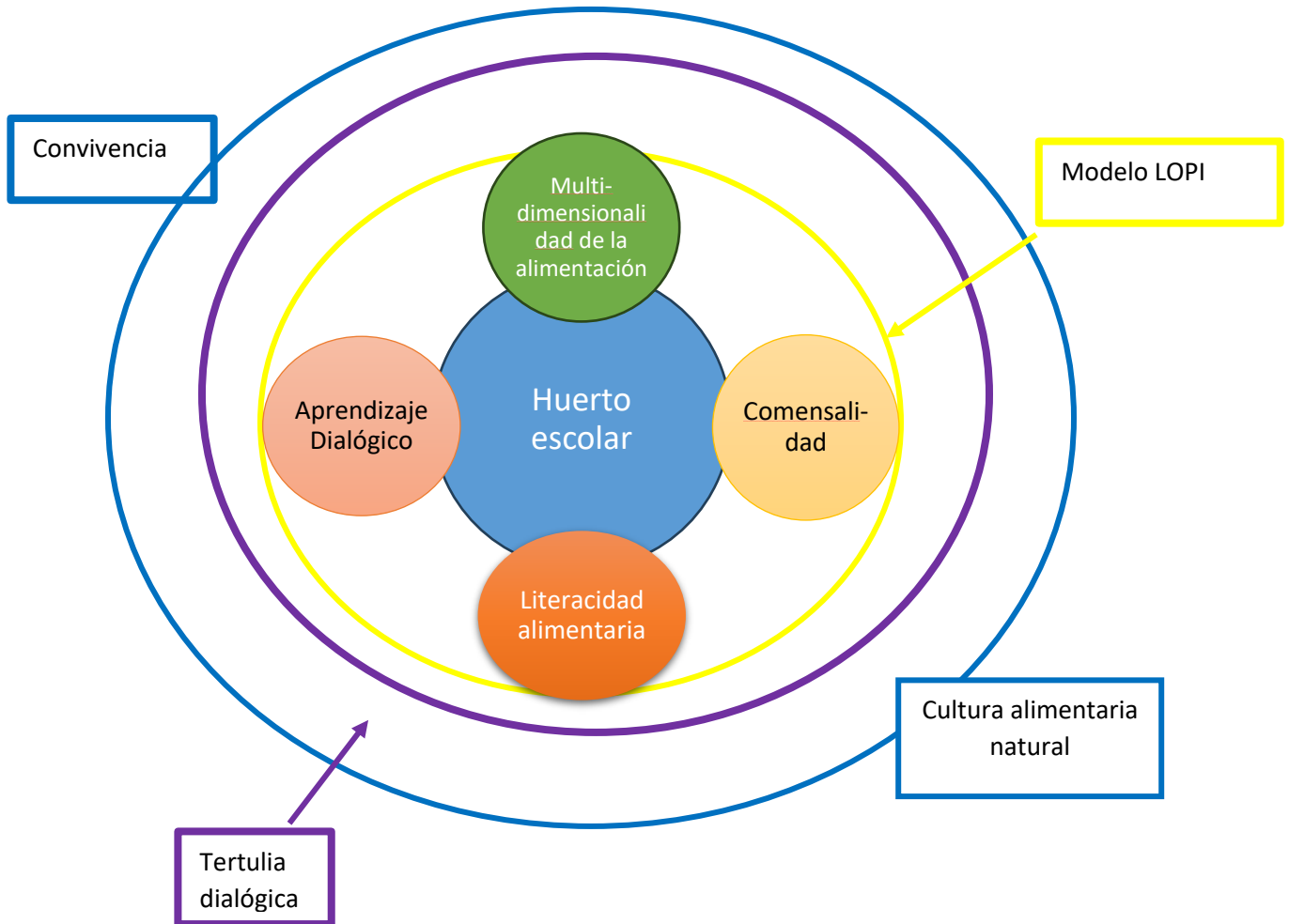
Ante las problemáticas identificadas, las pautas que brindaron las distintas experiencias estudiadas para el estado del arte, así como desde los marcos de aprendizaje revisados en la Maestría en Educación y Convivencia, se han seleccionado algunos referentes teórico – conceptuales para sustentar la propuesta que se diseñó, los cuales en términos generales son: la convivencia, el aprendizaje, la comensalidad, todo vinculado con la alimentación sana.

Es importante distinguir y comprender que la literacidad alimentaria y el aprendizaje dialógico y colaborativo son enfoques fundamentales. El huerto y las tertulias son estrategias prácticas de acción para implementar estos enfoques. Además, el modelo *Learning by Observing and Pitching In* (LOPI) representa un enfoque educativo integral.

Más adelante se hace el planteamiento de la propuesta, pero a grandes rasgos lo que se busca es crear un huerto escolar que fomente la convivencia y la cultura alimentaria natural, basándose en la dimensión alimentaria desde tres perspectivas: biológica, emocional y social. Así mismo, se busca promover la comensalidad, la literacidad alimentaria y el aprendizaje dialógico, mediante las tertulias dialógicas gastronómicas y el modelo LOPI.

Figura 2.

Estrategias y marcos de referencia conceptual para abordar la problemática.



3.1 Los huertos escolares como estrategia educativa

El concepto de *huerto escolar* proviene de los años 70's y es el resultado de la unión de tres aspectos: los programas de educación para el desarrollo personal y social, la renovación pedagógica y la educación ambiental. Se hace especial énfasis en la concienciación del deterioro del medio ambiente, la educación para la correcta nutrición y la búsqueda de las nuevas metodologías. El valor del huerto como recurso didáctico depende de cómo se utilice

y maneje el proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender las relaciones de causa y efecto, practicar y aplicar lo que se aprende (Botella-Nicolás et al., 2017).

El trabajo en el huerto escolar facilita el desarrollo de una práctica educativa en tres dimensiones:

1. Educar en el medio: identificar y relacionar los problemas que afectan el entorno del huerto de manera cercana con algo global, por ejemplo, que problemáticas puede acarrear el no consumir alimentos para una correcta nutrición, enfermedades metabólicas, desnutrición, obesidad, pérdida de alimentos tradicionales, etc.
2. Educar sobre el medio: el huerto es un sistema ecológico, habrá que tener claro que es y cómo se conforma, para el caso de este TOG, se tomarán aspectos de la milpa para la creación del huerto en la estancia.
3. Educar a favor del medio: impulsando una serie de valores y actitudes para generar comportamientos más respetuosos no solo con el medio ambiente, sino, con la forma en que comemos, compartimos y nos preocupamos por lo que nos llevamos a la mesa. Esto fomenta la comensalidad y nos acercamos a modelos sociales más justos, es decir buscando el equilibrio e igualdad en la alimentación. (Botella-Nicolás et al., 2017)

El huerto escolar puede ser considerado una comunidad de aprendizaje porque se utiliza como un espacio de encuentro y diálogo entre la comunidad escolar, donde se fomenta la participación, colaboración, solidaridad y respeto entre todos los involucrados, eso incluye la tierra, las plantas, los animalitos del huerto, los alimentos, los alumnos, los padres (en medida de lo posible) y los maestros, por el simple hecho de que interactuamos en diferentes actividades para mantener el huerto (Armienta Moreno et al., 2019b) Algunas ventajas de tener un huerto escolar como comunidad de aprendizaje son:

1. Se desarrollan valores como la responsabilidad, el cuidado, la organización y el trabajo en equipo.
2. Se produce un aprendizaje significativo que conecta con los intereses y las experiencias de los estudiantes.

3. Se integran los contenidos curriculares de diferentes áreas y se favorece el desarrollo de competencias clave.
4. Se mejora la nutrición, la salud y el bienestar de la comunidad educativa.

La alimentación es un aspecto clave para el desarrollo integral de las personas, que involucra dimensiones biológicas, emocionales y sociales. Estas dimensiones se relacionan con el entorno familiar, donde se cubren las necesidades básicas para la vida humana, pero también con otros contextos donde los niños interactúan, como la escuela y la comunidad. Estos contextos influyen en la multidimensionalidad alimentaria, que es el conjunto de factores que determinan la calidad y cantidad de los alimentos que consumen los niños (Patiño, 2010)

3.2 Multidimensionalidad de la alimentación

El documento de Ambar Andrade Celis (2020) explora la multidimensionalidad de la alimentación, destacando cómo diferentes aspectos se entrelazan en la nutrición y las prácticas alimentarias. La dimensión biológica enfatiza la importancia de los nutrientes esenciales necesarios para el crecimiento y el desarrollo, la prevención de enfermedades y el mantenimiento de la salud. Esta dimensión abarca la comprensión de cómo el cuerpo procesa los alimentos y cómo los diferentes nutrientes afectan la fisiología y la bioquímica del cuerpo humano.

La dimensión cultural y social integra las tradiciones culturales, como los platillos típicos familiares y festividades relacionadas con la comida. Este aspecto también examina cómo las prácticas alimentarias se transmiten de generación en generación y cómo influyen en la identidad y la cohesión social. Además, considera el papel de la comida en las interacciones sociales y en la formación de vínculos comunitarios.

La dimensión educativa es crucial para fomentar hábitos saludables desde una edad temprana. Incluye la enseñanza sobre la elección de alimentos saludables, la importancia de una dieta equilibrada y la manera de preparar y consumir alimentos de manera sostenible y respetuosa con el medio ambiente.

La dimensión económica aborda cómo los costos de los alimentos y como el acceso a ellos influyen en las decisiones alimentarias. También considera el impacto económico de la producción de alimentos sostenibles y las políticas públicas que apoyan la seguridad alimentaria y la sostenibilidad.

Por último, la dimensión ambiental explora cómo la producción y el consumo de alimentos afectan al medio ambiente. Este enfoque incluye la promoción de prácticas agrícolas sostenibles, la reducción del desperdicio de alimentos y la implementación de huertos escolares para educar a los estudiantes sobre la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental(Andrade Celis, 2020).

3.3 La comensalidad: una oportunidad para compartir cultura alimentaria natural y convivencia entre personas

La *Comensalidad*, etimológicamente hablando quiere decir “compartir la misma mesa”. Esto implica reconocer que uno de los rasgos de la humanidad es la organización comunitaria, presente en la forma de conseguir y producir alimentos, y especialmente en la manera en que los consumimos una actividad colectiva que genera una cultura de reciprocidad, convocando a tres pequeños y ordinarios placeres: la comida, la bebida y la conversación. (Fernández Casadevante & Morán Alonso, 2018).

Así mismo, la comensalidad es un concepto importante para este proyecto puesto que marca las dinámicas cotidianas puestas en juego al momento de comer y nos muestra aspectos de la literacidad alimentaria y las facetas multidimensionales para analizar la alimentación. Permite visualizar las interacciones entre los distintos actores y como esto se relaciona directamente con el aprendizaje dialógico, la cultura alimentaria y la convivencia (Del Carmen Fernández, 2019).

También, la cultura alimentaria es un tema apremiante en el ámbito de la alimentación, ya que influye en los comportamientos alimentarios, así como en las tradiciones, los modos de vida, las creencias y los simbolismos (Pollan, 2014).

Todos estos elementos son importantes en una cultura alimentaria, ya que determinan qué debe comerse, cómo han de ser preparados los alimentos, quién o quiénes los cocinan y dónde se deben adquirir los alimentos (Gómez Salgado & Velázquez Rodríguez, 2019).

Aguilar Piña (2019), menciona que una forma de analizar la cultura alimentaria es observar a las comunidades rurales relativamente aisladas que practican el “autoabasto”. Estas comunidades tienen una mayor cercanía y dependencia directa del entorno natural, por lo que su expresión de “cultura alimentaria” es diferente a la de las grandes urbes (Aguilar Piña, 2014).

Para este proyecto, se utilizará el término “cultura alimentaria natural”, que se refiere, a la selección de alimentos naturales y no procesados. Estos alimentos son los que se obtienen, por ejemplo, de un huerto escolar, como frutas, verduras o cereales. La cultura alimentaria natural se enfoca en consumir alimentos que no contengan aditivos artificiales como pueden ser edulcorantes o saborizantes artificiales, buscando en generar de nuevo esa cercanía con la tierra y los alimentos.

El concepto de convivencia es parte vital de la cultura, Rosario Ortega, describe la convivencia como el “vivir juntos” y puntualiza algunos matices importantes para la convivencia, uno de ellos es que debe existir un esfuerzo común para que exista la convivencia en un grupo de personas, además se deben respetar los sentimientos y las emociones de las personas (Ortega Ruiz, 2004).

3.4 La literacidad alimentaria y el huerto escolar: una propuesta para fomentar la educación alimentaria

Para este proyecto es vital mencionar y entretrejer los conceptos de la figura 2. Uno de ellos es la literacidad alimentaria, que se refiere a las habilidades y conocimientos que permiten a las personas tomar decisiones informadas y saludables sobre su alimentación, considerando su contexto social, cultural y ambiental. La literacidad alimentaria se desarrolla mediante experiencias prácticas y significativas con los alimentos, que favorecen las relaciones positivas entre las personas y su entorno. En este proyecto, se propone que el huerto escolar

sea un espacio de aprendizaje y experimentación con los alimentos, donde los niños puedan cultivar, cosechar, conocer y compartir los alimentos producidos en el huerto, así como conocer su origen, sus propiedades y sus beneficios (Cullen et al., 2015)

El término de *literacidad alimentaria* o *food literacy* es relativamente nuevo, por lo cual hay varias definiciones. Una que me parece particularmente interesante es la de Tracy Cullen (2015), quien propone una definición de alfabetización alimentaria que incluye la relación positiva construida a través de experiencias sociales, culturales, emocionales y ambientales con los alimentos. Estas experiencias permiten a las personas tomar decisiones que apoyan la salud, además de resaltar en la importancia de las habilidades alimentarias, y afirmar que los comportamientos y las habilidades no pueden separarse de su contexto ambiental o social.

En palabras de Tracy Cullen (2015, p.143),

La literacidad alimentaria es la capacidad que tiene un individuo para comprender los alimentos de una manera en que desarrolle una relación positiva con ellos, incluidas las habilidades y prácticas alimentarias a lo largo de la vida, participar y tomar decisiones dentro de un sistema alimentario complejo que pueda apoyar el logro de la salud personal.

Pensando en esa definición de literacidad alimentaria, este proyecto intenta incluir la adquisición de conocimientos en las siguientes áreas con el apoyo del huerto, de los talleres y de las actividades: a) que los niños tengan una idea del efecto de los alimentos tanto naturales como industriales en el bienestar personal, y b) conocimiento del sistema alimentario desde la producción, pasando por la selección, preparación y el saber qué hacer con los posibles desechos.

3.5 Los principios del aprendizaje dialógico y su relación con la implementación de un huerto escolar

Por lo tanto, el *aprendizaje dialógico* empata a la perfección, ya que este se basa en el diálogo como principal fuente de conocimiento y transformación social, en otras palabras, se trata

de aprender mediante la interacción con otras personas, valorando la diversidad de perspectivas y culturas (Prieto & Duque, 2009).

El aprendizaje dialógico se basa en 7 principios, los cuales se pueden relacionar con la implementación de un huerto preescolar. Este es un espacio donde se cultivan plantas, se realizan actividades educativas relacionadas con el medio ambiente, a alimentación, la salud y la convivencia, por ejemplo:

Diálogo igualitario: Favorece el diálogo igualitario entre los miembros de la comunidad educativa, (Maestras, padres, tutores y alumnos) al compartir experiencias, conocimientos y responsabilidades en el cuidado de los alimentos sembrados.

Inteligencia cultural: Reconoce la inteligencia cultural mediante las tradiciones y saberes que existen alrededor de la alimentación de cada partidario de la comunidad, así como las formas de ver la naturaleza y compartir el saber.

Transformación social y ambiental: promueve la transformación social y ambiental al conocer nuevas alternativas de alimentación y cuidado de la tierra, las plantas y los animales que pueden relacionarse con el huerto.

Dimensión instrumental: Fortalece la dimensión instrumental del aprendizaje, considerando que las actividades realizadas en el huerto son significativas, para lo cual se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de cada alumno para generar un espacio de diálogo y solidaridad.

Creación de sentido: Los huertos escolares estimulan la creación de sentido al conectar con los intereses, motivaciones y contextos de los estudiantes, es decir relacionando los contenidos vividos en el huerto con situaciones reales que van viviendo como hijos, alumnos y pares, que influyen en el bienestar personal y colectivo.

Solidaridad: Desarrollan la solidaridad entre los alumnos, maestros, y padres, al generar un espacio de colaboración, confianza, responsabilidad y compromiso, para buscar el bienestar del huerto.

Igualdad de diferencias: Reconoce la igualdad de diferencias que puede existir entre todos los participantes de la comunidad educativa, al conocer otras formas de alimentarse, otros alimentos del huerto, otros gustos y culturas respecto a la siembra y el compartir, para reconocer los modelos alternativos que tiene cada familia.

3.6 Modelo LOPI como aprendizaje colaborativo multifacético

Otro de componente que es muy importante porque sitúa los conceptos anteriores es el Aprender Observado y Colaborando, más conocido como Modelo LOPI. Esta forma de aprendizaje parece ser especialmente común en comunidades indígenas de las Américas. *Learning by Observing and Pitching In (LOPI)*⁴, es un enfoque multifacético del aprendizaje basado en que los niños observen y contribuyan colaborativamente en los esfuerzos de su familia y comunidad (Salas Madriz, 2016).

Este modelo de aprendizaje es muy viable para el presente proyecto por ser sumamente humano. El énfasis en la observación y la contribución me recordó mucho las tardes con mi abuela, sobre todo pensando que este modelo no puede darse de manera aislada, ya que se utiliza para generar comunidad y acercar a las personas a la convivencia. Este es un modelo que sitúa el conocimiento necesario para la vida, uno que ayuda al crecimiento personal.

El modelo LOPI resalta la humanidad porque se incluyen emociones y sentimientos en el aprendizaje, algo sumamente valioso y que me hace pensar en la práctica educativa que quiero que vivan los niños de mi TOG, y que es un reto verdaderamente grande situarlo en un contexto escolar real. Me quedo con este modelo no solo para tratar de enseñar mediante su teoría, sino, para seguir aprendiendo y compartiendo con paciencia y amor.

El Modelo LOPI es una teoría propuesta por Barbara Rogoff que se centra en cómo los niños aprenden a través de la observación y participación en actividades cotidianas dentro de sus familias y comunidades (Rogoff et al., 2015).

⁴LOPI se conocía anteriormente como aprendizaje a través de la participación comunitaria intencional (Salas Madriz, 2016).

Aspectos clave:

Aprendizaje Culturalmente Situado: El LOPI reconoce que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino en un contexto cultural específico. Los niños aprenden al participar en actividades que son significativas para su comunidad y familia.

Participación Guiada: En lugar de enseñar de manera formal, los adultos y miembros más experimentados de la comunidad guían a los niños a través de la participación activa en tareas y actividades. Esto puede incluir cocinar, cuidar a los hermanos menores, trabajar en el campo, en este caso se trabajó en actividades relacionadas al huerto escolar.

Aprendizaje Observacional: Los niños aprenden observando a los demás y participando en actividades junto a ellos. No se trata solo de recibir instrucciones verbales, sino de estar inmersos en la acción.

Comunidad como Aprendizaje: El aprendizaje no se limita al aula o al hogar. La comunidad en su conjunto es un recurso educativo. Los niños aprenden de los ancianos, los vecinos y otros miembros de la comunidad.

Aprendizaje Social y Colaborativo: El LOPI enfatiza la importancia de la colaboración y la interacción social en el proceso de aprendizaje. Los niños aprenden juntos.

En resumen, el Modelo LOPI reconoce la riqueza cultural y la diversidad de formas de aprendizaje en diferentes contextos. Es una perspectiva valiosa para comprender cómo los niños adquieren conocimientos y habilidades en su entorno cotidiano.

En resumen, el modelo LOPI y los diversos elementos mencionados, como las tertulias gastronómicas, los huertos preescolares y la cultura alimentaria, se entrelazan en un enfoque de aprendizaje basado en la observación y la colaboración.

3.7 Tertulias dialógicas gastronómicas que favorecen el encuentro de personas y el aprendizaje a través del diálogo

¿Qué son las tertulias dialógicas? Las tertulias dialógicas son una metodología innovadora que fomenta el aprendizaje a través del diálogo entre personas diversas. En este escrito, se explicará qué son las tertulias dialógicas, cuál es su finalidad y cómo se desarrollan, basándose en los principios del Aprendizaje Dialógico.

Además, el concepto de *tertulias dialógicas gastronómicas* cierra el primero de los círculos conectores con los demás conceptos (en la figura 2), ya que el funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los principios del Aprendizaje Dialógico, que son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha et al., 2011). Estos principios orientan la forma de interactuar y de aprender en las tertulias dialógicas.

Las Tertulias Dialógicas Gastronómicas se basan en el encuentro de personas que, independientemente de su edad, género, sexo, cultura o capacidad, se reúnen para dialogar sobre un tema específico, utilizando los conocimientos que cada una tiene y validándolos colectivamente. De esta forma, se genera un aprendizaje para la vida, que implica solidaridad, respeto, confianza y apoyo entre los participantes. Además, se potencia el desarrollo de habilidades comunicativas, críticas y creativas.

Las tertulias dialógicas son una forma de aprender que promueve la participación, el intercambio de saberes y la diversidad cultural. Se trata de una metodología que puede aplicarse en diferentes contextos educativos y sociales, y que contribuye a mejorar la calidad de la educación y de la convivencia (Foncillas Beamonte et al., 2020).

Comparto de manera importante lo que comenta, Martine Delfos (2000), donde plantea que los niños poseen sabiduría y que los adultos tenemos el deber de reconocer esa sabiduría y escucharlos con respeto, para ella la actitud de escucha y respeto es lo más importante para una buena comunicación con los niños.

Para llevar a cabo una tertulia dialógica se necesitan tres aspectos importantes: aprendizaje, reflexión y participación.

1. Aprendizaje activo entre todos desde la igualdad, el diálogo y partiendo de la lectura de un clásico de la literatura universal. Esta categoría en el contexto educativo en el que se desarrolla la intervención es básica, fomentando el aprendizaje entre todos y la ayuda mutua. El aprendizaje afecta a áreas de conocimiento para la vida y las emociones (Foncillas Beamonte et al., 2020).
2. La reflexión es básica y necesaria para lograr un aprendizaje sólido.

También es necesaria, por otra parte, para lograr la transformación, el crecimiento, la creación de sentido de estos niños y niñas a lo largo del desarrollo de las tertulias dialógicas y su relación con su proceso de aprendizaje (Foncillas Beamonte et al., 2020).

En este punto es importante conocer si el niño está disfrutando las intervenciones en el huerto, que su aprendizaje y su reflexión giren entorno al disfrute, el cuidado y la compasión y sobre todo generar convivencia entre ellos en torno a una actividad en común que es cuidar de otros seres vivos.

3. La participación entre iguales, el fomento del debate, el respeto, la comunicación y la escucha activa es el tercer elemento fundamental para las tertulias (Foncillas Beamonte et al., 2020).

Este punto tiene como finalidad valorar los conocimientos pocos o muchos que tengan los niños, darles relevancia y utilizarlos en la construcción del huerto escolar.

En este sentido, una propuesta más es generar una Tertulia Gastronómica, procurando romper el distanciamiento entre el niño y el alimento. La información aprendida en la tertulia se refuerza con la implementación de talleres, uno de cocina y uno de huerto, donde se plantean objetivos que fomentan el contacto y la convivencia de los niños con el alimento. Todo el trabajo se orienta a la obtención de aprendizajes significativos, basados en el

descubrimiento, teniendo como temas transversales hábitos de alimentación, higiene, consumo y de ¿dónde viene el alimento? (Fernández Ayllón, 1995).

3.8 Cultura alimentaria natural

La cultura alimentaria abarca un conjunto de prácticas, actitudes y creencias relacionadas con la producción, distribución y consumo de alimentos. Según Moreno García (2008), no se limita únicamente a la necesidad fisiológica y biológica de ingerir alimentos, sino que también engloba aspectos sociales, psicológicos, económicos, simbólicos y religiosos. Los alimentos no solo son sustento, sino que también representan valores, costumbres y tradiciones. En algunas sociedades, incluso pueden ser símbolos de unidad, estatus y distinción.

La cultura alimentaria es diversa y multifacética, tal como lo describe Moreno García (2008). En este contexto, la cultura alimentaria natural se refiere a la elección consciente de alimentos que provienen directamente de la naturaleza, sin someterse a procesos industriales intensivos.

Este enfoque no solo promueve el consumo de ingredientes frescos y locales, sino que también fomenta una conexión más profunda con la tierra y las tradiciones culinarias, como señala Michael Pollan en su obra, donde enfatiza la importancia de entender el proceso de cocinar como un medio para fortalecer nuestra relación con la comida y la naturaleza, enriqueciendo así la experiencia alimentaria de los individuos y las comunidades.

En el contexto de un huerto escolar, la cultura alimentaria natural cobra especial relevancia. La idea es fomentar la conexión con la tierra entre los participantes del huerto. Algunos aspectos clave de la cultura alimentaria natural en este contexto son:

1. Ingredientes locales: Promover el uso de alimentos locales y de temporada tanto para el huerto como para la alimentación. Esto fortalece los lazos con la comunidad y reduce la huella ambiental al evitar largos desplazamientos de alimentos.
2. Preparación de alimentos de manera casera: En lugar de depender de alimentos ultra procesados o comidas rápidas, se alienta la preparación de alimentos desde cero, que después se puedan compartir.

En resumen, la cultura alimentaria natural no solo promueve la elección de alimentos frescos y locales, sino que también fomenta un sentido de comunidad y conexión con el entorno. Al involucrar a los participantes en la producción y preparación de alimentos, se cultivan hábitos saludables y se refuerzan las tradiciones culturales. Como señala Michael Pollan en su libro *"Cocinar: Una historia natural de la transformación"* (Pollan, 2013), el acto de cocinar es fundamental para entender nuestra relación con la comida, ya que transforma ingredientes simples en sustento y significado. Así, el huerto escolar se convierte en un espacio vital para la educación y la práctica de una alimentación consciente, contribuyendo al bienestar individual y colectivo, al tiempo que se celebra el arte de cocinar y la conexión con la tierra.

4. Marco metodológico y consideraciones éticas

El marco metodológico es una parte fundamental en cualquier proyecto, ya que describe los métodos y técnicas empleadas para desarrollar el proyecto. El proyecto en la Estancia Infantil se desarrolló en el marco de los principios y pautas de la intervención socioeducativa y de la investigación acción participativa. En este apartado se explican ambas perspectivas, así como el sentido de la participación como un componente clave del proceso.

4.1 La intervención socioeducativa

La intervención socioeducativa se entiende como un conjunto de acciones y estrategias dirigidas a promover cambios en los comportamientos, actitudes y conocimientos de los individuos o grupos dentro de una comunidad, con el fin de mejorar su bienestar social, educativo y personal, en este sentido, busca mejorar la calidad de vida de un grupo de personas.

La intervención socioeducativa, considera los procesos educativos como motor de cambio social, en ese sentido, se enfoca en el desarrollo de capacidades y no solo en la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, se busca fomentar la participación de los individuos en su entorno social y comunitario, así como también la búsqueda de su empoderamiento, autogestión y autonomía.

“La intervención socioeducativa es una acción profesional desarrollada por educadores sociales, en el marco de una situación o una problemática sociocultural, con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse; esto es, a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para mejorar su situación” (Úcar, 2022a, p. 3).

La intervención socioeducativa se lleva a cabo mediante un proceso continuo. Cada acción o intervención tiene un comienzo, un desarrollo y una conclusión. La duración de estos

procesos depende de las características específicas de la situación o problema al que se dirige. (Úcar, 2022a)

Al plantear una propuesta o alternativa ante una realidad a transformar, es importante reconocer el ciclo que tiene un proceso de intervención socioeducativa, que parte de un diagnóstico, seguido de una propuesta o alternativa de acción y concluye con la evaluación. La intervención socioeducativa, según Úcar (2022b), se caracteriza por ser una acción profesional llevada a cabo por educadores sociales en contextos socioculturales específicos. El objetivo principal es empoderar a las personas, grupos o comunidades, generando aprendizajes y recursos que les permitan mejorar su situación en el mundo.

Este proceso se desarrolla en tres fases: *inicio*, *desarrollo* y *cierre*, adaptándose a las particularidades de la problemática que se aborda, garantizando así una intervención efectiva y significativa (Úcar, 2022b).

En la *fase de inicio* se establece el contacto con las personas o comunidad involucrada, con la intención de generar un vínculo que facilite la intervención, se identifican las necesidades y potencialidades de todos, así como los puntos educativos que pueden estimular el aprendizaje y el cambio, para efectos de este trabajo fue la etapa de negociación y diagnóstico.

En la *fase de desarrollo* se implementan y desarrollan las actividades planeadas en colaboración con los participantes (en este caso con los actores y actantes del proyecto). Es importante mencionar que se trata de un proceso dinámico que requiere de adaptabilidad, ya que las circunstancias pueden cambiar y se requiere trabajar en alianza para lograr los objetivos.

En la *fase de cierre* se evalúan los resultados y/o el impacto de la intervención y se reflexiona sobre el aprendizaje obtenido (Úcar, 2022b).

4.2 La investigación acción participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa (IAP) es un enfoque metodológico que combina investigación, participación y acción para generar cambios sociales significativos, este marco metodológico se utilizó como referencia debido a su énfasis en la reflexión sobre la acción y la participación activa.

En este sentido, la IAP como marco de referencia metodológica, hace alusión a un conjunto de corrientes y aproximaciones a la investigación que tienen en común tres pilares:

- a) Investigación: creencia en el valor y el poder del conocimiento y el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo.
- b) Participación: enfatizando los valores democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones y destacando la importancia de una relación horizontal entre los investigadores y los miembros de una comunidad.
- c) Acción: como búsqueda de un cambio que mejore la situación de la comunidad involucrada (Florencia Zapata & Vidal Rondán, 2016).

En otras palabras, hace referencia a generar diferentes formas de hacer investigación procurando el cambio social, con la participación de la gente en el campo de acción, esto es lo que distingue a la IAP este compromiso con hacer investigación ayudando a grupos en situación de vulnerabilidad a gestione y decidan el cambio (Florencia Zapata & Vidal Rondán, 2016).

Al utilizar la Investigación Acción Participativa como marco de referencia metodológico, implicó que los niños y niñas, las maestras y las familias fueran considerados como los protagonistas del proyecto dado que este tipo de investigación social involucra a los actores sociales en todas las fases del proyecto, desde la identificación del problema hasta la evaluación de los resultados.

La IAP se desarrolla en cuatro fases: diagnóstico participativo, planificación participativa, ejecución participativa y evaluación (Martí, s/f).

- El diagnóstico participativo consistirá en recabar información sobre la situación actual del centro educativo, las necesidades e intereses de los participantes, los recursos disponibles y las posibilidades de mejora. El diagnóstico permitirá identificar las potencialidades y limitaciones del huerto escolar como estrategia educativa para alcanzar los objetivos planteados.
- La planificación participativa consistirá en definir conjuntamente los objetivos específicos del huerto escolar, las actividades a realizar, los roles y responsabilidades de cada participante, el cronograma de trabajo, los recursos necesarios y los indicadores de seguimiento y evaluación. Para ello se utilizarán técnicas como talleres participativos, lluvia de ideas, etc. La planificación permitirá establecer un plan de acción consensuado y coherente con las expectativas e intereses de los participantes.
- La ejecución participativa consistirá en llevar a cabo las actividades planificadas para el desarrollo del huerto escolar. Estas actividades incluirán: La preparación del terreno para el huerto escolar: limpieza del espacio asignado.
- Evaluación es una parte fundamental del proceso, permite medir el progreso y determinar si los objetivos se están cumpliendo. Se evalúa tanto el proceso como los resultados obtenidos.

4.3 La participación como condición de la intervención.

Geilfus (2009), describe la participación como un concepto que puede hacer fracasar o darle éxito a un proyecto, explica que la falta de participación real de la gente en un proyecto que fue diseñado para ellos es el primer error de los investigadores, pero también que debemos tener cuidado de la participación y el significado que le puedan dar las diferentes personas que participan en el proyecto. Él explica que la participación no debe conceptualizarse como un estado fijo, sino como un proceso mediante el cual los participantes y el desarrollador van ganando cada vez más y más participación con el objetivo de que el beneficiario no sea sólo un elemento pasivo del proceso, sino que pase al control de su propio proceso cuando el desarrollador del proyecto no esté más en el lugar (Geilfus, 2009).

A lo anterior Geilfus (2009), lo llama la escalera de la participación; esto es un proceso que delimita la participación real de la gente que participa y el grado de decisión que tiene en el proceso.

Se explica la importancia de la participación como un concepto dinámico y no estático, que implica un proceso de empoderamiento de los beneficiarios de un proyecto para que se conviertan en actores de su propio desarrollo. Esta idea se puede relacionar con la escalera de la participación de Geilfus, que muestra diferentes niveles de participación según el grado de control e influencia que tienen los beneficiarios sobre el proyecto.

La escalera de la participación tiene ocho peldaños, que van desde la manipulación hasta el autodesarrollo, pasando por la información, la consulta, la colaboración, la codecisión, la delegación y la asociación. Cada peldaño representa un mayor nivel de participación y un menor nivel de dependencia de los beneficiarios respecto al investigador o desarrollador del proyecto (Geilfus, 2009).

Un esquema que ilustra la escalera de la participación es el siguiente:

Tabla1.

Escalera de Geilfus.

Nivel	Descripción
Autodesarrollo	Los beneficiarios asumen el control total del proyecto y lo gestionan de forma autónoma.
Asociación	Los beneficiarios comparten el control del proyecto con el investigador o desarrollador, estableciendo una relación de igualdad y confianza.
Delegación	Los beneficiarios reciben el control parcial del proyecto, asumiendo algunas responsabilidades y tareas.
Codecisión	Los beneficiarios participan activamente en la toma de decisiones sobre el proyecto, teniendo voz y voto.
Colaboración	Los beneficiarios colaboran con el investigador o desarrollador en la ejecución del proyecto, aportando ideas y recursos.
Consulta	Los beneficiarios expresan sus opiniones y necesidades sobre el proyecto, pero no tienen garantía de que sean tomadas en cuenta.
Información	Los beneficiarios reciben información sobre el proyecto, pero no tienen oportunidad de dar su opinión o influir en él.
Manipulación	Los beneficiarios son utilizados como instrumentos para legitimar el proyecto, sin tener ningún control o beneficio real.

Nota: tabla adaptada de: Geilfus, F. (2009). *80 herramientas para el desarrollo participativo: Diagnóstico...* <http://www.iica.int>.

Según la escalera de la participación, el diagnóstico participativo que se realizará se podría ubicar en el peldaño de la *colaboración*, que implica que los beneficiarios colaboran con el investigador o desarrollador en la ejecución del proyecto, aportando ideas y recursos. En este caso, los beneficiarios, quienes son estudiantes, familias, docentes, etc. colaboran con el desarrollador en la realización del diagnóstico, aportando información sobre su situación actual, sus necesidades e intereses, sus recursos y sus posibilidades de mejora. De esta

forma, el diagnóstico participativo permite recoger información relevante y válida para el proyecto, así como generar un sentido de pertenencia y compromiso entre los beneficiarios.

También considerando la escalera de participación el siguiente proceso se podría ubicar en el nivel o peldaño de la codecisión, que implica que los beneficiarios participan activamente en la toma de decisiones sobre el proyecto, teniendo voz y voto. En este caso, los beneficiarios directora y maestra participan en el diseño del diagnóstico, expresando sus opiniones, necesidades e intereses sobre el huerto y el comedor escolar, así como sus propuestas para las actividades.

La intervención socioeducativa en la Estancia Infantil se llevó a cabo mediante un proceso estructurado en diversas fases, cada una caracterizada por diferentes niveles de participación de los actores involucrados, según la escalera de participación de Geilfus.

1. Diagnóstico (Colaboración): En esta fase, los beneficiarios colaboraron activamente con el desarrollador en la recopilación de información relevante sobre sus situaciones actuales, necesidades e intereses. Esta colaboración permitió obtener una base sólida y contextualizada para el desarrollo del proyecto, aportando ideas y recursos valiosos (Colaboración).
2. Planificación (Codecisión): Durante la planificación, los beneficiarios participaron en la toma de decisiones, aportando sus opiniones y propuestas para el diseño de actividades relacionadas con el huerto y el comedor escolar. Este nivel de codecisión garantizó que las acciones planificadas reflejaran verdaderamente las necesidades y deseos de la comunidad (Codecisión).
3. Ejecución (Participación Activa y Delegación): En la fase de ejecución, la participación activa de los beneficiarios fue crucial para implementar las estrategias y actividades planificadas. Los participantes se involucraron directamente en la realización de las acciones, asumiendo algunas responsabilidades y tareas, lo que fomentó un mayor compromiso y apropiación del proyecto (Delegación).

4. Evaluación (Reflexión Conjunta y Asociación): Finalmente, en la evaluación, los beneficiarios y el desarrollador reflexionaron conjuntamente sobre los resultados obtenidos, identificando éxitos y áreas de mejora. Esta fase permitió ajustar las acciones futuras y consolidar el aprendizaje compartido, estableciendo una relación de igualdad y confianza (Asociación).

En resumen, cada fase del proyecto estuvo marcada por un tipo de participación específica, desde la colaboración inicial hasta la codecisión, la participación activa y la delegación, culminando en una reflexión conjunta y una asociación, este enfoque participativo no solo mejoró la calidad y relevancia del proyecto, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia y compromiso entre todos los actores involucrados.

4.4 Consideraciones éticas

Para garantizar la integridad y validez de la intervención, así como proteger los derechos y el bienestar de las personas implicadas, es sustantivo tener presentes las siguientes consideraciones éticas.

Acceso al escenario: El acceso para la implementación del proyecto se gestionó directamente con la directora de la Estancia Infantil, se le presentó la idea del proyecto. De igual forma se presentó el proyecto ante los padres y madres de los niños y niñas, así como los aspectos a tratar y los posibles beneficios y riesgos de este. Con esto se logró la autorización y se afianzó el compromiso de ambas partes para el desarrollo del proyecto.

Confidencialidad: Toda la información que la institución proporcionó para el proyecto ha sido manejada con un carácter estrictamente confidencial, y ha sido utilizada únicamente por el responsable del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. El documento del Trabajo de Obtención de Grado para el ITESO no incluye ningún nombre ni otros datos que podrían identificar a los participantes del proyecto, ya sean maestras de la institución, alumnos/as o padres. Cuando fuere necesario, se presentan con pseudónimos; es decir, se utilizará otro nombre, con previo acuerdo.

Participación Voluntaria/Retiro: La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria. Ya sea la institución, padres o maestros han estado en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación en cualquier momento. Su decisión de participar o no en el proyecto no ha implicado ningún tipo de consecuencia o afectación a su puesto de trabajo o en su vida cotidiana.

Beneficios: aprendizaje de conocimientos básicos de nutrición, huerto escolar, fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad escolar, además de una posible mejora en la relación de cultura alimentaria natural.

Riesgos: No se percibió ningún riesgo al participar en este proyecto.

Aviso de Privacidad Simplificado: Como encargado principal de este proyecto, seré el responsable del tratamiento y resguardo de los datos recopilados. Para los fines del presente proyecto, no fue necesario solicitar datos personales de los participantes. De igual forma no se publicará ninguna foto con el rostro de los niños y niñas sin permiso firmado por sus padres.

La institución y padres de familia de los niños y niñas podrán ser informados sobre cualquier avance en el proceso en cualquier momento, comunicándose con el encargado, Leopoldo Iván Ramos Vargas.

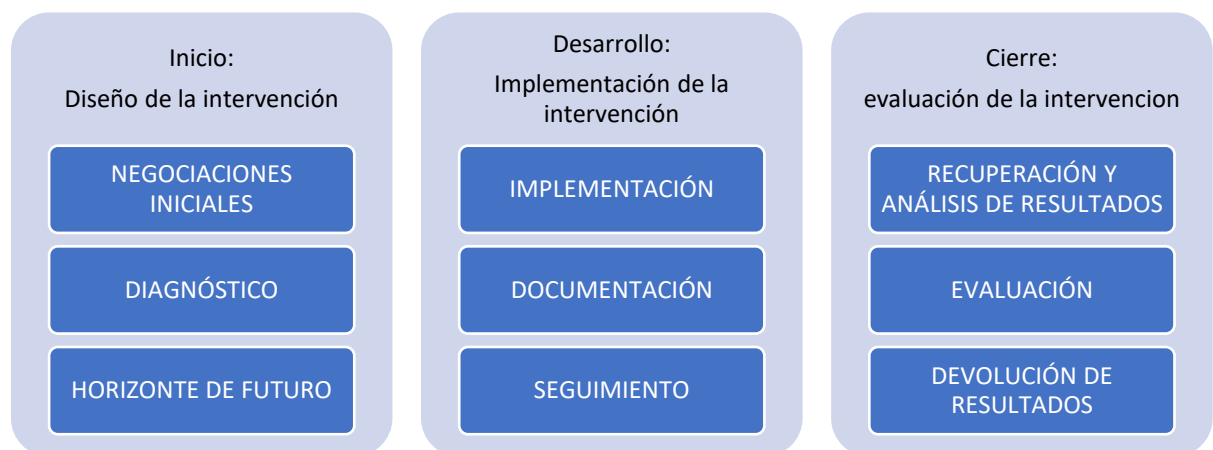
Estas consideraciones éticas fueron dadas a conocer al personal de la Estancia Infantil, al iniciar la intervención.

5. La intervención socioeducativa y alimentaria.

En este apartado se presenta la propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria diseñada y validada con la Estancia Infantil para esto, se esboza el diseño del proyecto haciendo alusión a los actores y actantes partícipes; al diagnóstico participativo que sirvió como punto de partida; el horizonte de cambio y los objetivos que trazaron el rumbo; así como la estrategia metodológica que se planteó para la implementación, recuperación y análisis de resultados, además de la estrategia de devolución de los resultados a la institución.

Figura 3.

Fases de la intervención socioeducativa y alimentaria



Elaboración propia a partir de las fases de la intervención participativa de Úcar (2022).

En resumen, la propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria busca no solo mejorar las condiciones y fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre todos los involucrados. Mediante un proceso dinámico y participativo, se brindan las herramientas necesarias para que las comunidades se conviertan en agentes de su propio cambio y bienestar.

5.1 Fase inicial: Diseño de la intervención socioeducativa y alimentaria

Esta fase se enfoca en establecer las bases para la implementación de la intervención, a través del diseño y planificación de actividades socioeducativas y alimentarias. Se abordan los actores y actantes participantes, el diagnóstico participativo para identificar necesidades y áreas de mejora, y el horizonte de cambio basado en la teoría del cambio para guiar las acciones estratégicas del proyecto.

5.1.1 Actores y actantes partícipes

Resulta fundamental identificar a los actores y actantes claves que participaron en el proceso. Los actores desempeñaron roles esenciales y contribuyeron en la intervención. A continuación, se describen los diferentes participantes involucrados.

5.1.1.1 Actores partícipes del proceso

En el marco de la intervención socioeducativa y alimentaria, los actores son fundamentales, ya que su implicación activa permite la construcción de redes de colaboración. La teoría del actor-red que plantea Bruno Latour (2019) resalta que tanto humanos como no-humanos (actantes) influyen en la dinámica del aprendizaje y la convivencia, promoviendo una cultura alimentaria saludable. La participación de estos actores es esencial para fomentar la comensalidad y lograr resultados significativos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Por parte de la Estancia Infantil, quienes estuvieron implicados en la intervención son:

Directora de la Estancia: La directora es la líder de la estancia, supervisa y coordina todas las actividades en la institución. Su implicación con el proyecto fue fundamental, ya que con ella se gestionó el acceso al escenario de intervención, así como la comunicación con los padres y docentes, lo que facilitó la implementación del proyecto.

Maestras de grupo: Las maestras interactuaron directamente con los niños y niñas, implementando estrategias educativas y promoviendo hábitos alimentarios saludables. Su implicación fue clave para adaptar los contenidos a las necesidades de los estudiantes,

fomentando un ambiente de convivencia positiva y asegurando que los objetivos del proyecto se cumplieran en el aula.

Padres y Madres de Familia: Los padres y madres de familia fueron parte integral del proceso. Debieron estar informados sobre los objetivos de la intervención y apoyar la implementación de prácticas alimentarias saludables en el hogar, cuidando la búsqueda de una alimentación saludable, y fortaleciendo el ámbito convivencial.

Niños y Niñas: Los niños y niñas fueron los beneficiarios directos de la intervención. A través de actividades lúdico-educativas, se les enseñó sobre la importancia de una alimentación equilibrada mediante el huerto escolar. Además, se promovió la convivencia entre ellos, fomentando valores como el respeto, la cooperación y la solidaridad durante las actividades grupales.

Dado el carácter participativo que se imprimió a la intervención socioeducativa, es sustantivo integrarme como actor, en mi calidad de maestrante en educación y convivencia, nutriólogo de profesión y persona inquieta por seguir aprendiendo.

Como nutriólogo, mi pasión por la alimentación y la salud me llevó a participar activamente en este proyecto. Mi implicación se centró en diseñar y facilitar actividades educativas que promovieran una alimentación equilibrada, así como en guiar a los niños y niñas en el descubrimiento del huerto, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje.

5.1.1.2 El huerto como actante clave de la acción socioeducativa y alimentaria

Para poder explicar cómo el huerto es un actante, primero debemos explicar “La Teoría del Actor-Red” de Bruno Latour, en la que propone que la acción y el conocimiento no son solo generados por individuos, sino, que surgen de redes complejas de interacciones entre humanos y no humanos. En lugar de ver a las personas como los únicos agentes, esta teoría considera que tanto objetos como personas influyen en la construcción del conocimiento. Esta teoría busca evitar reduccionismos y entender cómo se forman y transforman estas redes en un contexto en constante cambio (Larrión, 2019).

Loredo (2009) describe esta red como un conjunto de conexiones y relaciones entre diferentes elementos que interactúan entre sí. Imagina una telaraña donde cada hilo representa una relación: los humanos (como estudiantes y maestros) y los no humanos (como plantas y herramientas) están todos conectados y se influyen mutuamente. Así, lo que sucede en la red es el resultado de estas interacciones, donde cada parte juega un papel importante en el funcionamiento del todo.

En este sentido, el huerto escolar no solo es el espacio físico en el que se desarrollaron las actividades educativas, convivenciales y alimentarias, sino que es considerado como un *actante* que transforma y dinamiza nuevas prácticas y relaciones dentro de la red. La comensalidad y el aprendizaje se ven directamente influenciados por este actante, ya que el huerto escolar facilita encuentros y diálogos entre los diferentes actores, promoviendo una cultura alimentaria natural y una convivencia saludable. El huerto, con sus múltiples componentes como la tierra fértil, las diversas plantas, las herramientas de jardinería y el ambiente compartido, se convierte en un ecosistema rico en oportunidades de aprendizaje, donde cada elemento contribuye a la formación de valores y conexiones humanas significativas.

En la teoría del actor-red (ANT), el concepto de "actante" puede incluir tanto a humanos como a no-humanos. Esta teoría, desarrollada por Bruno Latour, Michel Callon y otros, se centra en la idea de que cualquier entidad que actúe y tenga influencia en una red puede ser considerada un actante, independientemente de si es humana o no (Loredo Narciandi, 2009).

La diferencia entre actante y actor radica en que los actantes, en el contexto de la teoría de actor-red, pueden ser tanto humanos como no-humanos, mientras que los actores tradicionalmente se referían solo a humanos. En la teoría del actor-red, ambos son esenciales para entender las dinámicas y transformaciones dentro de una red (Loredo Narciandi, 2009).

En resumen, estos actores y actante trabajamos juntos para fomentar la comensalidad y la alimentación saludable. La colaboración entre todos fue esencial para lograr resultados

significativos, destacando la convivencia como un pilar fundamental en el desarrollo integral de los infantes.

5.1.2 Diagnóstico participativo. Punto de partida para el diseño de la propuesta.

El diagnóstico participativo es un proceso fundamental que permite comprender las dinámicas y necesidades de la comunidad educativa en relación con la alimentación y la convivencia. A través de la colaboración activa de niños-niñas, padres-madres, maestras y directivos, se identificaron las prácticas actuales y las áreas de mejora que dieron pie al diseño de una propuesta socioeducativa y alimentaria. Este enfoque garantiza que las intervenciones sean pertinentes y efectivas, alineándose con las realidades y expectativas de todos los involucrados.

Para llevar a cabo el diagnóstico, se consideró la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, incluyendo a niños y niñas, padres-madres de familia, maestras y la directora. Aunque se sabía que el nivel de participación de cada uno de ellos sería diferente, se lograron integrar los resultados del diagnóstico en el árbol de problemas previamente presentado (figura 1, capítulo 1).

Este diagnóstico sirvió para ahondar en el conocimiento de la Estancia Infantil e identificar la problemática a ser abordada, centrando la atención en reconocer y analizar las prácticas alimentarias y convivenciales tanto del centro educativo como de las familias, con el objetivo de identificar los hábitos y costumbres que influyen en la alimentación de los estudiantes.

A continuación, se presenta un cuadro síntesis con la estrategia metodológica empleada para la realización del diagnóstico.

Tabla2.

Estrategia metodológica del diagnóstico en la Estancia infantil.

	ACTORES			
	DIRECTORA Y PERSONAL DE LA ESTANCIA	NIÑOS Y NIÑAS	PADRES Y MADRES DE FAMILIA	MAESTRAS
PROPÓSITO	Conocer la institución y validar la posibilidad de colaboración en la estancia infantil. Identificar las expectativas, necesidades e intereses sobre el proyecto y la contribución que se podría brindar.	Conocer sus dinámicas, gustos, intereses con relación al huerto escolar.	Conocer el contexto familiar, la concepción que tienen sobre comensalidad, convivencia y las prácticas alimentarias predominantes en el entorno familiar.	Contar con información relevante sobre la manera en que se relacionan los niños y las niñas, para el diseño de la propuesta de acción socioeducativa y alimentaria. Indagar sobre las prácticas alimentarias escolares, particularmente el refrigerio, para comprender el contexto alimentario familiar y las dinámicas de convivencia. Aunque esto no estaba planteado como un propósito inicial del proyecto, su inclusión puede enriquecer el análisis al ofrecer una visión más completa de los hábitos y comportamientos alimentarios tanto en el entorno escolar como en el hogar.
TIPO DE ESCENARIO DE ACTIVIDAD	Reunión de trabajo	Taller	Reunión de presentación del proyecto.	Formato de registro de refrigerio.
HERRAMIENTA METODOLÓGICA EMPLEADA:	Entrevistas semiestructuradas y diálogo	Actividad lúdica: “pinta tu plato” Observación participante	Cuestionario e instrumento de frases incompletas.	Cuestionarios y entrevista semiestructurada.
FECHAS	Julio 2023 semana 3 del semestre	Julio 2023 semana 3 del semestre	Julio 2023 semana 4 del semestre	Julio 2023 semana 4 del semestre
PLANEACIÓN DIDÁCTICA VER EN EL ANEXO.	Anexo 2 código PDDP106	Anexo 1 código PDDN107	Anexo 3 código PDDPF103	Anexo 4, código PDDP106

Elaboración propia.

En el diagnóstico se siguió una secuencia estructurada para involucrar a todos los actores clave de la comunidad educativa.

Primero, con los directivos y el personal me reuní para conocer la institución y validar la posibilidad de colaboración en la estancia infantil. Durante esta reunión, se discutieron las metas del proyecto y se establecieron las bases para su implementación.

Luego, se involucró a los niños y niñas en actividades lúdicas como “pinta tu plato” (anexo 1 código PDDN107). Estas actividades permitieron a los niños expresar sus gustos e intereses

con relación a los alimentos y el huerto escolar. A través de estas dinámicas, se descubrió que los niños y las niñas mostraban un gran interés en participar en actividades relacionadas con el huerto, lo que sugiere una motivación para aprender sobre la alimentación. Además, se observó que ya tenían algunos conocimientos, aunque muy básicos sobre ciertos alimentos y su origen, lo cual fue bueno para poder profundizar en temas de nutrición. Las actividades también revelaron cómo los niños y las niñas interactúan entre sí y con los adultos, proporcionando información valiosa sobre las dinámicas de convivencia que pueden influir en el diseño de las actividades educativas futuras.

Posteriormente, se realizó una reunión de presentación con los padres y madres de familia. El propósito de esta reunión fue conocer el contexto familiar y la concepción que tienen sobre la comensalidad y las prácticas alimentarias. Se utilizó; a) cuestionario para medir la comensalidad familiar (anexo 5, código CF101) y b) Un cuestionario de frases incompletas (anexo 6 con código IFN102) para obtener información familiar en tres dimensiones: el contexto, la práctica y la concepción (anexo 7, código CCP105); y se discutieron las expectativas y necesidades de las familias con relación al proyecto. Esta reunión fue crucial para conocer el nivel de apoyo y la colaboración de las familias en el proceso educativo.

Para comprender mejor este fenómeno, resultó fundamental analizar cómo se lleva a cabo la alimentación en el hogar. ¿Qué alimentos se consumen? ¿Cómo se comparte la comida en familia? El diagnóstico con los padres de familia reveló que las prácticas alimentarias en el hogar son variadas, pero a menudo carecen de una estructura que fomente la comensalidad. Se identificó que muchos padres no comparten la comida de manera regular, lo que afecta la dinámica familiar y el desarrollo de hábitos saludables en los niños. Además, se observó una falta de conocimiento sobre la importancia de una alimentación balanceada, lo que subraya la necesidad de intervenciones educativas para mejorar la salud y el bienestar de los niños.

Finalmente, las maestras participaron en un taller donde se identificaron las necesidades e intereses de los estudiantes. Esta información fue esencial para diseñar actividades

educativas que se alinearan con los intereses y necesidades de los estudiantes, asegurando así una experiencia de aprendizaje más efectiva y significativa.

Para complementar este proceso, se aplicó un *instrumento de percepción de las expectativas de las maestras respecto al proyecto* al inicio de la iniciativa (anexo 8, código IPPT105). Este instrumento buscó identificar las percepciones y deseos de las maestras en relación con el enfoque del proyecto, lo que permitió ajustar las intervenciones para alinearlas con sus necesidades y fomentar un compromiso activo en el proceso educativo.

Además, se solicitó a las maestras realizar *observación del refrigerio que llevan los niños y niñas a la estancia* para obtener información sobre sus hábitos alimentarios (anexo 9, código IRE103). La información recopilada fue esencial para diseñar la propuesta de acción socioeducativa y alimentaria que respondiera a las realidades y preferencias de los niños y niñas, contribuyendo a mejorar sus hábitos alimentarios y la dinámica de convivencia familiar.

El diagnóstico con las maestras y la observación de los refrigerios revelaron la necesidad de mejorar las prácticas alimentarias y la comensalidad en el entorno escolar y familiar, lo que subraya la importancia de una intervención educativa que fomente hábitos saludables y una mejor convivencia.

Una vez recopilados los datos de los distintos actores, se procedió a su análisis, previo al diseño de la propuesta, lo que permitió identificar posibles áreas de mejora en las prácticas alimentarias familiares y escolares y conformar el árbol de problemas (presentado en el apartado de planteamiento del problema).

Los resultados del diagnóstico revelaron varias áreas clave de intervención, en síntesis, son las siguientes:

1. **Prácticas Alimentarias:** Se identificaron diversas prácticas alimentarias no recomendables tanto en el centro educativo como en los hogares de los estudiantes. Se observó una preferencia general por productosultra procesados y una falta de diversidad en la dieta diaria.

2. Convivencia Escolar: El diagnóstico mostró que, aunque existen espacios para la convivencia, estos no siempre son utilizados de manera efectiva para promover interacciones positivas y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Y la convivencia no es propiciada en torno al ámbito alimentario.
3. Participación de la Comunidad: La participación activa de los padres y otros miembros de la comunidad educativa es limitada. Sin embargo, se pudo trabajar con las maestras que mostraron que evidenciaron mayor compromiso y comprensión de la importancia de la alimentación saludable. El trabajo con padres y madres de familia, es un tema pendiente.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de diseñar intervenciones específicas que aborden estas áreas, promoviendo una alimentación más saludable y fortaleciendo la convivencia escolar.

El diseño del diagnóstico participativo permitió definir el horizonte de cambio, los objetivos, la metodología, las dinámicas, los materiales y la evaluación del proyecto, generando un sentido de corresponsabilidad y compromiso entre los participantes (Geilfus, 2009).

5.1.3 Horizonte de cambio

Todo proyecto de intervención socioeducativa busca la transformación de la realidad, de ahí que plantear la propuesta con una perspectiva de horizonte de cambio resulta sustantivo, para lo cual se utilizó la metodología de teoría de cambio.

La teoría del cambio es una herramienta que permite diseñar, implementar y evaluar proyectos sociales, partiendo de una visión de futuro deseada y estableciendo los pasos necesarios para alcanzarla (Roger, 2014). Para este proyecto, la teoría del cambio se planteó para abarcar la población de estudiantes 1º, 2º y 3º año de kínder de la Estancia Infantil, con un problema que aqueja a la mayoría de los niños y las niñas, tanto en su centro escolar como en el contexto familiar.

El horizonte de cambio (que se puede revisar esquemáticamente más adelante) se propuso para contribuir a que las familias del centro educativo contaran con prácticas adecuadas en la selección, preparación, consumo de alimentos y en la interacción humana al comer, sin embargo, dado el ámbito de actuación que se permitió para la presente intervención socioeducativa, se acotó la incidencia a: *fomentar la convivencia, la comensalidad y el vínculo con los alimentos sanos, de los niños y las niñas en la Estancia Infantil.*

Para lograr desarrollar ese horizonte de cambio se plantearon cuatro acciones educativas que se consideraron estratégicas, viables y posibles, las cuales fueron visualizadas como los “resultados” de la propuesta de intervención socioeducativa y alimentaria.

El primero de los cambios o resultados esperados que se pretendía lograr en los niños, niñas y en la institución, es el cambio en la percepción de los alimentos naturales mediante el *uso e implementación de un huerto escolar*, con el cual se fomentara el interés de conocer de dónde provienen los alimentos del huerto escolar como un recurso educativo donde los infantes aprendieran sobre el origen de los alimentos naturales.

La siguiente estrategia para buscar el horizonte de cambio fue *la puesta en marcha de diferentes talleres* sobre el cultivo y el consumo de alimentos, dirigidos a los niños y niñas, para que aprendieran sobre nuevos alimentos, y el proceso y cuidado del cultivo, con lo que se pretendía que ellos y ellas conocieran una variedad de nuevos grupos alimentarios, tuvieran contacto con la tierra, interactuaran con los alimentos al sembrarlos, cuidarlos y cosecharlos en el huerto, y con esto generar un vínculo entre los infantes y los alimentos (pensándolo desde la cultura alimentaria natural).

Las tertulias dialógicas gastronómicas fueron la tercera estrategia, que buscaba, favorecer la participación, disfrute y convivencia de los participantes (padres, maestras y niños y niñas), y con esto producir mayor interacción, conversación y aprendizaje al momento de consumir los alimentos tanto en la escuela como en los hogares.

Y como cuarta estrategia, se planteó brindar *recomendaciones al personal docente* para que la comunidad experimentara con otros alimentos al compartir la mesa, y se apropiaran e

incorporaran las recomendaciones en sus prácticas, y con esto lograr cambiar la forma en que se consumen alimentos en la hora del refrigerio.

Para concluir este apartado, a continuación, se presenta la matriz de cadena de impacto, en la cual se sintetiza el planteamiento de la intervención socioeducativa y alimentaria.

Tabla 3.

Matriz de cadena de impacto de la intervención socioeducativa y alimentaria a desarrollarse en la Estancia Infantil.

Problemática	Prácticas inadecuadas en la selección, preparación, consumo de alimentos y en la interacción humana al comer.				
Objetivo	Se pretende contribuir a que las familias del centro educativo cuenten con prácticas adecuadas en la selección, preparación, consumo de alimentos y en la interacción humana al comer, sin embargo, dado el ámbito de actuación que se ha permitido para la presente intervención socioeducativa, en lo que se puede incidir es en: Fomentar la convivencia, la comensalidad y el vínculo con los alimentos sanos, de los niños y las niñas en el Centro educativo.				
Impactos o beneficios	Cambia la percepción del centro educativo y de los niños sobre los alimentos naturales	Se genera un vínculo con los alimentos y con sus pares al realizar las actividades de cuidado del huerto.	Se da mayor interacción y conversación al momento de consumir los alimentos, en la escuela y el hogar lo que podría generar un ambiente adecuado para comer	Mejoran las prácticas alimentarias dentro del centro educativo. Cambiar la forma en que se consumen alimentos en la hora del refrigerio para que beneficien la convivencia social.	Cambia la percepción del centro educativo y de los niños sobre los alimentos naturales
Usos	El centro educativo permite el uso del huerto escolar como un recurso educativo donde los niños y las niñas aprendan sobre el origen de los alimentos naturales	Los niños y las niñas conocen una variedad de nuevos grupos alimentarios, tienen contacto con la tierra, interactúan con los alimentos al sembrarlos, cuidarlos y cosecharlos en el huerto.	Los niños, las niñas y los adultos presentes en la tertulia gastronómica participan, disfrutan y conviven activamente	Las docentes se apropian e incorporan las recomendaciones para mejorar las prácticas alimentarias dentro del centro educativo, además, la comunidad experimenta con otros alimentos al compartir la mesa.	El centro educativo permite el uso del huerto escolar como un recurso educativo donde los niños y las niñas aprendan sobre el origen de los alimentos naturales
RESULTADOS	Implementación de un huerto preescolar, con niños y niñas de 3 a 5 años que fomente el interés de conocer de dónde provienen los alimentos.	Talleres sobre el cultivo y el consumo de alimentos, dirigidos a niños y niñas de 3 a 5 años, para que conozcan nuevos alimentos, y el proceso y cuidado del cultivo.	Tertulias Dialógicas Gastronómicas, con la comunidad educativa (padres, maestros y niños y niñas) donde compartan sus experiencias y conocimientos sobre la selección, preparación y consumo de alimentos.	Recomendaciones al personal docente para mejorar prácticas alimentarias en el centro educativo y Fomentar la comensalidad.	Implementación de un huerto preescolar, con niños y niñas de 3 a 5 años que fomente el interés de conocer de dónde provienen los alimentos.

			y otra donde solo participen los niños y niñas., dialoguen e interactúen en torno a la comida.		
--	--	--	--	--	--

5.1.4 Objetivos

Teniendo claridad sobre la realidad que se enfrenta en términos alimentarios y convivenciales en la Estancia Infantil, así como en los hogares de los niños y niñas (a partir de la realización del diagnóstico y el árbol de problemas), del acercamiento a diversas experiencias relacionadas con dicha problemática (estado del arte), y del establecimiento del marco de referencia conceptual y metodológico desde los que se pretende actuar, así como del horizonte de cambio, se definió el objetivo a perseguir con esta intervención socioeducativa y alimentaria, el cual se centró en contribuir a que las familias del centro educativo, que cuentan con prácticas alimentarias desfavorables cultural, social y nutricionalmente, mejoraran sustancialmente. Sin embargo, dado el ámbito de actuación que se permitió para la presente intervención y los tiempos con los que se contaba, se delimito a:

*Fomentar la convivencia, la comensalidad y el vínculo con los alimentos sanos,
en los niños y niñas de la Estancia Infantil*

A partir de este objetivo, se planteó la propuesta de acción socioeducativa y alimentaria a desarrollarse de agosto 2023 a enero 2024.

Los objetivos específicos que se desprenden de este objetivo general son los siguientes:

- **Objetivo específico #1:**
Crear y mantener un huerto escolar, donde los niños y las niñas puedan experimentar con la siembra, el cuidado y la cosecha de sus propias plantas y verduras de producción de alimentos.
- **Objetivo específico #2:**
Fomentar el aprendizaje colectivo y dialógico sobre la importancia de los procesos de producción, preparación y consumo de alimentos saludables, a través de talleres en el huerto preescolar de la institución, en los que participen niños, niñas y docentes.
- **Objetivo específico #3:**

Fomentar la educación alimentaria y la comunicación entre la comunidad educativa (padres, maestros, niños y niñas) a través de la organización de tertulias dialógicas gastronómicas donde se compartan experiencias y conocimientos sobre la selección y consumo de alimentos.

- Objetivo específico #4:

Generar recomendaciones al personal docente para mejorar prácticas alimentarias en el centro educativo y fomentar la comensalidad.

5.2 Fase de desarrollo. Implementación de la intervención socioeducativa y alimentaria.

En este apartado se describe la estrategia metodológica utilizada para la implementación de la intervención socioeducativa y alimentaria, así como las herramientas de documentación empleadas para el seguimiento del proceso. Tras abordar la fase diagnóstica en el apartado anterior, ahora se detalla la metodología aplicada en la fase de desarrollo de la intervención.

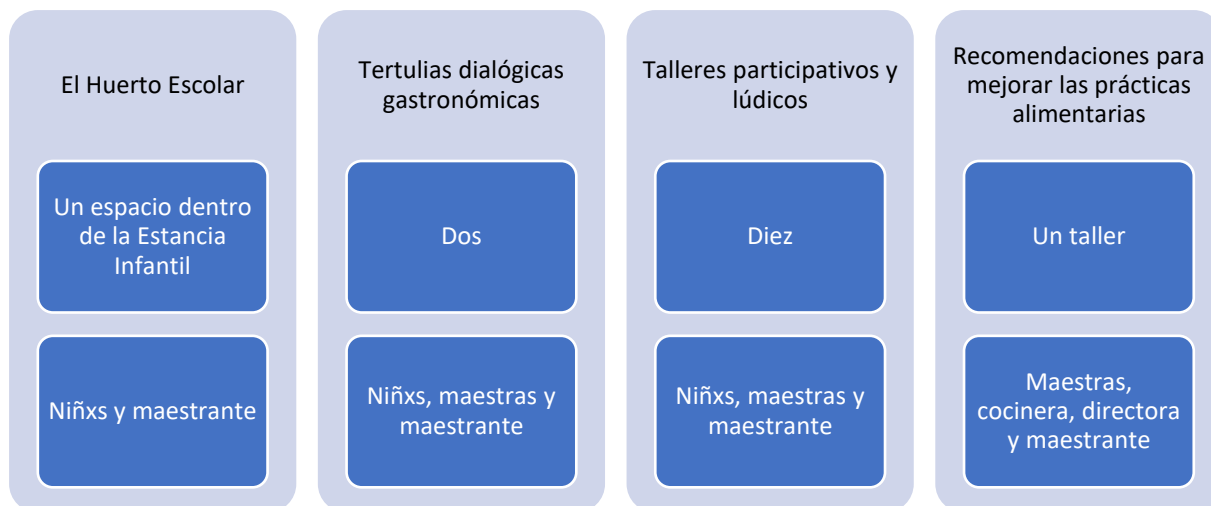
5.2.1 Estrategias educativas implementadas

Un componente clave para el desarrollo de una intervención socioeducativa y alimentaria es la estrategia metodológica que se empleó porque traza el camino de ejecución y sirve de marco que guía las acciones y decisiones que se tomaron a lo largo del proceso (en diálogo con la teoría de cambio planteada y la lectura de la realidad que se iba haciendo a lo largo de la intervención).

Para el desarrollo de la intervención socioeducativa y alimentaria, se implementaron cuatro acciones estratégicas (planteadas como los resultados de la teoría de cambio). El siguiente esquema sintetiza dichas acciones.

Figura 4.

Acciones estratégicas de la intervención (cantidad y actores partícipes).



Elaboración propia

A continuación, se describe cada una de estas estrategias, señalando en qué consistieron, qué se hizo y cómo se llevaron a cabo.

A. El Huerto Escolar

El huerto escolar buscó la unión de diferentes aspectos: el desarrollo personal y social, enfocándose en la educación para una correcta nutrición. Este proyecto, que se llevó a cabo desde agosto 2023 hasta enero 2024, se diseñó para que los niños y niñas de la Estancia Infantil se acercaran a la naturaleza y aprendieran sobre el desarrollo de los alimentos en el huerto.

El espacio del huerto, que midió aproximadamente, 6 metros de largo por 2.5 de ancho, fue creado en un área específica dentro de la institución. Se sembraron jitomates, lechugas y flores, etc. promoviendo la participación de todos los involucrados en las distintas etapas del proceso: siembra, riego, cuidado, observación y cosecha. La facilitación del proyecto estuvo a cargo del maestrante, quien invitó a la comunidad educativa a participar y sumarse.

Además, se pretendía que el huerto sirviera como un espacio de convivencia y comensalidad, donde los participantes pudieran compartir alimentos, dialogar e intercambiar experiencias sobre la alimentación, fomentando una cultura alimentaria natural basada en el respeto, la diversidad y la sostenibilidad. Se acondicionó el espacio del huerto entre todos los participantes, enseñando a los niños y niñas sobre las semillas, su proceso de desarrollo, y el uso de herramientas, promoviendo la observación constante del huerto.

B. Tertulias dialógicas gastronómicas

El funcionamiento de las tertulias dialógicas se pensó como un espacio de diálogo colectivo en el que los participantes compartieran sus conocimientos, experiencias y emociones; y se basa en los principios del Aprendizaje Dialógico, al propiciar diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha et al., 2011).

La tertulia dialógica gastronómica es un espacio en donde se reúne un grupo de personas para dialogar sobre temas alimentarios: qué nos gusta, por qué nos gusta y cómo podemos compartirlos. Los participantes comparten sus preferencias, recuerdos, tradiciones y significados personales relacionados con los alimentos. El diálogo se da en igualdad de condiciones, sin jerarquías.

En este proyecto, las tertulias se llevaron a cabo a un lado del huerto escolar, en un espacio al aire libre de aproximadamente 8 por 6 metros (patio de la estancia), un ambiente natural propicio para el diálogo. Este entorno no solo facilitó la conexión con la naturaleza, sino que también creó un ambiente relajado y acogedor para las conversaciones.

En este proyecto se llevaron a cabo dos tertulias dialógicas gastronómicas. La primera se realizó el Día de los Muertos con la intención de conocer cómo comían las personas que ya se fueron, dialogar sobre los alimentos que se tenían en el huerto y darles un significado emocional diferente al que ya se conoce. Los participantes fueron niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, además de las maestras, quienes facilitaron el diálogo y guiaron la conversación.

La segunda tertulia se llevó a cabo durante el desayuno de los niños y niñas, realizando un comedor improvisado con las mesas y sillas que los infantes usan en sus aulas, generando un espacio al aire libre cerca del huerto y sus plantas, proporcionando un ambiente natural y relajante. Este entorno no solo permitió a los niños y niñas disfrutar de su desayuno en contacto con la naturaleza, sino que también fomentó un sentido de comunidad y conexión con los alimentos que consumen. En esta tertulia, participaron únicamente los niños, niñas y el encargado del proyecto (maestrante), con el fin de dejar que los ellos y ellas dialogaran sobre lo que quisieran alrededor de los alimentos durante su desayuno para generar un sentido de creación de lazos entre ellos y el alimento. El desayuno consistió en alimentos que los niños y niñas trajeron de sus casas, siguiendo la recomendación a los padres de que eligieran alimentos con significancia familiar y que evitaran los ultra procesados.

Esta tertulia no solo fue un momento de compartir alimentos, sino también de construir un sentido de comunidad y pertenencia, donde cada niño se sintió valorado y escuchado.

En esta tertulia se fomentó la participación activa y el respeto mutuo, se exploraron temas como preferencias alimentarias, recuerdos y significados y se promovió la diversidad de opiniones y la creación conjunta de conocimiento.

Inicialmente se pensó que podrían realizarse algunas tertulias con padres de familia y abuelos, sin embargo, no fue posible dadas las ocupaciones de ellos.

C. Talleres participativos y lúdicos con niños y niñas

Los talleres participativos y lúdicos tuvieron como objetivo que los niños y niñas conocieran la forma en que se siembra y se cuida un huerto, basándose en actividades divertidas que disfrutaran.

Natalia Alonso (2021) plantea el juego como una estrategia didáctica. En palabras de la autora:

El juego se convierte en un principio metodológico esencial en la etapa de Educación Infantil, en donde el alumnado debe de ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, construyendo los conocimientos a partir de la manipulación, la observación directa, la exploración, el movimiento, el uso de los sentidos y la

experimentación, siendo el juego una estrategia didáctica para ello (Arija & Huerta, 2021).

El sentido de esta estrategia fue resaltar la importancia de la participación y el proceso de autonomía progresiva, buscando que los niños y niñas de la estancia adquirieran la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades gradualmente. Durante mi acompañamiento en el trabajo del huerto, los niños y las niñas eligieron las semillas para sembrar, lo que les permitió adaptarse, tomar decisiones, resolver problemas y trabajar en equipo. No puedo asegurar que esta dinámica continúe vigente actualmente ya que mi observación se limitó a mi tiempo de trabajo con ellos y ellas.

Se realizaron diez talleres (anexo 10, código DTH120) con una duración variada de 30 a 45 minutos, llevados a cabo de agosto 2023 a enero 2024, en los que se abordaron diferentes temáticas con los infantes de los tres grupos participantes y sus maestras.

Los talleres involucraron a niños y niñas de preescolar en actividades educativas que promovieran la curiosidad y el aprecio por la naturaleza. Durante estas sesiones, los niños exploraron activamente el terreno del huerto escolar, identificando elementos como piedras, flores, hojas y árboles, verduras, semillas, formas de sembrar, trasplantar y cosechar, mientras aprendían sobre su importancia en el entorno. Esta experiencia fomentó la interacción, la resolución colaborativa de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en un ambiente de aprendizaje lúdico y participativo.

D. Recomendaciones al personal docente para mejorar prácticas alimentarias en la Estancia Infantil.

El objetivo de las recomendaciones al personal docente fue que las maestras adquirieran conocimientos básicos sobre nutrición y hábitos alimentarios saludables, útiles tanto en su práctica escolar como en su vida personal. Se incluyó la comprensión de la importancia de una alimentación balanceada, la promoción de la comensalidad y la implementación de actividades que fomenten la participación activa de los niños y niñas en la selección de alimentos.

Se realizó un taller de 3 horas en el que se discutieron los factores que influyen en nuestros hábitos alimenticios. Participaron las maestras de primero, segundo y tercer grado, así como las maestras de pre-maternal y maternal, la cocinera, las encargadas de la guardería en horario extendido, la directora del plantel y su asistente. Durante el taller, se abordaron la importancia de una alimentación balanceada y cómo implementar actividades que fomenten la participación de los niños y niñas en la selección de alimentos.

Después del taller, se abrió un grupo de WhatsApp para asesorías continuas, donde las maestras podían hacer preguntas y recibir apoyo adicional sobre nutrición y prácticas alimentarias saludables. Aunque el grupo se creó con la intención de mantener una comunicación constante, las maestras realizaron solo una consulta inicial y luego dejaron de utilizar el grupo, limitando así el intercambio continuo de información y apoyo.

5.2.2 Documentación y seguimiento de la intervención.

La documentación en un proceso de intervención socioeducativa es fundamental, ya que permite monitorear o dar seguimiento a las acciones realizadas de cara a la mejora continua de los procesos, así como mantener un registro de las actividades, decisiones y estrategias implementadas durante el proceso, de cara a la evaluación de la experiencia.

Se ha considerado esencial recuperar la voz de todos los actores involucrados, tanto durante el desarrollo del proyecto como al cierre de este, para asegurar que sus opiniones y sentimientos sean parte integral del proceso.

En este apartado, se dará cuenta de la estrategia de seguimiento de la intervención socioeducativa y alimentaria, centrándose en la percepción de los niños, niñas, maestras, directivos de la Estancia Infantil, así como de los padres y madres de familia.

Se diseñaron instrumentos específicos para dar seguimiento a la percepción de los distintos actores y para documentar la experiencia. A continuación, se presenta de forma sintética los instrumentos empleados:

Tabla 4

Instrumentos de documentación y seguimiento de la intervención.

ACTOR:	Niños y niñas	Maestras	Directivos	Padres/madres
INSTRUMENTOS	Bitácora de registro de observación participante Videos de los talleres Galería de fotos	Cuestionario	Registro de diálogos informales	Grupo de whatsapp

Elaboración propia.

A continuación, se explica en detalle cada uno de estos instrumentos.

1. Bitácora de registro de observación participante en las actividades del huerto escolar: es un instrumento fundamental que permitió documentar de manera sistemática las actividades realizadas en el huerto escolar, así como las interacciones y la participación de los niños. Este registro incluye detalles como la fecha y hora de cada actividad, la descripción de las tareas específicas y las observaciones sobre las dinámicas de convivencia y aprendizaje que emergen durante las sesiones. Al recopilar esta información de forma continua, la bitácora facilita un análisis profundo de las experiencias de los estudiantes, contribuyendo a la comprensión de su desarrollo comunicativo y social en el contexto del proyecto.
2. Videos de los talleres con niños y niñas: Grabar las sesiones en video proporciona una herramienta valiosa para revisar y analizar la participación de los niños, así como sus interacciones y comportamientos en diferentes momentos. Esta metodología permite captar detalles que podrían pasar desapercibidos en tiempo real, enriqueciendo la evaluación.
3. Galería de fotos: La toma de fotografías durante las actividades ofrece evidencia visual del progreso y la participación de los niños. Estas imágenes no solo documentan cambios a lo largo del tiempo, sino que también pueden ser compartidas con padres y otros interesados para ilustrar la experiencia del proyecto.

4. Cuestionario de seguimiento aplicado a las maestras: Este instrumento se aplica a las maestras para recopilar sus percepciones y experiencias durante el desarrollo del programa. A través de preguntas específicas, se busca evaluar la efectividad de las actividades implementadas, la participación de los niños y los desafíos que han enfrentado en su práctica educativa, lo que permite identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas. (Anexo 12, código IPPM104)
5. Registro de diálogos informales con directivos: Se llevan a cabo conversaciones informales con los directivos para recoger sus observaciones y retroalimentación sobre el desarrollo del programa. Estos diálogos fomentan una comunicación abierta y flexible, permitiendo identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias de implementación en tiempo real, lo que enriquece el proceso educativo.
6. WhatsApp con padres: Se creó un grupo de WhatsApp con el objetivo de facilitar la comunicación y el seguimiento del proyecto con los padres y madres de los estudiantes. Aunque el grupo se estableció para compartir información importante y resolver dudas, los padres no respondieron a los mensajes, lo que limitó el potencial de intercambio y retroalimentación constante.

5.3 Fase de cierre. Evaluación de la intervención socioeducativa y alimentaria.

En los apartados previos se han abordado las fases: inicial (diagnóstica) y de desarrollo (implementación). Ahora se detallará la estrategia metodológica empleada para la fase de cierre y evaluación de la intervención socioeducativa y alimentaria. Se describirán los instrumentos utilizados para evaluar la experiencia al cierre, la metodología para la recuperación, procesamiento y análisis de resultados, y la estrategia para la devolución de resultados a la comunidad educativa.

5.3.1 Estrategia metodológica para la evaluación de la intervención

La evaluación es un componente esencial en cualquier intervención, ya que permite medir su efectividad y realizar ajustes necesarios para mejorar los resultados. Según Úcar, la evaluación no solo se centra en los resultados finales, sino que también considera el proceso y las experiencias de los participantes, lo que enriquece la comprensión del impacto de la intervención (Úcar, 2022a).

En el apartado anterior se dio cuenta de la estrategia empleada para el seguimiento, que tenía ese tinte de ir monitoreando el proceso, considerado como parte de la evaluación de la intervención. En el presente apartado, se abordará la estrategia de evaluación empleada al cierre de la intervención socioeducativa y alimentaria.

A través de instrumentos específicos, dirigidos a los distintos actores partícipes de la experiencia, se buscó comprender cómo los participantes interpretan su experiencia y aprendizaje en el marco de la intervención, lo que permitió obtener una visión más integral de su impacto. Este enfoque no solo proporciona información sobre la efectividad del proyecto, sino que también resalta la importancia de las opiniones y sentimientos de los involucrados.

Con el siguiente esquema se presenta de forma sintética los instrumentos empleados para evaluar la experiencia al cierre, desde la voz de cada uno de los actores participantes:

Tabla 5

Herramientas de evaluación al cierre de la intervención.

ACTOR:	Niños y niñas	Maestras	Directivos	Padres/madres
INSTRUMENTOS:	Cuestionario de perspectiva infantil.	Cuestionario de percepción a lo largo del tiempo	Cuestionario de percepción de proyecto a lo largo del tiempo	Cuestionario de comensalidad y convivencia. Cuestionario de retroalimentación parental.
ANEXO EN EL QUE SE ENCUENTRA:	Anexo 11, código CEF01	Anexo 8, código IPPT105	Anexo 8, código IPPT105	Anexo 13, código CEPPO2

Elaboración propia.

A continuación, se explica a detalle cada una de estas herramientas.

1. Diálogo con cada niño y niña a partir de 3 preguntas: Al finalizar el periodo de intervención, se llevó a cabo una conversación individual con cada niño y niña, utilizando tres preguntas claves. Este ejercicio permite obtener una evaluación cualitativa de su experiencia, comprensión y sentimientos sobre las actividades realizadas, proporcionando una visión más profunda del impacto del proyecto en su desarrollo.

2. Cuestionario de percepción a lo largo del tiempo, aplicado a maestras: Este cuestionario se utilizó al final del periodo de intervención para evaluar cómo las maestras percibieron el progreso de los niños y los cambios en su propia práctica educativa. El instrumento incluye preguntas que abordan el impacto del programa en el aprendizaje de los estudiantes y en la dinámica del aula, proporcionando una visión integral del efecto del proyecto en la comunidad educativa. Con esto, se aseguró que las voces de las maestras fueran escuchadas y valoradas, contribuyendo a un proceso de mejora continua en la implementación del programa, dado que fue un instrumento que se aplicó al iniciar, en medio y al finalizar la experiencia.

3. Instrumento de percepción del proyecto a lo largo del tiempo, aplicado a los directivos: Este instrumento se utilizó para evaluar la percepción de los directivos sobre el progreso y la efectividad del proyecto. Incluye preguntas que abordan aspectos como la implementación, los resultados observados y la sostenibilidad del programa, proporcionando una visión integral que contribuye a la toma de decisiones informadas y al fortalecimiento del proyecto en el futuro. Esta herramienta aseguró que la perspectiva de los directivos sea considerada, promoviendo un enfoque colaborativo que potencia el éxito del programa educativo.

4. Cuestionario de Comensalidad y Convivencia, aplicado a los padres y madres de familia: Este instrumento se aplicó a los padres para recopilar sus percepciones sobre la experiencia del huerto escolar y su impacto en la convivencia familiar. A través de preguntas abiertas, se buscó entender cómo las actividades del programa influyeron en la relación entre padres e hijos, así como en la alimentación y hábitos de convivencia en el hogar.

5. Cuestionario de tres preguntas abiertas, aplicado a los padres y madres de familia: Este cuestionario se utilizó para obtener información cualitativa sobre la experiencia de los padres y las madres a lo largo del programa. Las preguntas se diseñaron para explorar sus observaciones sobre el desarrollo de sus hijos, la participación en las actividades del huerto y cualquier cambio que hubieran notado en el comportamiento o aprendizaje de los infantes, lo que permitió una evaluación más profunda y centrada en la experiencia familiar

El cuestionario se abordó mediante el uso de la plataforma WhatsApp y se realizó en diciembre de 2023, con una participación / respuesta de solamente 3 padres.

5.3.2 Recuperación, procesamiento y análisis de resultados

En este apartado se dará cuenta del proceso de recuperación, procesamiento y análisis de la información que se obtuvo a partir de la experiencia de intervención socioeducativa y alimentaria. Se explica cada uno de los instrumentos diseñados e implementados, así como el procesamiento que se hizo de los mismos para dar cuenta de los resultados obtenidos. Podrá parecer reiterativa la información dado que ya se ha hablado de los instrumentos, sin embargo, el énfasis de este apartado está en el manejo que se hizo de los mismos para dar cuenta de los resultados.

5.3.2.1 Descripción y manejo analítico de los instrumentos con los que se documentó la intervención.

La estructura de este apartado responde a los instrumentos empleados para cada una de las fases de la intervención socioeducativa: diagnóstico (inicio), seguimiento y documentación (desarrollo), y de evaluación (cierre). En la siguiente tabla se presentan los instrumentos empleados a lo largo del proceso y que se analizaron para dar cuenta de los resultados de la intervención.

Tabla 6

Instrumentos empleados a lo largo de la experiencia de intervención.

ACTOR QUE BRINDA INFORMACIÓN	FASE 1	FASE 2	FASE 3
	Diagnóstico inicial	Seguimiento y documentación de la implementación	Evaluación
Niños y niñas	Registro de observación de "Pinta tu plato"		Cuestionario de perspectiva infantil.
Maestras	Instrumento de percepción de las expectativas de las maestras. Registro de refrigerios.	Instrumento de percepción del proceso.	Instrumento de percepción del proceso a lo largo del tiempo.
Directivos	Registro de entrevistas semiestructurada.		Instrumento de percepción a lo largo del tiempo
Padres / madres	Cuestionario de comensalidad y convivencia. Instrumento de frases incompletas.		Cuestionario de retroalimentación parental.
Maestrante		Bitácora Galería de fotos,	

		videos de las clases, registro de las tertulias dialógicas.	
INSTRUMENTOS			

Elaboración propia.

Los instrumentos empleados en la etapa inicial de diagnóstico permitieron establecer una línea base sobre las prácticas alimentarias y la percepción del huerto; por otro lado, las herramientas de documentación continua, como las bitácoras y el registro de refrigerios, facilitaron el monitoreo de cambios y la recopilar datos en tiempo real. Además, los instrumentos de evaluación, como los cuestionarios, se utilizaron al final de la intervención para medir el beneficio del proyecto desde la percepción de los niños, niñas y sus padres, así como en las prácticas alimentarias. Estos instrumentos proporcionaron información crítica sobre la efectividad de la intervención, permitiendo identificar áreas de mejora y ajustar futuras estrategias educativas para maximizar el aprendizaje y la participación de todos los involucrados.

a) Instrumentos empleados para dar cuenta del diagnóstico Fase 1 Diagnóstico inicial

Cuadro 1.

Instrumento de diagnóstico pinta tu plato

Instrumento:	Registro de observación de "Pinta tu plato"
Formato para registro:	Para el diagnóstico con los niños, se utilizó una actividad llamada "Pinta tu plato". Esta actividad consistió en utilizar el "Plato del Bien Comer" y presentar imágenes en blanco y negro de diferentes grupos alimenticios. Cada niño seleccionó y coloreó las imágenes que más le gustaron, con la finalidad de posteriormente colocarlas dentro del "Plato del Bien Comer". El propósito de la dinámica fue conocer sus dinámicas, gustos e intereses, así como su nivel de conocimiento de frutas y verduras. De esta manera, se pudo establecer una relación con lo que se podría sembrar en el huerto.
Estructura del formato de registro:	El formato incluye secciones para observaciones detalladas, identificación de preferencias, expresiones emocionales, roles asumidos y percepción del trabajo en equipo.
Tipos de datos específicos recopilados:	Se recopilan datos sobre la interacción entre los niños, sus preferencias de colores y diseño, formas de comunicación, roles asumidos durante la actividad y la influencia del trabajo en equipo en su aprendizaje. También se incluyen observaciones sobre la intervención de los adultos y comentarios adicionales de los niños.
Análisis de información:	El análisis de la información se centró en identificar si los niños conocen o no verduras y frutas, si las consumen y si les gustan. Además, se evalúa cómo estas preferencias y conocimientos pueden influir en futuras actividades en el huerto. Esto permite reflexionar sobre la efectividad de la actividad de pintar platos y ajustar futuras intervenciones educativas.

Elaboración propia.

Cuadro 2.

Instrumento de percepción de las maestras

Instrumento:	Instrumento de percepción de las maestras
Formato para registro:	El "Instrumento de percepción 'Actividad de diagnóstico'" fue diseñado para recopilar la opinión de las maestras sobre la actividad del huerto preescolar. Se estructuró para que las maestras respondieran a preguntas específicas, proporcionando un marco claro para la observación y análisis.
Estructura del formato de registro:	El formato incluye secciones para observaciones detalladas, identificación de estrategias, rasgos de la comunicación observada, roles y colaboración, y sentimientos y aprendizaje en equipo. Cada sección requiere que las maestras anoten cinco ejemplos u observaciones, lo que permite una recopilación exhaustiva de datos.
Tipos de datos específicos recopilados:	Se recopilan datos sobre la interacción entre los niños y niñas, estrategias de resolución de problemas, formas de comunicación, roles asumidos y la influencia del trabajo en equipo en el aprendizaje. También se incluyen observaciones sobre la intervención de los adultos y comentarios adicionales de las maestras.
Análisis de información:	El análisis de la información se centró en identificar patrones en la interacción y colaboración de los niños y niñas, así como en evaluar el impacto de las actividades en su aprendizaje. Esto permite reflexionar sobre la efectividad del huerto preescolar y ajustar futuras intervenciones educativas.

Elaboración propia.

Cuadro 3.

Registro de refrigerio de los niños

Instrumento:	Registro de refrigerios
Formato para registro:	<p>Se implementaron formatos de registro para documentar los refrigerios consumidos y las elecciones alimentarias de las familias de los estudiantes.</p> <p>El formato de registro fue diseñado con el objetivo de documentar de manera sistemática los refrigerios que los niños y niñas llevaban al preescolar, así como para evaluar las prácticas alimentarias y la comensalidad en el entorno escolar. Este registro permitió a las educadoras y al maestrante obtener información precisa sobre los hábitos alimentarios de los estudiantes y su evolución a lo largo del tiempo.</p> <p>Consistió en una tabla de registro (código IRE103, anexo 4). La recolección de datos estuvo a cargo de las maestras de la institución de cada grupo que colaboraron activamente al anotar los refrigerios que los niños y niñas llevaban al preescolar. Cada día, se registraba qué alimentos y bebidas traían los infantes en sus loncheras o mochilas durante tres días.</p> <p>Las maestras desempeñaron un papel crucial en este proceso. Su participación garantizó que los datos fueran precisos y completos. Además, su conocimiento directo de los estudiantes les permitió identificar patrones y tendencias sobre los alimentos que prefieren las familias.</p>
Estructura del formato de registro:	<p>El formato de registro se estructuró en varias secciones clave para facilitar la recopilación de datos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Datos del Estudiante: Incluye información básica como el nombre, la edad y el grupo escolar al que pertenece.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha de Registro: Se registró la fecha en la que se documentaron los refrigerios, permitiendo un seguimiento cronológico. • Descripción del Refrigerio: Se creó un espacio para anotar los alimentos y bebidas que los niños y niñas traían en sus loncheras o mochilas. Esto incluye categorías como frutas, verduras, lácteos, snacks, y bebidas, etc. • Cantidad y Porciones: Se incluyó un apartado para registrar la cantidad y las porciones de cada alimento, lo que permitió evaluar la variedad y la cantidad de alimentos consumidos. • Observaciones: Se reservó un espacio para que las maestras anotaran observaciones adicionales sobre la presentación de los alimentos, la disposición de los estudiantes a probar nuevos alimentos, y cualquier comentario relevante sobre la interacción durante el refrigerio.
Tipos de datos específicos recopilados:	<p>Este instrumento proporcionó información valiosa, para comprender qué alimentos consumen los niños y niñas durante su tiempo en el kínder, permitiendo tomar decisiones informadas para promover una alimentación saludable.</p> <p>Los tipos de datos específicos que se recopilaron a través del formato de registro incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de Alimentos: Se registró cuántas veces se ofrecieron ciertos alimentos a lo largo de los días de observación, lo que permite identificar patrones en las elecciones alimentarias. • Preferencias Alimentarias: A través de las observaciones, se pudo identificar qué alimentos eran más populares entre los niños y niñas y cuáles eran rechazados, lo que proporcionó información sobre sus preferencias. • Variedad Nutricional: Se evaluó la diversidad de los refrigerios, analizando si los estudiantes traían una variedad de alimentos de diferentes grupos nutricionales. • Interacción Social: Las observaciones permitieron documentar cómo los niños y niñas interactuaban durante el momento del refrigerio, lo que ayudó a entender la dinámica social y la comensalidad en el grupo.
Análisis de información:	<p>Para analizar estos datos de los refrigerios escolares, se siguieron algunos pasos clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información fue basada de las hojas entregadas por las profesoras de los niños y niñas y clasificada <p>Los alimentos consumidos se organizaron utilizando la clasificación NOVA. Esta clasificación tiene como objetivo mejorar nuestra comprensión de la conexión entre la dieta y la salud. Considera los procesos físicos, biológicos y químicos a los que se somete un alimento antes de ser consumido (Monteiro et al., 2018) En base a esto, se presentan cuatro grupos de alimentos (ver anexo 16. Análisis de los alimentos consumidos en refrigerios, código AACCR16)</p>

Elaboración propia.

Cuadro 4.

Entrevista semi estructurada

Instrumento:	Registro de entrevistas semi estructuradas con directivos
Formato para registro:	El "Registro de entrevistas semiestructuradas" fue diseñado para obtener información cualitativa sobre las percepciones y experiencias de los directivos, en relación con el proyecto del huerto escolar. Este instrumento permitió un diálogo abierto, donde se pudieron explorar temas específicos a través de preguntas

	guiadas, pero también permitió que los participantes compartieran sus opiniones y reflexiones de manera más libre.
Estructura del formato de registro:	Preguntas Iniciales: Se incluyen preguntas sobre las expectativas y objetivos del proyecto. Preguntas de Desarrollo: Se abordan temas como la participación de los niños y niñas, la interacción entre los actores involucrados y la percepción de los beneficios del huerto escolar.
Tipos de datos específicos recopilados:	Opiniones sobre la efectividad del proyecto.
Análisis de información:	Se realizó un análisis de contenido para evaluar la percepción general sobre el impacto del proyecto en la convivencia escolar y la alimentación.

Elaboración propia.

Cuadro 5.

Comensalidad y convivencia en las familias

Instrumento:	Cuestionario de comensalidad y convivencia
Formato para registro:	Este instrumento tiene como objetivo recoger información detallada sobre las prácticas alimentarias y de convivencia dentro del ámbito escolar y familiar a través de un cuestionario estructurado.
Estructura del formato de registro:	El cuestionario está compuesto por una serie de preguntas abiertas y cerradas que abordan aspectos relacionados con la comensalidad, la frecuencia y calidad de las comidas compartidas, así como las dinámicas de convivencia durante estos momentos. Se agradece a los participantes por su tiempo y esfuerzo, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración.
Tipos de datos específicos recopilados:	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia y tipos de comidas compartidas en el entorno escolar y familiar. • Percepciones sobre la calidad de las interacciones durante las comidas. • Preferencias y aversiones alimentarias de los participantes. • Impacto emocional y social de las comidas compartidas. • Dinámicas de convivencia durante las comidas y costumbres alimentarias.
Análisis de información:	<ul style="list-style-type: none"> • Se evaluó cómo las prácticas de comensalidad y las experiencias de los participantes influyen en sus hábitos alimentarios. • Se identificaron patrones en la convivencia familiar y escolar, destacando la importancia de compartir comidas en estos entornos. • Los datos recopilados fueron fundamentales para diseñar intervenciones y actividades que promovieran una alimentación saludable y una mejor convivencia, basándose en las respuestas y reflexiones de los participantes.

Elaboración propia.

Cuadro 6.

Instrumento frases incompletas

Instrumento:	Instrumento de frases incompletas
Formato para registro:	Este instrumento busca recoger percepciones y experiencias sobre la alimentación y la convivencia familiar a través de frases incompletas.
Estructura del formato de registro:	Incluye una serie de frases que los participantes deben completar, abarcando aspectos de sus preferencias alimentarias, emociones relacionadas con la comida, y dinámicas familiares.

	Se agradece a los participantes por su tiempo y esfuerzo, fomentando un ambiente positivo.
Tipos de datos específicos recopilados:	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencias y aversiones alimentarias de los participantes. • Importancia de la comida en su vida y su impacto emocional. • Dinámicas familiares durante las comidas y costumbres alimentarias.
Análisis de información:	<ul style="list-style-type: none"> • Se analizó cómo las experiencias y emociones de los participantes influyen en sus hábitos alimentarios. • Se identificaron patrones en la convivencia familiar y la importancia de compartir comidas. • Los datos recopilados ayudaron a diseñar actividades que promovieran una alimentación saludable y la convivencia familiar, basándose en las respuestas y reflexiones de los participantes.

Elaboración propia.

b) Fase 2. Seguimiento y documentación

Cuadro 7.

Instrumento Bitácora

Instrumento:	Bitácora
Formato para registro:	Se utilizaron bitácoras para registrar las actividades realizadas en el huerto, así como las observaciones sobre la participación de los estudiantes.
Estructura del formato de registro:	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha y Hora: Registro de la fecha y hora de cada actividad realizada en el huerto. • Descripción de la Actividad: Detalle de la actividad específica llevada a cabo, como siembra, riego o cosecha. • Participación de los Estudiantes: Observaciones sobre la participación de los niños y niñas, incluyendo quiénes participaron y el nivel de involucramiento. • Interacciones y Dinámicas: Notas sobre las interacciones entre los estudiantes, destacando momentos de colaboración, comunicación y convivencia.
Tipos de datos específicos recopilados:	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades Realizadas: Detalles sobre las tareas específicas ejecutadas en cada sesión. • Involucramiento de los Estudiantes: Información sobre quiénes participaron y cómo se involucraron en las actividades. • Dinámicas de Grupo: Observaciones sobre la interacción entre los estudiantes, incluyendo tanto la comunicación verbal como no verbal. • Estado del Huerto: Notas sobre el progreso y las condiciones del huerto a lo largo del tiempo. • Observaciones Adicionales: Espacio para registrar cualquier comentario relevante, como el estado del huerto o las reacciones de los estudiantes. • Frecuencia de Registro: Las bitácoras se completaron de manera diaria durante las actividades en el huerto, asegurando un seguimiento continuo y detallado de las experiencias y aprendizajes de los estudiantes. Esta estructura permitió una documentación sistemática y rica en detalles, facilitando el análisis posterior de las dinámicas de convivencia y aprendizaje en el huerto escolar.
Análisis de información:	<ul style="list-style-type: none"> • Las bitácoras se revisaron para identificar patrones en la participación y las dinámicas de convivencia entre los estudiantes. • Se realizó un análisis cualitativo de las observaciones para evaluar el impacto de las actividades en el aprendizaje y el desarrollo social de los niños y niñas.

	<ul style="list-style-type: none"> • La información recopilada se utilizó para ajustar futuras actividades y mejorar la implementación del proyecto, asegurando un enfoque educativo más efectivo. • Esta estructura proporcionó una visión clara y organizada de la información relacionada con la bitácora, facilitando su comprensión y análisis.
--	--

Elaboración propia.

Cuadro 8.

Instrumento Galería de fotos.

Instrumento:	Galería de Fotos
Formato para registro:	Se utilizó una galería de fotos como herramienta visual para documentar las actividades realizadas en el huerto escolar y la participación de los estudiantes.
Estructura del formato de registro:	Registro Visual: Se capturaron imágenes de las diferentes actividades, como siembra, riego y cosecha, proporcionando evidencia visual del proceso de aprendizaje.
Tipos de datos específicos recopilados:	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los Estudiantes: Las fotografías reflejan la participación activa de los niños y niñas, mostrando momentos de interacción y disfrute durante las actividades en el huerto, además de capturar momentos de colaboración y convivencia entre los estudiantes. • Progreso del Huerto: Fotografías que muestran el desarrollo del huerto a lo largo del tiempo, evidenciando cambios y mejoras. • Evidencia del Progreso: Las imágenes permitieron documentar el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, evidenciando cambios en su involucramiento y aprendizaje. • Compartición con la Comunidad: Las fotografías pudieron ser compartidas con padres y otros interesados, ilustrando la experiencia del proyecto y fomentando la conexión con la comunidad educativa.
Análisis de información:	<ul style="list-style-type: none"> • La galería de fotos se utilizó como herramienta de reflexión para el maestrante, facilitando la comunicación sobre el progreso del proyecto.

Elaboración propia.

Cuadro 9.

Instrumento video de talleres.

Instrumento:	Videos de los Talleres
Formato para registro:	Se grabaron videos de las sesiones en el huerto como herramienta para analizar la participación de los estudiantes y sus interacciones durante las actividades.
Estructura del formato de registro:	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de Actividades: Los videos documentan las diferentes actividades realizadas, como siembra, riego y cosecha, capturando la esencia de cada sesión. • Análisis de Participación: Permiten revisar y analizar la participación de los niños, observando su nivel de involucramiento y las dinámicas grupales en tiempo real.
Tipos de datos específicos recopilados:	La grabación de las sesiones ayuda a captar detalles que podrían pasar desapercibidos en el momento, enriqueciendo la evaluación del proceso educativo.
Análisis de información:	Los videos sirvieron como material de reflexión para los educadores, facilitando la identificación de áreas de mejora en la implementación de futuras actividades.

Elaboración propia.

Cuadro 10.

Registro de la Tertulia dialógica.

Instrumento:	Registro de la Tertulia dialógica
Formato para registro:	La tertulia dialógica se integró como una herramienta clave en la recuperación y análisis de resultados, permitiendo a los participantes compartir sus experiencias y reflexiones sobre las prácticas alimentarias y la comensalidad.
Estructura del formato de registro:	A través de diálogos igualitarios, se promovió la validación de saberes y la construcción colectiva de conocimiento, enriqueciendo así el análisis de los datos obtenidos. Este enfoque facilitó la identificación de patrones y tendencias en las respuestas, así como la comprensión de las expectativas y percepciones de los participantes respecto al proyecto.
Tipos de datos específicos recopilados:	Aunque la tertulia no fue un instrumento de recuperación y análisis en sí misma, se consideró como un espacio donde se recuperaron y analizaron las experiencias vividas en el contexto del huerto escolar. En la bitácora, se especificó que se recuperaron aspectos clave de la actividad pedagógica, tales como las dinámicas de participación de los niños y niñas, las reflexiones sobre la alimentación y el cuidado del huerto, así como las interacciones y aprendizajes que surgieron durante las tertulias dialógicas. De esta manera, se documentó cómo estas conversaciones contribuyeron al desarrollo de habilidades comunicativas y al fortalecimiento de la comunidad educativa.
Análisis de información:	<p>El análisis de la información obtenida durante las tertulias dialógicas se centró en identificar patrones y tendencias en las prácticas alimentarias y la comensalidad dentro de la comunidad educativa. A través de la revisión de las bitácoras, se observaron las dinámicas de participación, las reflexiones y las interacciones entre los participantes. Este análisis permitió:</p> <p>Identificar los temas recurrentes: Se analizaron las conversaciones para destacar los temas más frecuentemente abordados y las preocupaciones comunes sobre la alimentación y el huerto escolar.</p> <p>Evaluar el impacto de las actividades: Se evaluó cómo las actividades del huerto escolar influenciaron las percepciones y comportamientos de los niños, niñas, padres y docentes.</p> <p>Comprender las expectativas y percepciones: Se capturaron las expectativas y percepciones de los participantes respecto al proyecto, proporcionando una visión integral de cómo la intervención fue recibida y qué aspectos podrían mejorarse.</p> <p>Desarrollar habilidades comunicativas: Se documentó cómo las tertulias dialógicas contribuyeron al desarrollo de habilidades comunicativas y al fortalecimiento de la comunidad educativa, fomentando una cultura de diálogo y colaboración.</p>

Elaboración propia.

c) Fase 3 Evaluación

Cuadro 11.

Cuestionario de retroalimentación parental evaluación.

Instrumento:	Cuestionarios de retroalimentación parental (3 preguntas para padres de familia).
Formato para registro:	El cuestionario para padres fue diseñado para ser respondido a través de WhatsApp, facilitando la participación y asegurando que los padres pudieran compartir sus perspectivas de manera cómoda y accesible.
Estructura del formato de registro:	El cuestionario para padres fue diseñado para ser respondido a través de WhatsApp, facilitando la participación y asegurando que los padres pudieran compartir sus perspectivas de manera cómoda y accesible.
Tipos de datos específicos recopilados:	<p><u>Percepción de la Experiencia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: ¿Cómo ha percibido a su hijo/a después de la experiencia de participar en el huerto escolar? • Descripción: Esta pregunta permitió a los padres expresar la opinión general de sus hijos e hijas sobre la experiencia, incluyendo si disfrutaron de las actividades y el ambiente del huerto desde la perspectiva de los padres. <p><u>Aspectos Disfrutados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: ¿Qué aspectos del huerto escolar considera que su hijo/a disfrutó más? • Descripción: Aquí, los padres pudieron identificar aspectos específicos que sus hijos e hijas mencionaron como los más disfrutados, como plantar semillas, regar las plantas o jugar con sus amigos. Esta respuesta ayudó a entender qué elementos fueron más significativos para los niños, niñas y cuáles podrían ser potenciados en futuras actividades. <p><u>Recuerdos y Aprendizajes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: ¿Qué recuerdos o aprendizajes destacados ha compartido su hijo/a sobre el huerto escolar? ¿Han conversado sobre estas experiencias en casa? • Descripción: Esta pregunta invitó a los padres a recordar momentos o aprendizajes que sus hijos e hijas han compartido en casa y a reflexionar sobre las conversaciones que han tenido sobre el huerto. Las respuestas pudieron ofrecer una visión sobre el impacto emocional y educativo del huerto, así como sobre la interacción y comunicación entre padres e hijos fuera del entorno escolar.
Análisis de información:	<ul style="list-style-type: none"> • Participación: Las respuestas de los padres reflejaron la participación entre ellos y los niños en casa y sus impresiones sobre el huerto. • Preferencias y Aprendizajes: Los datos recopilados permitieron identificar los aspectos más disfrutados por los niños, niñas y los aprendizajes destacados, proporcionando información valiosa para futuras actividades y mejoras.

Elaboración propia.

Cuadro 12.

Instrumento de percepción en tres tiempos.

Instrumento:	Instrumento de percepción del proyecto en tres tiempos.
Formato para registro:	Fue diseñado para conocer la percepción de las maestras sobre el proyecto en diferentes fases, inicio, intermedio y final, proporcionando un marco claro para el análisis.
Estructura del formato de registro:	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: Preguntas sobre las expectativas al utilizar un huerto escolar para enseñar sobre la importancia de la alimentación y la convivencia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Intermedio: Preguntas sobre los cambios observados en los niños y niñas en relación con la convivencia escolar y la comunicación durante las actividades del huerto. • Final: Preguntas sobre el impacto del proyecto en la percepción de los niños y niñas sobre la milpa y el huerto, aprendizajes adquiridos, y necesidades de formación o apoyo para las maestras.
Tipos de datos específicos recopilados:	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas sobre el uso del huerto escolar y su relación con la cultura alimentaria. • Observaciones sobre la evolución de la convivencia y comunicación entre los niños. • Evaluación del impacto del proyecto en la percepción de hábitos alimentarios saludables y la importancia de compartir comidas.
Análisis de información:	<ul style="list-style-type: none"> • Se analizó la evolución de las percepciones y actitudes de los niños y niñas a lo largo del tiempo. • Se identifican patrones en la mejora de habilidades sociales y relaciones familiares. • Se evaluaron las necesidades de formación de las maestras para optimizar la implementación del huerto escolar.

Elaboración propia.

Cuadro 13.

Cuestionario de perspectiva infantil.

Instrumento:	Cuestionario de perspectiva infantil.
Formato para registro:	El cuestionario dirigido a los niños y niñas se enfocó en recoger sus experiencias directas y sentimientos sobre el huerto escolar. Las preguntas fueron diseñadas para ser simples y fáciles de comprender, animando a los niños y niñas a expresar libremente sus pensamientos.
Estructura del formato de registro:	<i>Disfrute del Huerto</i>
Tipos de datos específicos recopilados:	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: ¿Te gustó jugar en el huerto? • Descripción: Esta pregunta permitió a los niños expresar su opinión general sobre la experiencia. Se esperaba que compartieran si disfrutaron de las actividades y el ambiente del huerto. Las respuestas ayudaron a evaluar el nivel de aceptación y disfrute de la actividad. <p><i>Actividades Favoritas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: ¿Qué fue lo que más te gustó hacer en el huerto? • Descripción: Aquí, los niños pudieron identificar aspectos específicos que les llamaron la atención, como plantar semillas, regar las plantas o jugar con sus amigos. Esta respuesta ayudaría a entender qué elementos fueron más significativos para ellos y cuáles podrían ser potenciados en futuras actividades. <p><i>Recuerdos Divertidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: ¿Qué cosas divertidas recuerdas del huerto? • Descripción: Esta pregunta invitó a los niños a recordar momentos destacados, aprendizajes o anécdotas que vivieron en el huerto. Las respuestas pudieron ofrecer una visión sobre el impacto emocional y educativo de la actividad, así como sobre los recuerdos duraderos que ha dejado en los estudiantes.
Análisis de información:	Opinión General: Las respuestas reflejaron la percepción y disfrute general de los niños en el huerto.

	Elementos Significativos: Los datos recopilados ayudaron a identificar los aspectos del huerto más disfrutados por los niños, niñas y los recuerdos destacados, proporcionando información útil para el diseño de futuras actividades.
--	--

Elaboración propia.

Estas herramientas de evaluación permitieron una comprensión más profunda del impacto del huerto escolar desde la perspectiva de los padres, los niños y las niñas, facilitando la mejora continua del proyecto.

5.3.2.2. Proceso de análisis de información para dar cuenta de los resultados.

En este apartado se dará cuenta de los mecanismos y procedimientos que se emplearon para analizar la información que se fue documentando a lo largo de la intervención, y que sirvió para evidenciar los resultados de esta. Dicho proceso analítico se puede ordenar en las siguientes etapas:

Figura 5.

Proceso de Análisis de Información.



Elaboración propia.

1. Recuperación de Información

Para capturar las voces y experiencias de los distintos actores en este estudio, se diseñaron una serie de instrumentos específicos. Estos instrumentos se agruparon en tres tipos principales: cualitativos, cuantitativos y escenarios de actividad específica, cada uno con sus propias características y beneficios metodológicos.

Los instrumentos cualitativos se caracterizan por recopilar información de carácter subjetivo y en ese sentido, permiten explorar percepciones, emociones, actitudes, creencias, significados y experiencias de los participantes en un contexto determinado.

Las conversaciones sobre el cuidado de las plantas y la alimentación eran una forma de cuidar a los demás y a nosotros mismos, y quise que esta esencia se reflejara en estos instrumentos.

Los instrumentos cualitativos empleados a lo largo del proceso fueron: entrevistas semiestructuradas, bitácoras donde se tomó registro de la observación participante realizada, y cuestionarios con preguntas abiertas para recoger la percepción de los actores implicados relativa al proceso.

Estos instrumentos se centraron en la profundidad de la información, capturando experiencias y percepciones detalladas, incluyendo momentos de aprendizaje significativos y de comensalidad. Las tertulias no solo recogieron palabras, sino también sentimientos, permitiendo una comprensión más rica y contextual del impacto del proyecto.

Los instrumentos cuantitativos permiten obtener datos que se desprenden de variables numéricas y cuantificables. En este sentido se aplicaron cuestionarios y encuestas que proporcionaron datos medibles sobre preferencias y actitudes, facilitando el análisis estadístico de las respuestas. Además de emplear registro de observación de los refrigerios que llevaban los estudiantes. En un contexto donde la alimentación es la base de todo, era esencial cuantificar las percepciones para entender mejor las necesidades y realidades de los participantes.

Más allá de recoger datos numéricos, estos instrumentos también capturaron actitudes y preferencias que reflejaban la realidad diaria de las familias y su relación con la alimentación, enunciada en respuestas que otorgaban las personas a partir de preguntas cerradas.

Los instrumentos cuantitativos que se diseñaron y emplearon fueron los siguientes:

Escenarios de Actividad Específica: Se implementaron actividades pedagógicas como la tertulia y "Pinta tu plato", que permitieron a los participantes expresar sus opiniones en un contexto práctico y colaborativo. Estas actividades no solo facilitaron la recuperación de información, sino que también reforzaron la importancia de la convivencia y la educación nutricional desde la niñez.

Los escenarios de actividad específica promovieron la interacción y participación activa de los actores, documentando dinámicas en tiempo real. Actividades como "Pinta tu plato" no solo brindaron datos sobre las preferencias alimentarias, sino que también fomentaron la creatividad y el disfrute, capturando la esencia de la comensalidad y la convivencia en un contexto educativo.

Cada tipo de instrumento fue diseñado con un enfoque metodológico específico, buscando capturar no solo datos, sino también las emociones y experiencias de los participantes.

Esta diversidad de instrumentos permitió obtener una comprensión integral del proceso educativo, combinando datos cualitativos y cuantitativos para enriquecer el análisis. Además, aseguraron que se capturaran las voces de todos los involucrados, resultando en un enfoque más participativo y reflexivo en la evaluación del proyecto.

3. Organización y Clasificación de Información

En este apartado se detalla el proceso de organización y clasificación de la información recuperada a lo largo del proyecto, enfocándose en cómo se realizó el análisis cualitativo y cuantitativo en general.

A) Definición de Categorías Temáticas

La información recuperada fue organizada y clasificada en tres categorías temáticas basadas en los objetivos del proyecto: convivencia, comensalidad y aprendizaje. Estas categorías fueron analizadas a partir de los componentes del triple autodiagnóstico participativo: contexto, concepción y práctica, lo que permitió estructurar la información de manera que reflejara las diferentes dimensiones del proyecto.

- Contexto: Este componente se refiere a las condiciones y circunstancias en las que se desarrolla el proyecto. Incluye factores como el entorno social, cultural y económico de la comunidad educativa, así como las características de los participantes (padres, estudiantes, docentes).
- Concepción: Este componente abarca las ideas, creencias y percepciones que tienen los participantes sobre el proyecto y su propósito. Se centra en cómo los involucrados entienden y conciben al huerto escolar y su impacto en la educación y la alimentación.
- Práctica: Este componente se refiere a las acciones y actividades concretas que se llevaron a cabo en el marco del proyecto. Incluye la implementación de actividades en el huerto, la participación de los padres y estudiantes, y los cambios en las prácticas alimentarias y de convivencia.

Es importante señalar que toda la información recogida fue considerada en el análisis por ser pertinente a los objetivos de la intervención.

B) Análisis Cualitativo General

El análisis cualitativo se centró en identificar patrones, tendencias y relaciones a partir de la información cualitativa recopilada, teniendo como referente las tres grandes categorías predeterminadas a partir del propósito de la intervención socioeducativa y alimentaria. Se realizaron las siguientes etapas de análisis cualitativo:

- Codificación Inicial: En esta etapa se identificaron conceptos y temas emergentes a partir de las respuestas de los cuestionarios, la información registrada en las bitácoras, las imágenes observadas en videos y el registro de las observaciones

participantes de maestras y maestrante. Esto implicó leer detalladamente la información y asignar etiquetas a fragmentos de texto que representaban ideas clave o unidades de análisis.

- Codificación Intermedia: Después de la codificación inicial, donde se agrupó la información en categorías emergentes, se reagruparon estas en temas más amplios. Por ejemplo, se integraron respuestas relacionadas con la convivencia familiar en torno a los momentos de comida, la conversación sobre alimentación saludable y la participación en el huerto bajo una categoría general de "Prácticas de Comensalidad".

C) Análisis Cuantitativo General

Para el análisis cuantitativo de la información recopilada a lo largo del proyecto se utilizaron diversas técnicas estadísticas para interpretar los datos obtenidos a través de los cuestionarios y los otros instrumentos de este corte. El objetivo del análisis cuantitativo fue identificar patrones, tendencias y relaciones significativas en las percepciones y prácticas de los participantes en relación con el huerto escolar. Se realizaron las siguientes etapas de análisis:

- Cuantificación de Frecuencias y Comparaciones: Se utilizaron frecuencias para clasificar las respuestas de los cuestionarios y bitácoras, y se realizaron comparaciones entre las diferentes categorías para identificar coherencias e incoherencias. Es importante destacar que toda la información recogida fue considerada para asegurar una visión completa y no sesgada de los resultados.
- Realización de Comparaciones: Se elaboró un cuadro comparativo que permitió identificar coherencias, incoherencias, tensiones o contradicciones entre los componentes analizados (contexto, concepción y práctica). Específicamente, las comparaciones se realizaron en relación con las grandes categorías predeterminadas (convivencia, comensalidad y aprendizaje) y que se dieron entre los diferentes actores (padres, docentes y estudiantes).

- Criterios para Identificar Coherencias e Incoherencias entre el Contexto, la Concepción y las Prácticas: Los criterios utilizados incluyeron la consistencia en las respuestas sobre la convivencia, el aprendizaje y la comensalidad, así como la alineación entre lo que se decía, se hacía y se pensaba en el contexto del huerto escolar. Esto ayudó a identificar discrepancias y confirmar consistencias en las percepciones y prácticas de los participantes.

4. Mapa de categorías y resultados de la intervención

La creación del mapa de categorías fue intenso, comenzó con la recolección de datos (explicada anteriormente), un proceso meticuloso y reflexivo que buscaba capturar las experiencias y percepciones de los participantes en el proyecto durante la intervención en el huerto escolar.

Una vez recopilados los datos, se llevó a cabo el análisis cualitativo y cuantitativo. Y a medida que exploré los datos, reflexioné sobre cada categoría para asegurarme de que capturaran la esencia de las vivencias de los niños. Aunque fue un proceso largo y desafiante, este esfuerzo profundizó mi comprensión de los datos y me permitió apreciar plenamente la riqueza de las experiencias documentadas.

La identificación de categorías fue un proceso crítico que permitió organizar y dar sentido a los datos recopilados. Las categorías emergentes reflejaron la riqueza de la experiencia del huerto, organizándose en:

- Convivencia
 - Interacciones entre pares y con adultos.
 - Desarrollo de curiosidad y exploración.
- Aprendizaje
 - Curiosidad y preguntas sobre el entorno.
 - Actividad libre y toma de decisiones.

- Acompañamiento y apoyo de los educadores.
- Comensalidad
 - Diálogos sobre lo observado en el huerto.
 - Fomento de la comunicación sobre alimentos.
 - Tertulias gastronómicas y aprendizaje colaborativo.
- Cambios y apropiación de prácticas alimentarias
 - Aceptación de alimentos saludables.
 - Participación en la preparación de comidas.
- Percepción de las maestras sobre el proyecto
 - Impacto en el aprendizaje.
 - Sostenibilidad del proyecto.

El mapa de categorías (anexo 17, código ETPAC) visualizó las relaciones entre las diferentes temáticas identificadas. Este mapa se convirtió en una herramienta no solo de análisis, sino también de comunicación de los hallazgos a la comunidad educativa. Al presentar el mapa, las educadoras pudieron ilustrar de manera clara y concisa cómo la intervención en el huerto había impactado a los niños, destacando los cambios en su curiosidad, sus preferencias alimentarias y sus habilidades sociales

5. Interpretación de resultados

La interpretación de los resultados se basó en una cuidadosa triangulación de datos y un análisis en contraste con el marco teórico establecido al inicio del proyecto. Este enfoque permitió obtener una visión integral y profunda de los resultados, garantizando la validez y la consistencia de los hallazgos.

El proceso de triangulación de datos involucró la integración de múltiples fuentes de información cualitativa y cuantitativa. Los datos cualitativos fueron recolectados a través de

los instrumentos mencionados en apartados anteriores. Por otro lado, los datos cuantitativos se obtuvieron mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes y sus familias antes y después de la intervención.

Una vez triangulados los datos, procedí a analizar los resultados a la luz del marco teórico del proyecto. Este marco conceptual proporcionó las bases para interpretar la significación de la experiencia del huerto escolar y para entender cómo los conceptos teóricos se manifestaron en la práctica. Este proceso incluyó las siguientes etapas:

- Relevancia de los Resultados: Se contextualizaron los hallazgos en relación con los objetivos del proyecto y se compararon con estudios previos para situarlos en un contexto más amplio.
- Reflexión Teórica: Los resultados se interpretaron a la luz del marco teórico, identificando cómo los conceptos teóricos se reflejaron en la práctica y qué implicaciones tienen para el aprendizaje y la convivencia en el huerto escolar.

6. Conclusiones

El proceso para llegar a las conclusiones del estudio fue exhaustivo e implicó varios momentos de revisión y reflexión sobre la información recopilada y la experiencia vivida. Se logró integrar una síntesis de los hallazgos identificados en contraste con los resultados de la intervención, el análisis de la práctica desde los marcos éticos de la profesión, la prospectiva del proyecto, y los avances en materia de legislación alimentaria. Sobre todo, se destacan los aprendizajes obtenidos durante esta experiencia de intervención socioeducativa y alimentaria.

En primer lugar, se identificaron los elementos destacables del proyecto a la luz del horizonte de cambio y los objetivos planteados para la intervención. Para llegar a estos resultados, se realizaron observaciones directas durante las actividades del huerto, entrevistas con los estudiantes y análisis de sus comportamientos y actitudes. El proceso incluyó la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos a través de encuestas y cuestionarios, lo que permitió evaluar el incremento en la curiosidad y la participación activa de los estudiantes, así como

su disposición a probar alimentos saludables y la mejora en la colaboración y el trabajo en equipo entre ellos.

El esfuerzo conclusivo de confrontar la práctica realizada a la luz de principios éticos fundamentales, fue clave. En este sentido, se identificó que las actividades fueron diseñadas para ser accesibles a todos los estudiantes, fomentando un ambiente de respeto y colaboración. Se evaluaron las posibilidades de sostenibilidad y expansión del huerto escolar. La respuesta positiva de la comunidad indicó un alto potencial de continuidad y crecimiento del proyecto. Las actividades del huerto cumplieron con las normativas legales vigentes, apoyando políticas de alimentación saludable y beneficiando a la comunidad educativa.

Pensar en la proyección futura de esta intervención también fue tarea retadora porque fue necesario considerar varios factores, como el impacto duradero en la comunidad, la continuidad de los recursos y la adaptabilidad a futuros cambios en el entorno escolar. Además, de formular recomendaciones específicas que mantuvieran el entusiasmo y la implicación de todos los involucrados, cosa que pudiera ser con la Nueva Escuela Mexicana, no serían solo recomendaciones, si no una obligación.

Y una vez cuasi concluido el trabajo de obtención de grado, los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana y la ley de alimentación, dieron un giro importante que potencia el aporte de esta intervención, por lo que se decidió incorporarlo en el análisis.

Finalmente, las conclusiones permiten hacer una síntesis de datos cualitativos y cuantitativos, junto con la reflexión crítica, lo que permitió llegar a conclusiones robustas y significativas. La triangulación de datos fue crucial para validar los hallazgos y asegurar su consistencia.

5.3.3 Devolución de resultados

La estrategia de devolución de resultados está diseñada para compartir los hallazgos del proyecto de manera efectiva y comprensible para cada grupo de la comunidad educativa. A continuación, se detalla cómo se llevó a cabo esta devolución para cada actor involucrado.

Para *directivos y estudiantes de la Estancia Infantil* se elaboró una *línea del tiempo visual*, donde se refleja el proceso seguido en la intervención:

- Contenido: La línea del tiempo incluye fotos del proceso del huerto, desde la preparación del terreno hasta la cosecha, destacando momentos clave como la siembra, el cuidado de las plantas y la recolección.
- Formato: Se creó un póster o presentación digital que muestra la evolución del huerto, con descripciones breves de cada etapa y los aprendizajes de los niños y niñas.
- Presentación: Se organizó una reunión con los directivos y con los niños, para presentar la línea del tiempo, facilitando la discusión sobre el impacto del proyecto en la comunidad educativa y cómo se puede continuar fomentando la comensalidad.

Para *los niños y niñas*, se realizó la actividad de reflexión y discusión sobre su experiencia en el huerto, mediante el cuestionario de percepción infantil. Se les invitó a compartir sus aprendizajes y sentimientos, y se les proporcionaron espacios para expresar sus opiniones y sugerencias para futuras actividades. Estas sesiones de diálogo permitieron a los niños y niñas ser protagonistas activos en la evaluación del proyecto.

Para *Padres de familia* se elaboró un *Kit de Información Práctica para Padres de Familia*.

El Kit de Información Práctica está diseñado para ser una herramienta útil y accesible para los padres de familia, con el objetivo de promover hábitos alimenticios saludables y fortalecer los lazos familiares a través de la comida. Este kit incluye una serie de guías y recursos que los padres y madres pueden usar en compañía de sus hijos e hijas, haciendo de la alimentación una actividad colaborativa y educativa. Además, el kit se enmarca en la lógica de la investigación acción (acción – reflexión - acción), buscando seguir fomentando el aprendizaje y cambio de prácticas en las familias.

El contenido del Kit es el siguiente:

- Instrucciones para armar una lonchera saludable: Se trata de una guía detallada, llena de ilustraciones coloridas y ejemplos prácticos, que muestra cómo preparar

loncheras saludables. Esta guía no solo incluye recetas fáciles de ensaladas frescas y preparaciones con vegetales del huerto, sino que también invita a los niños y niñas a participar en la preparación de sus propias comidas. De esta manera, se fomenta la adopción de hábitos alimenticios saludables desde una edad temprana, haciendo que los niños y niñas se sientan parte del proceso y disfruten de sus comidas.

- Recomendaciones para generar comensalidad: En esta sección, se encuentran consejos prácticos para crear momentos especiales en familia a través de la comida. Una de las sugerencias es organizar un “día de comida familiar”, donde todos los miembros de la familia colaboren en la preparación de la comida.
- Listados de compras por temporada: Se presentan listas visuales con imágenes de frutas y verduras de temporada, ayudando a los padres a identificar y comprar productos frescos y de temporada.
- Menús saludables: El kit también ofrece recetas sencillas y nutritivas con instrucciones ilustradas, perfectas para preparar en familia. Entre las recetas se incluyen opciones como “Tacos de Verduras” y “Ensalada de Frutas”. Estas recetas están diseñadas para ser fáciles de seguir, permitiendo que los padres cocinen junto a sus hijos e hijas y promuevan una alimentación balanceada de manera divertida y educativa.
- Distribución del Kit: Al final del proyecto, cada familia recibió este kit a través de un enlace a una página web. De esta manera, aseguramos que todos los padres tengan acceso a la información de manera fácil y atractiva, facilitando la implementación de hábitos saludables en el hogar.

URL: <https://new.express.adobe.com/webpage/5L0sg93pKVEno>

5.4 Cronograma del proceso de intervención socioeducativa y alimentaria.

El cronograma del proyecto de intervención socioeducativa y alimentaria es una herramienta que organiza las actividades programadas, proporcionando una visión clara de los eventos y talleres realizados en el transcurso del proceso. El siguiente cuadro detalla la secuencia de talleres prácticos, tertulias y reuniones con la comunidad educativa, asegurando una implementación fluida y coordinada. Al estructurar el tiempo de manera efectiva, el cronograma facilita la participación de estudiantes, maestros y padres en el proceso.

Tabla 7.

Cronograma del proyecto

Mes	Semana del mes	Actividad	Fase
Julio 2023	Semana 3	Reuniones con la comunidad educativa para presentar el proyecto del huerto escolar y sus beneficios.	Inicio
	Semana 4	Diagnóstico Inicial: Aplicación de cuestionarios y para evaluar prácticas alimentarias y comensalidad familiar.	Inicio
Agosto 2023	Semana 1	Reunión con las maestras para presentar la propuesta de intervención.	Inicio
	Semana 2	Inicio del huerto: para enseñar a los niños sobre el cuidado del huerto y la importancia de la alimentación saludable.	Desarrollo
	Semana 3	Primer taller con los niños.	Desarrollo
	Semana 5	Segundo taller de huerto con los niños.	Desarrollo
Septiembre 2023	Semana 2	Tercer taller de huerto con los niños.	Desarrollo
	Semana 4	Cuarto taller de huerto con los niños.	
Octubre 2023	Semana 2	Quinto taller de huerto con los niños.	Desarrollo
	Semana 3	Recomendaciones a Docentes: Taller para maestras sobre nutrición y hábitos alimentarios saludables.	Desarrollo
	Semana 4	Sexto taller de huerto con los niños.	Desarrollo
Noviembre 2023	Semana 1	Séptimo taller de huerto con los niños.	Desarrollo
	Semana 2	Tertulias Dialógicas Gastronómicas: Primera tertulia en el Día de los Muertos, donde se dialoga sobre tradiciones alimentarias.	Desarrollo

	Semana 3	Octavo taller de huerto con los niños.	Desarrollo
	Semana 5	Noveno taller de huerto con los niños.	Desarrollo
Diciembre 2023	Semana 2	Decimo taller de huerto con los niños	Desarrollo
	Semana 3	Tertulias Gastronómicas: segunda tertulia durante el desayuno, fomentando la comensalidad y el dialogo entre los niños	Desarrollo
Enero 2024	Semana 2	Reunión de cierre para aplicar instrumentos de evaluación.	Cierre
Febrero a noviembre 2024		Organización, procesamiento y análisis de resultados.	Cierre
Diciembre 2024	Semana 1	Reunión para la devolución de resultados.	Cierre

Elaboración propia.

6.Resultados

Este apartado está estructurado para presentar los resultados de manera sistemática, integrando el análisis de diferentes instrumentos utilizados a lo largo de la intervención.

Se incluyen observaciones de la bitácora de campo, cuestionarios sobre comensalidad y convivencia, y percepciones de maestros y padres, ofreciendo una visión multifacética de las dinámicas observadas en torno al huerto. Al contrastar estas miradas se busca una comprensión integral de los efectos del huerto escolar en las interacciones en el entorno escolar y familiar.

Los resultados encontrados se han ordenado a partir de las grandes categorías sobre las que se estuvo reflexionando a lo largo de la experiencia, las cuales son: convivencia, aprendizaje, alimentación y comensalidad.

6.1 Convivencia en el huerto escolar y en torno a los alimentos

La convivencia entendida como el acto de interactuar y relacionarnos con los demás y con nuestro entorno de manera conflictiva y armoniosa. Es una parte esencial del aprendizaje, especialmente en el entorno escolar, donde cada interacción ofrece la oportunidad de sembrar semillas de conexión, entendimiento y crecimiento. Abarca tanto el trabajo en equipo como la resolución de conflictos, y se fortalece a través de actividades como las del huerto escolar, donde los niños y niñas aprenden a trabajar juntos y a conectar con la naturaleza. Estas experiencias enriquecen su desarrollo integral, fomentando habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

En este espacio compartido, los niños y niñas observan y replican las acciones de sus compañeros, creando un tejido de comunicación y apoyo mutuo, mientras que la diversidad de sus interacciones enriquece la experiencia, revelando un abanico de personalidades y estilos que nutren la dinámica grupal. En los siguientes apartados, continuaremos desenterrando las historias y aprendizajes que surgen de esta convivencia en el huerto.

6.1.1 Interacción entre pares

Observar la interacción entre pares en el huerto escolar es un suceso fascinante que refleja la esencia de la *convivencia infantil*. En este entorno, los niños no solo aprendieron sobre el cultivo de alimentos, sino que también desarrollaron habilidades sociales fundamentales a través de la colaboración, la empatía y la comunicación. A continuación, se exploran las diversas formas en que estas interacciones se manifiestan y enriquecen la experiencia educativa.

En la interacción entre pares en el huerto escolar, se manifiesta la convivencia de diversas formas.

Una de estas manifestaciones es cuando los niños muestran *ayuda mutua*, lo que se presenta al colaborar entre sí, *brindándose apoyo durante las actividades*, lo que fomenta un ambiente de solidaridad. Una frase extraída del análisis de la bitácora de campo (Anexo 15, código ADB102) "En momentos de confusión se brindan ayuda", por ejemplo: se observa que "algunos de ellos se ayudan a abrir los frascos para guardar las semillas", lo que demuestra cómo, al reconocer las dificultades de sus compañeros, se ofrecen apoyo de manera natural, promoviendo así un entorno de colaboración entre ellos.

También se observó que los niños muestran empatía durante las actividades en el huerto. Un ejemplo claro es la regla que mencioné durante la actividad, que decía "debíamos cuidar nuestros ojos de la tierra y estar atentos a los demás en todo momento." En el análisis de la bitácora (#10), se evidencia que los niños y niñas recordaban esta regla entre ellos en cada oportunidad que tenían, diciendo "cuidado con los ojos." Esto muestra cómo los niños desarrollan una conciencia hacia sus pares y se preocupan por el bienestar de los otros.

Los niños aprenden unos de otros a través de la observación participativa, que destaca como los niños aprenden observando y replicando acciones (Rekalde et al., 2013). La observación participativa, juega un papel importante en la convivencia entre pares en el huerto. Como observador, recojo cómo los niños interactúan activamente entre sí para aprender y compartir conocimientos. Esta dinámica se evidencia en frases como: "Se hablan y se cuestionan sobre la manera en que arrojan tierra, siembran, comen, etc.", recogida en la

bitácora de campo. En estos intercambios, los niños no solo comparten verbalmente experiencias y conocimientos. Un ejemplo específico de esta dinámica se observa en la actividad de "preparando el terreno", donde los niños y niñas se dicen entre sí cómo remover tierra, mezclar, mojar, etc., y se corrigen entre ellos. Esto muestra cómo los niños interactúan entre sí al compartir sus métodos y experiencias en la actividad, aprendiendo unos de otros al observar y replicar (bitácora #2, anexo 15).

A partir de la interacción y observación de la dinámica en torno al huerto, se descubre la convivencia colaborativa, que revela habilidades *de liderazgo entre pares*, donde algunos niños guían y organizan actividades, promoviendo la cooperación y el trabajo en equipo en el huerto escolar. Durante las actividades, los niños asumen diferentes roles que les permiten colaborar y trabajar juntos de maneras diversas. En las bitácoras, se destacan distintos roles de los niños; por ejemplo, Marisol⁵ sobresale por sus habilidades para coordinar actividades, motivar a otros a participar, guiar a sus compañeros y también ayudar a delegar tareas. Un ejemplo concreto es cuando colocamos semillas en frascos: si veía que alguien no podía realizar la actividad, se acercaba a ayudar. Además, cuando estábamos listos para trasplantar, ella asistía a quienes no podían hacerlo (Bitácora #5, anexo 15).

Las interacciones verbales y no verbales detallan cómo los niños se comunican y comparten sus descubrimientos (Muñoz et al., 2009). Durante la actividad al aire libre, en torno al huerto, las interacciones desempeñan un papel fundamental en la convivencia. *La comunicación verbal, al compartir descubrimientos y expresar emociones, conecta a los niños y fortalece el compañerismo.* Por ejemplo, cuando los niños y las niñas lograban hacer algo por ellos mismos, como al terminar de llenar las cajas de siembra, la interacción verbal se manifestaba en gritos de emoción y palabras de aliento (Bitácora #8, anexo 15).

Por otro lado, *las interacciones no verbales, a través de gestos y expresiones*, complementan la comunicación verbal. Esto se ve reflejado en los niños más pequeños, *al descubrir algo nuevo* como cuando mojamos fibra de coco y tierra para el huerto. Conocieron el sabor de

⁵ El nombre de la niña ha sido modificado para efectos de confidencialidad.

la tierra, su textura seca y mojada (porque la llevaron a su boca), lo que generaba caras de asombro, risas contagiadas y compartidas. (Bitácora #6, anexo 15).

Estas formas de interacción contribuyen a crear un ambiente de convivencia positivo y enriquecedor, donde los niños se sienten escuchados, comprendidos y valorados entre ellos mismos. En última instancia, estas interacciones promueven un clima de convivencia armonioso, donde se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre pares, creando un espacio propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal y social.

Sin embargo, *no todo es perfecto*. Se observan *momentos de tensión* en la convivencia entre los niños durante las actividades en el huerto escolar, donde la falta de escucha y los jaloneos de materiales interrumpen el flujo de la dinámica grupal. Por ejemplo, durante la recolección de herramientas, en diferentes momentos, se presentaron dos casos en que algunos niños intentaron agarrar el mismo objeto, lo que generó un breve desacuerdo y distrajo a otros de la actividad principal.

En un caso, se generó un conflicto mayor que requirió la intervención de los adultos; la maestra separó a los niños involucrados, y yo, como maestrante, traté de mediar la situación hablando con uno de ellos, haciéndole reflexionar sobre cómo se sentiría si le hicieran lo mismo, esto tranquilizó las cosas y, como ya era el final de la actividad, todo terminó en calma. Esta misma situación se presentó en otros niños de primer grado, ellos lo resolvieron solos, cambiando de herramienta para guardarla o llevando la herramienta juntos.

Esto muestra que, aunque hay instantes de colaboración, también existen desafíos que deben ser abordados para mantener un ambiente de aprendizaje armonioso (Anexo 15).

En general, los resultados obtenidos en términos de convivencia reflejan la importancia de fomentar habilidades sociales y emocionales en un entorno de aprendizaje en el huerto escolar. La diversidad de interacciones observadas proporciona una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de promover la empatía, la comunicación afectiva y el trabajo en equipo entre los niños. Estos resultados subrayan la relevancia de crear espacios

donde los niños colaboren, trabajen en equipo, sean solidarios entre ellos y puedan desarrollar habilidades sociales y fortalecer sus relaciones interpersonales.

6.1.2 Convivencia intergeneracional (entre niños y adultos) en torno al huerto escolar

La relación entre niños y adultos en el entorno del huerto escolar se destaca por ser una interacción enriquecedora y significativa *al promover el aprendizaje y la adquisición de conocimientos*. Los adultos desempeñan un papel fundamental al brindar información adicional y responder a las preguntas planteadas por los niños. Por ejemplo, se pudo observar que los adultos responden a las preguntas⁶ de los niños con una frecuencia alta de ocasiones, lo que indica un alto nivel de compromiso y disponibilidad para apoyar el aprendizaje (Bitácora #2 y #3, anexo 15).

Los adultos *actúan como modelos a seguir*, inspirando a los niños a explorar, aprender y participar activamente en las actividades del huerto. Los adultos, al participar en las actividades, demuestran comportamientos que los niños pueden imitar. Su entusiasmo y compromiso crean un ambiente propicio para la curiosidad y la exploración, alentando a los niños a experimentar con los elementos del entorno. El análisis de la bitácora menciona que "existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños y niñas," lo que indica que los adultos están presentes para guiar y apoyar a los niños (mayoría de las bitácoras, anexo 15).

Esta presencia y acompañamiento de adultos en el huerto fortalece la *confianza y la colaboración entre ambas generaciones*. Los adultos, al estar presentes y participar activamente en las actividades junto a los niños, crean un ambiente de apoyo y estímulo. En la bitácora se describe cómo los niños se sienten más seguros y motivados al ver a sus docentes interactuar con las plantas y el espacio del huerto. Por ejemplo, cuando los niños ven a sus maestros trabajando con las herramientas y plantas, ellos mismos participan y

⁶ Sin embargo, es importante considerar el potencial de fomentar un aprendizaje más dinámico, donde tanto niños como adultos generen preguntas. Al incentivar a los niños a formular sus propias preguntas y a los adultos a responder con nuevas preguntas, se crea un diálogo bidireccional que estimula la curiosidad y el pensamiento crítico.

exploran más, desarrollando sus habilidades en el proceso. Además, la observación mostró que los niños imitan las acciones de los adultos, lo que fomenta una colaboración en las tareas del huerto. Estos ejemplos muestran cómo la presencia activa de los adultos en el huerto apoya el aprendizaje y fortalece la confianza y la colaboración entre niños y adultos (Bitácora #2, 5 y 10, anexo 15).

En el entorno del huerto escolar, el adulto desempeña un papel crucial al *proporcionar contención y seguridad a los niños a través de normas y límites*. Esto se traduce en establecer reglas claras y expectativas definidas que guían el comportamiento de los niños, creando un ambiente estructurado y seguro para su desarrollo. Al modelar el uso adecuado de herramientas o materiales, el adulto promueve la seguridad física y el respeto por las normas y la responsabilidad en los niños. Esta contención desde la norma y el control busca equilibrar la curiosidad natural de los niños con la necesidad de mantener un entorno seguro y propicio para el aprendizaje y la exploración en el huerto (Bitácora #6, 9 y 10, anexo 15).

En el contexto del huerto escolar, la *prohibición por parte del adulto hacia los niños se manifiesta como una medida para establecer límites claros, promover la seguridad y el respeto por las normas*. Esta acción busca proteger a los niños de situaciones potencialmente peligrosas o inapropiadas. A través de la prohibición, el adulto guía el comportamiento de los niños, fomentando la responsabilidad y el autocuidado (Bitácora #4, 5 y 6, anexo 15).

La convivencia entre adultos y niños en el huerto escolar se caracteriza por *fomentar el aprendizaje mutuo*. Los adultos y los niños comparten conocimientos, habilidades y valores, creando una dinámica de aprendizaje bidireccional. En el análisis de la bitácora, se destaca cómo los adultos guían a los niños en la exploración de las plantas, mientras los niños comparten sus descubrimientos y observaciones con los adultos, quienes, a su vez, responden y adaptan sus explicaciones basándose en estas nuevas aportaciones. Este constante intercambio de información y experiencias evidencia un aprendizaje colaborativo y recíproco (Bitácoras #4, 5 y 6,9 y 10 anexo 15).

El fomento a la curiosidad se reflejó claramente en las actividades del huerto. El maestrante actúa como guía y facilitador, estimulando la curiosidad y la exploración de los niños a través de la actividad práctica. Generando preguntas y propiciando la exploración al invitarlos a reconocer distintas texturas, esto genera una experiencia significativa. Por ejemplo, en la bitácora, los niños muestran curiosidad activa al oler, morder y preguntar sobre las semillas, lo que refleja su deseo de aprender a través de la exploración (Mayoría de bitácoras, destacadas, #5 y 9, anexo 15).

La convivencia *fortalece los lazos intergeneracionales*, mediante la interacción en el huerto, *promoviendo una cultura de aprendizaje compartido*. Por ejemplo, en las bitácoras de las tertulias, los niños comparten historias sobre los alimentos que traen de casa, conectando sus experiencias familiares con las actividades del huerto, lo que enriquece la relación entre adultos y niños. También promueve el desarrollo integral, porque se genera un crecimiento emocional, social y físico en los niños y fomenta una cultura de aprendizaje continuo y compartido en el huerto escolar (#5 y 10, anexo 15).

Se observa la creación de un *ambiente de respeto* en la convivencia entre adultos y niños en el huerto escolar. Durante las actividades, los niños aprenden a cuidar de su entorno y de sus compañeros, generando un ambiente positivo y colaborativo. Esta dinámica de respeto mutuo se manifiesta en situaciones donde *los niños escuchan atentamente las instrucciones, ayudan a sus compañeros y siguen las normas para mantener el bienestar del grupo*. Por ejemplo, se observó cómo un niño prestaba especial atención para no dañar las plantas mientras mostraba a su compañero la técnica correcta de trasplante, reflejando su compromiso y consideración hacia el bienestar colectivo (#6, 9 y 10, anexo 15).

El aprecio por la naturaleza es una cualidad esencial que se fomenta en el entorno del huerto escolar. En las bitácoras se menciona que los niños mostraron un gran interés por las flores, especialmente por sus colores brillantes y fragancias. Esta observación se evidenció cuando algunos niños se quedaron mirando las flores o intentaron tocarlas, lo que claramente indica su curiosidad y aprecio por estos elementos naturales. Además, se destaca que las flores fueron un punto focal de atención durante las actividades en el huerto, lo que subraya su

importancia en la experiencia de aprendizaje, promoviendo así un mayor entendimiento y respeto por el entorno natural. Por ejemplo, algunos niños expresaron el deseo de cortarlas, pero no se los permití, explicándoles que las flores son para ver, oler y tocar con respeto, ya que los animales como las abejas se benefician de ellas para alimentarse (Bitácoras #3, 5, anexo 15).

En resumen, la relación entre niños y adultos en el huerto es una simbiosis beneficiosa donde se comparten conocimientos, se fomenta el respeto mutuo y se cultivan valores de trabajo entre pares y aprecio por la naturaleza. Los adultos proporcionan contención y seguridad a través de normas y control, estableciendo reglas claras y expectativas definidas que guían el comportamiento de los niños y crean un ambiente estructurado y seguro para su desarrollo. Además, esta convivencia en el huerto escolar fomenta el aprendizaje mutuo, transformando tanto a adultos como a niños en aprendices recíprocos, donde cada interacción enriquece su conocimiento. Esta dinámica fortalece los lazos intergeneracionales, promueve el desarrollo integral de los niños y fomenta una cultura de aprendizaje continuo y compartido.

6.1.3 Convivencia familiar en torno a los alimentos

El análisis de la convivencia familiar enfatiza que, a pesar de la importancia cultural y social que se le atribuye a la práctica de compartir alimentos en familia, la realidad de estas interacciones es compleja y multifacética. Los padres indican que *las reuniones familiares para compartir comidas se llevan a cabo únicamente una vez por semana* (instrumento de comensalidad, código CC101). Esta frecuencia sugiere una *desconexión significativa entre las aspiraciones de convivencia familiar y las limitaciones prácticas* impuestas por las responsabilidades laborales, el ritmo acelerado de la vida moderna y la falta de tiempo disponible para la interacción familiar.

El análisis revela que *los padres-madres de familia participantes no compartían tiempo durante las comidas en el hogar de sus padres (los abuelos)*. Este hallazgo pone de manifiesto que las dinámicas familiares históricas y las rutinas diarias influyen en las prácticas actuales de convivencia. La falta de tiempo compartido durante las comidas puede tener

repercusiones en la calidad de las relaciones familiares, ya que las comidas son momentos clave para la comunicación, la transmisión de valores y la construcción de la identidad familiar.

La carencia de convivencia en torno a la mesa no solo limita la oportunidad de fortalecer los lazos familiares, sino que también puede afectar el desarrollo emocional y social de los niños. La ausencia de interacciones regulares durante las comidas puede resultar en una falta de habilidades sociales y en una menor capacidad para establecer conexiones significativas con los demás. Además, esta situación puede contribuir a mantener patrones alimentarios poco saludables, ya que la educación alimentaria y la apreciación por la diversidad de alimentos a menudo se transmiten en el contexto de la convivencia familiar, “las reuniones familiares para compartir comidas se llevan a cabo únicamente una vez por semana” (instrumento de comensalidad, código CC101)”.

Es importante destacar que, aunque se reconoce la importancia de la comensalidad como un vehículo para la transmisión de valores culturales y la construcción de identidades colectivas, *las limitaciones prácticas que enfrentan muchas familias dificultan la implementación regular de estas interacciones.* La falta de participación de los padres en la elección de alimentos y en la creación de un ambiente propicio para la convivencia puede limitar la efectividad de las iniciativas educativas, como el proyecto del huerto escolar, que buscan promover hábitos alimentarios saludables y fortalecer las relaciones familiares.

En conclusión, la convivencia familiar, revela la necesidad de abordar las barreras que impiden una comensalidad significativa y regular. Fomentar un entorno en el que las familias puedan compartir comidas de manera más frecuente y significativa es crucial para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, facilitar la transmisión de valores culturales y promover hábitos alimentarios saludables. La colaboración entre educadores, padres y la comunidad sería esencial para maximizar el impacto de estas iniciativas y asegurar que todos los miembros de la familia se beneficien de la experiencia de la convivencia en torno a la mesa.

6.2 El Aprendizaje en el huerto escolar

El aprendizaje es mucho más que adquirir conocimientos, es un viaje de descubrimiento y crecimiento que nos acompaña a lo largo de la vida. A través de la experiencia, la observación y la interacción social, las personas adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es un fenómeno multifacético que ocurre en diversos contextos, incluyendo el hogar, la escuela y la comunidad, que se ve enriquecido por la participación en actividades significativas. No solo implica absorber información, sino también aplicar, cuestionar y reflexionar sobre lo aprendido; fomenta la curiosidad, despierta la creatividad y fortalece la capacidad de resolver problemas, donde cada experiencia se convierte en parte de nuestras vidas, donde el aprendizaje no solo ilumina nuestras mentes sino, que también nutre nuestras almas.

El aprendizaje en el huerto es un proceso continuo que se da en diversas situaciones. Los niños aprenden a través de la observación y la imitación, así como de la interacción directa con el entorno natural. Además, se destaca que los niños están activos y atentos durante las actividades, interactuando y comunicándose entre ellos de diversas maneras, lo que refuerza su desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

El huerto escolar proporciona un contexto práctico donde los niños pueden aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales. Este tipo de aprendizaje es más efectivo, ya que permite a los niños ver los resultados de sus acciones y decisiones. En la bitácora se destaca que *los niños aprenden de la práctica*, por ejemplo, en la dinámica para conocer la evolución de la semilla, se utilizó, la semilla, el germinado de esta, el brote, la planta y el fruto, lo que les permite entender conceptos relacionados con el crecimiento y cuidado de las plantas de manera tangible (Bitácora #2 y #10, anexo 15).

La experiencia en el huerto permite a los niños establecer una conexión directa con la naturaleza, lo que les ayuda a comprender la importancia del ecosistema y el ciclo de vida de las plantas. Esta conexión es esencial para desarrollar una conciencia ambiental desde una edad temprana. Se observa que los niños interactúan con diferentes elementos del

huerto, lo que les ayuda a entender su papel en el medio ambiente y la importancia de cuidar de él (Bitácora #2 y #4, anexo 15).

6.2.1 Curiosidad y aprendizaje en torno al huerto escolar

La curiosidad innata de los niños es un motor fundamental para el aprendizaje, ya que les impulsa a explorar, descubrir y comprender el mundo que les rodea y que *se manifiesta en su deseo de explorar el entorno del huerto*, lo que les permite descubrir nuevas texturas, olores y elementos naturales. Esta exploración activa es fundamental para el aprendizaje, ya que estimula su interés y motivación. Por ejemplo, en la bitácora, se menciona que los niños prestaron atención a detalles como la expansión de la fibra de coco y la manipulación de tierra, lo que demuestra su interés por el entorno y su deseo de aprender a través de la experiencia directa (bitácora #2, anexo 15).

Durante una actividad llamada “tres semillas y tres corazones”, algunos niños demostraron curiosidad al oler, morder y preguntar si podían comer las semillas. Este interés se manifestó notablemente cuando rompieron una semilla de mastuerzo, que llamaron “cerebrito” por su parecido a un cerebro humano. *Esta curiosidad los llevó a explorar las propiedades de las semillas*: su dureza, interior, sabor y textura. Algunos niños compartieron la información aprendida, mientras que otros observaron antes de imitar. Esta experiencia desarrolló habilidades de observación, experimentación, comunicación e intercambio de conocimientos (Bitácora #4, anexo 15).

6.2.2 Observación, imitación y corrección entre pares en el huerto escolar

Los niños tienden a imitar lo que ven en sus compañeros. Si un niño muestra curiosidad y explora, otros pueden seguir su ejemplo. Esta observación registrada en la bitácora de campo refleja cómo la imitación entre pares se convierte en un mecanismo natural para adquirir conocimientos en el huerto escolar. Durante la interacción, dicha imitación se evidenció cuando los niños observan y replican las acciones de sus compañeros. Una situación que ejemplifica la imitación entre pares es cuando un niño muestra entusiasmo al encontrar un

gusanito debajo de una roca, lo que provoca que otros niños se acerquen rápidamente para observarlo. Algunos niños, al ver la emoción de su compañero, comienzan a tocar y explorar el área, replicando su curiosidad y participación en la actividad (Bitácora #4, anexo 15).

En este contexto, *la observación e imitación entre pares* se convierte en un recurso valioso para el desarrollo integral de los niños, facilitando su exploración y aprendizaje conjunto. Esta interacción fomenta un ambiente educativo enriquecedor y estimulante, donde la curiosidad se entrelaza con el aprendizaje.

La corrección entre pares se hizo evidente a través del instrumento de apreciación de las maestras, cuando señalan cómo los niños y niñas se brindan retroalimentación de manera constructiva. Esto favorece que los niños fortalezcan sus habilidades y conocimientos, y también fomenten la empatía, el respeto y la solidaridad entre ellos. Esta interacción de corrección mutua enriquece la experiencia educativa en el huerto escolar, creando un entorno de colaboración y apoyo. Un ejemplo de esto es cuando un niño le explica a su compañero cómo plantar una semilla correctamente, sugiriendo que debe hacer un agujero más profundo para asegurar su crecimiento (Bitácora #3, Anexo 15).

La corrección entre pares se convierte así en un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños, promoviendo un aprendizaje colaborativo y enriquecedor que los posiciona como agentes activos de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

6.2.3 Compartir asombro y descubrimiento en el huerto escolar

En el análisis de la bitácora se destacó que, "Los niños se influyen mutuamente. Cuando un niño comparte su descubrimiento o técnica para plantar semillas o cualquier otro aspecto, otros la adoptan". Durante las interacciones, se pudo observar cómo los niños, al compartir sus descubrimientos y modos de hacer, *influyen positivamente a sus compañeros*. Por ejemplo, durante la actividad de explorar el terreno, un niño comenzó a rayar el suelo con una piedra, creando líneas y formas, y emocionado, llamó a sus amigos para que vieran lo que había hecho. Intrigados, los otros niños se unieron a él, comenzando a experimentar con

sus propias piedras para hacer dibujos en el suelo (Bitácora #6, anexo 15). Esto fomentó un ambiente de colaboración y creatividad, donde todos compartían sus hallazgos y se animaban mutuamente a seguir explorando. Esta dinámica de compartir asombro y descubrimiento crea un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde la difusión de conocimientos entre pares fortalece la conexión y enriquece la experiencia educativa de todos los involucrados.

En este contexto, el acto de compartir descubrimientos y técnicas se convierte en un valioso recurso para el aprendizaje mutuo entre los niños. La interacción basada en el intercambio de experiencias y conocimientos promueve un ambiente de aprendizaje enriquecedor y estimulante, donde la curiosidad y la exploración se potencian a través de la influencia positiva entre pares.

6.2.4 La actividad libre en el huerto escolar propicia aprendizaje práctico, colaboración y convivencia, autonomía y adaptación

“La actividad libre es un espacio donde los niños pueden explorar y crear sin restricciones rígidas” (Anexo 15). Esto ilustra cómo en el huerto escolar, los niños tienen la libertad de explorar, crear, seguir sus intereses, experimentar y descubrir de manera autónoma, con el apoyo y guía de los adultos cuando es necesario.

La colaboración y la convivencia se reflejaron "al explorar y crear sin restricciones rígidas". Al tener la libertad de explorar y crear, los niños pueden desarrollar sus intereses y experimentar de manera autónoma. Por ejemplo, en la dinámica “Comensalidad entre nosotros”, los niños compartieron sus alimentos y discutieron sobre lo que les gustaba o no, fomentando un ambiente de convivencia y colaboración al disfrutar juntos de la comida (Bitácora #5, anexo 15).

La combinación de esta libertad con la guía de los adultos es fundamental para un aprendizaje efectivo. La participación de los adultos en estas actividades también es crucial, ellos puntualizan las conversaciones y guían las interacciones, enriqueciendo la experiencia

para los niños. En otra actividad, Comiendo juntos lo producido en el huerto, los niños se sentaron a comer lo que habían cultivado, lo que no solo les permitió compartir su trabajo, sino también expresar sus emociones y experiencias sobre el proceso de cultivo, fortaleciendo así su sentido de comunidad (Bitácora #10, Anexo 15).

La autonomía y adaptación fueron evidentes en la bitácora de campo con frases como "Al no recibir instrucciones detalladas, los niños tuvieron que adaptarse y tomar decisiones por sí mismos. Su autonomía en la resolución de problemas es un signo positivo de desarrollo cognitivo." En este entorno donde se les permite explorar y crear sin restricciones rígidas, los niños aprenden a tomar decisiones independientes y a resolver problemas de manera autónoma. Un ejemplo de esto es que los niños tuvieron que elegir qué semilla querían compartir con sus familias y posteriormente sembrarlas (Bitácora #4, anexo 15).

En este entorno de actividad libre, donde se les permite seguir sus intereses, experimentar y descubrir de manera autónoma, los niños aprenden a colaborar, a respetar las ideas de los demás y a trabajar juntos. La libertad de exploración y creación en el huerto escolar se convierte en un espacio propicio para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. La actividad libre en el huerto escolar no solo fortalece las relaciones entre los niños, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.

6.2.5 La interacción entre adulto y niño/a que favorece el aprendizaje

Los niños *buscan la ayuda del adulto durante la actividad*, todos los niños y las niñas se atreven a solicitar ayuda a los adultos presentes, ya sea a su maestra o al maestrante, *cuando se enfrentan a situaciones complejas o desconocidas*. Por ejemplo, en la actividad donde debían guardar su semilla en un frasco para compartirla con sus papás y explicarles qué es lo que necesita la semilla para crecer, al momento de intentar abrir un frasco para guardar una semilla, algunos niños colaboraron entre sí, compartiendo ideas y estrategias para resolver la tarea, pero si la tarea se volvía demasiado complicada o surgían dudas, acudían a la maestra o al maestrante en busca de orientación y apoyo (bitácora #2, anexo 15).

Esta interacción refleja la confianza y el vínculo de respeto mutuo en el entorno educativo, donde los niños se sienten seguros al expresar sus necesidades y recibir ayuda. Al buscar asistencia, los niños demuestran su capacidad para reconocer sus limitaciones y fortalecer sus habilidades de comunicación, colaboración y resolución de problemas. En este contexto, la figura del adulto se convierte en un recurso valioso. Los niños aprenden a confiar en la guía y el apoyo de los adultos mientras desarrollan su autonomía y habilidades sociales.

6.2.6 Acompañamiento y mediación del adulto educador (maestras de la estancia y maestrante)

En la relación de acompañamiento en la estancia, la mediación del adulto educador, representado por las maestras, se manifiesta como un elemento fundamental para el desarrollo de los niños.

La corrección y mediación que hacen los educadores a los niños durante las actividades en el huerto escolar es una forma de mediación empleada constantemente. Esta práctica se vuelve fundamental para el desarrollo del niño, proporcionando un marco de apoyo que facilita el aprendizaje y la resolución de conflictos. Su presencia no solo ayuda a corregir comportamientos inapropiados, sino que también guía a los niños en la identificación de soluciones a los problemas que enfrentan. Este proceso de mediación fomenta un ambiente de aprendizaje seguro y colaborativo, donde los niños pueden explorar, experimentar y aprender de sus errores. A través de la corrección, las maestras guían a los niños para mejorar sus habilidades, promoviendo la reflexión y el aprendizaje continuo.

La corrección como forma de mediación del adulto educador contribuye al desarrollo de los niños al brindarles retroalimentación constructiva y oportunidades para crecer y mejorar. En el análisis de la bitácora se menciona que, “cuando los niños se enfrentan a dificultades, buscan la ayuda de sus maestras,” por ejemplo, al no poder abrir un frasco, no entender una indicación dada por el maestrante, o no tener una semilla lista, lo que demuestra la confianza que tienen en ellas (Varias bitácoras, anexo 15). Además, se observa que los educadores no solo corrigen, sino que también alientan a los niños a compartir sus descubrimientos y

experiencias, promoviendo así la comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades sociales. *Este enfoque en la corrección y mediación contribuye a un aprendizaje más significativo.*

Otro elemento importante que destacó en la bitácora de campo es la necesidad de *reforzar las indicaciones*. Las maestras consolidan las instrucciones dadas a los niños por el maestrante, promoviendo la comprensión y la ejecución adecuada de las tareas. Este refuerzo de las indicaciones como forma de mediación del *adulto educador contribuye al aprendizaje al proporcionar claridad, apoyo y orientación a los niños*, fomentando su participación. Por ejemplo, en la bitácora se menciona un momento claro de refuerzo de las indicaciones al establecer la regla de "respetar el espacio de los demás y no lanzar tierra a nuestros compañeros." Al inicio de la actividad, el maestrante comunica esta norma de manera explícita, enfatizando su importancia para garantizar la seguridad y el bienestar de todos los niños. A medida que los niños participan en la actividad, el adulto educador observa su comportamiento y, si es necesario, recuerda a los niños la regla, reforzando así la indicación inicial. Por ejemplo, si un niño comienza a lanzar tierra, el adulto educador interviene de inmediato, recordándole la norma y explicando las consecuencias de no seguirla (Bitácora #3, anexo 15).

La mediación del maestrante se caracteriza por la *generación de preguntas que estimulan la curiosidad*. Al formular preguntas abiertas, el maestrante no solamente guía a los niños en su proceso de aprendizaje, sino, que también les permite explorar sus propias ideas y despierta la curiosidad de los niños, promoviendo la exploración y el descubrimiento activo, donde los niños se sienten motivados a participar. Esta interacción mediada por las preguntas estimula la reflexión, el diálogo y la construcción de significado, potenciando así el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo de los niños en un entorno educativo estimulante y participativo. Esto se evidencia en el análisis de las bitácoras, se observa que el maestrante utiliza preguntas como "¿Qué colores observan en las semillas?" y "¿Cómo creen qué crece una planta a partir de una semilla?". Estas preguntas no solo fomentan la discusión entre los niños, sino que también demuestran cómo el maestrante facilita el

aprendizaje a través de la indagación, promoviendo un ambiente de exploración y descubrimiento (Mayoría de bitácoras, anexo 15).

En cuanto al *modelamiento*, el maestrante demuestra cómo realizar tareas y cómo interactuar con el entorno natural, sirviendo como ejemplo a seguir para los niños. El modelamiento facilita el aprendizaje al mostrar a los niños habilidades prácticas y actitudes positivas, promoviendo la imitación y el aprendizaje activo. Un ejemplo que se destaca en la bitácora es que los niños piden aprobación al maestrante sobre sus acciones, lo que evidencia su deseo de imitar y aprender de su ejemplo (Bitácora #9, anexo 15).

En conclusión, tanto las maestras de la estancia como el maestrante desempeñan roles fundamentales en la mediación del aprendizaje de los niños en el huerto escolar. Mientras las maestras refuerzan indicaciones, corrigen y promueven la participación, el maestrante genera preguntas y modela para estimular el pensamiento crítico, que a su vez hace que los niños se sientan confiados al participar. Esta colaboración entre adultos educadores crea un ambiente enriquecedor donde los niños pueden explorar, aprender y crecer, fortaleciendo así su desarrollo integral a través de experiencias significativas en el entorno natural del huerto escolar.

6.2.7 La respuesta del niño ante la mediación del adulto en el aprendizaje

En el instrumento de apreciación aplicado a las maestras se encontró un dato que se repite con frecuencia, “[los niños] *responden y están atentos ante las preguntas del maestrante*”. Es decir, en la relación entre la respuesta del niño/aprendiz ante la mediación del adulto, específicamente en el aspecto de responder y estar atentos ante preguntas, se evidencia un compromiso activo con el aprendizaje. Los niños muestran interés y participación al responder a las preguntas planteadas, lo que indica una disposición para involucrarse en el proceso de aprendizaje. Su atención y respuestas reflejan una actitud receptiva y colaborativa, facilitando la interacción con el adulto educador y promoviendo un ambiente propicio para la adquisición de conocimientos y habilidades.

Otro dato frecuente en el instrumento de apreciación de las maestras es que *la participación de los niños más serios aumenta significativamente* en las actividades prácticas y exploratorias del huerto escolar. Esto indica que un entorno dinámico estimula su involucramiento. Cuando se les ofrece la oportunidad de interactuar con elementos naturales y participar en dinámicas como el "viaje en tren", los niños se sienten más motivados a colaborar. Esto se evidencia en el análisis de las bitácoras, donde se menciona que durante el "viaje en tren", los niños, incluidos aquellos que normalmente son más serios, mostraron un notable aumento en su participación y entusiasmo. La dinámica del juego, que incluye hacer sonidos de tren y moverse juntos, parece haber estimulado su interés y colaboración, reflejando un cambio positivo en su comportamiento (Mayoría de bitácoras, anexo15).

Esta *mayor participación refleja un cambio positivo en su actitud hacia el aprendizaje*, mostrando una mayor disposición para involucrarse y responder a las preguntas planteadas por el adulto educador. La interacción entre la mediación del adulto y la respuesta activa de los niños más serios crea un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante, donde se fomenta la participación equitativa de todos los niños en el entorno educativo del huerto escolar. Esto también se evidencia en las bitácoras. Por ejemplo, en la actividad de trasplante, los niños que en actividades pasadas no participaban mucho, en esta buscaban atención y mostrar que podían sacar plantas de la caja de germinación, no solo con el maestrante, sino también con las maestras (Bitácora #6, anexo 15).

6.2.8 Entre lo prohibido, lo desconocido y los límites: hay aprendizaje

La relación entre la reacción de los niños ante lo desconocido y lo prohibido, y la mediación de las maestras en el huerto escolar, destaca la importancia de equilibrar la curiosidad natural de los niños con las normas y restricciones necesarias para garantizar un ambiente seguro y respetuoso. La presencia de normas y prohibiciones, establecidas por las maestras para proteger a los niños, puede generar un marco que fomente la exploración consciente y el aprendizaje significativo. La mediación de las maestras en este proceso es fundamental para guiar a los niños en la superación de sus temores iniciales, promover la autonomía en

la toma de decisiones y facilitar experiencias enriquecedoras que estimulen su desarrollo integral en el entorno del huerto escolar.

Por ejemplo, hubo una situación en la que los niños descubrieron piedras con las cuales podían rayar, (mi abuelo las llamaba un “jal”) descubrimiento que generó euforia total entre los niños, estaban maravillados por descubrir que una piedra hacía lo que una crayola, lo interesante viene en el rol que tomó la directora, que estaba en ese momento, que desempeñó un rol de autoridad al prohibirles a los niños el rayado, incluso bajo supervisión, estableciendo límites que restringen la interacción de los pequeños con lo desconocido, como las piedras, siguiendo pautas preestablecidas para mantener el orden y la seguridad. Esta dinámica refleja cómo la presencia de figuras de autoridad y la imposición de reglas influyen en la forma en que los niños exploran y se relacionan con su entorno, *resaltando la importancia de encontrar un equilibrio entre la curiosidad natural de los niños y el respeto por las normas establecidas* para fomentar una convivencia armoniosa y segura en el entorno educativo (Bitácora #6, anexo 15).

Es fundamental comprender que esta interacción entre lo desconocido, lo prohibido y la curiosidad forma parte del proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños, y que guiarlos con límites claros puede ayudarles de manera segura y enriquecedora en su entorno.

6.3 Comensalidad

La *comensalidad* es un acto que trasciende la simple compartición de una comida; es un momento de conexión y convivencia entre personas. En la mesa, no solo se comparten alimentos, sino también historias, risas y experiencias. Es un espacio donde se fortalecen los lazos familiares y sociales, y donde se disfruta de la compañía de todos, creando un ambiente de armonía y complicidad, la comensalidad nos invita a compartir, a escuchar y a disfrutar juntos, creando memorias y fortaleciendo relaciones a través de la magia de la comida y los espacios compartidos.

6.3.1 Diálogo de los niños y las niñas con los educadores sobre lo visto en el huerto

La comensalidad, entendida como la práctica de compartir alimentos y experiencias en un ambiente de convivencia, se manifiesta de manera enriquecedora en el diálogo entre los niños y niñas con las educadoras y el maestrante, sobre las vivencias en el huerto escolar. Un aspecto destacado de esta interacción es cuando *los niños y las niñas comparten abiertamente sus experiencias en el huerto con las maestras*, creando un espacio de intercambio y aprendizaje mutuo (Bitácora #5, anexo 15).

La frase extraída de la bitácora de campo "Los niños comparten sus experiencias en el huerto con las maestras," ilustra el interés de los niños por dialogar. A través de estas conversaciones, se fomenta la reflexión, el intercambio de ideas y la valoración de las diferentes perspectivas, fortaleciendo los lazos de confianza y colaboración entre los niños, las educadoras y el maestrante. *Esta práctica de compartir vivencias y conocimientos crea un espacio de comensalidad positivo en el huerto escolar.* Una forma de evidenciar esto es cuando, en la actividad de compartir alimentos en el huerto, los niños y niñas compartían no solo el alimento, sino también hablaban sobre su sabor con las maestras, ellos mismos y el maestrante, mostrando interés sobre los alimentos (bitácora #5, anexo 15).

En particular, se destaca cuando los niños comparten sus experiencias en el huerto con el maestrante, quien brinda información adicional y responde a las preguntas de los niños. Esta interacción promueve la construcción de un espacio de aprendizaje en el que se comparten saberes, se estimula la curiosidad y se fortalece la relación entre los participantes, enriqueciendo así la experiencia educativa en el huerto escolar.

6.3.2 Comer juntos en el recreo

La comensalidad entre los niños de la Estancia Infantil se fortalece a través de experiencias compartidas alrededor de la comida, fomentando la interacción y el diálogo. Durante los talleres se realizaron algunas dinámicas que la favorecieron. Por ejemplo, en la actividad de "Comida juntos en recreo" (Bitácora #7, anexo 15), se observa a los niños interactuando, compartiendo alimentos y participando en conversaciones mientras disfrutaban de la comida

en un ambiente de recreo. Esta situación ejemplifica cómo *la comensalidad entre los niños se da de forma natural*, promoviendo la interacción, el diálogo y la socialización durante el momento de la comida. Fortalece los lazos entre ellos y fomenta valores de compartir y respeto mutuo.

Los niños *tienen la oportunidad de expresar sus gustos y preferencias alimenticias*. Comer juntos en un ambiente relajado y propicio para la conversación no solo nutre sus cuerpos, sino también sus relaciones sociales, creando un espacio para la compañía y la socialización entre los pequeños. Esta práctica les brinda la oportunidad de disfrutar de la comida en conjunto y les enseña sobre la importancia de compartir, la empatía y el respeto hacia los demás, fortaleciendo lazos afectivos (bitácora #5, anexo 15).

El Compartir Alimentos Fomenta la Comensalidad y la Interacción Social. Compartir alimentos durante el recreo no solo promueve la comensalidad entre los niños, sino que también fortalece sus habilidades sociales y la comunicación. Al intercambiar sus refrigerios los niños desarrollan un sentido de comunidad y aprenden la importancia de compartir y disfrutar juntos. Esta actividad se convierte en un momento especial que va más allá de la alimentación, fomentando la amistad y el diálogo. La frase extraída de la bitácora #5, dicha por algún niño, "*ojalá comiéramos así siempre*" reflejan su disfrute y el impacto positivo que tiene el compartir alimentos en su experiencia social y emocional.

Esta frase hizo que la manera de comer en el kínder cambiara, antes de este proyecto, la hora de comer de los niños en el kínder se realizaba en el lugar que cada niño eligiera: en su salón, en el patio, etc. A partir de esta dinámica, donde se comparte el tiempo de desayuno de todos sentados a la mesa y compartiendo alimentos, se instaló para quedarse, realizando los desayunos de los niños todos juntos.

Con todo esto, podemos afirmar que la comensalidad es un recordatorio de la importancia de estar presentes y conectados mientras compartimos una comida con otros.

6.3.3 La influencia de las experiencias paternas en la comensalidad actual

En este apartado, se explora la conexión entre las experiencias de comensalidad de los padres de los niños con sus propios padres (abuelos de los niños), y cómo estas vivencias previas impactan en las prácticas alimentarias y de convivencia familiar actuales.

La influencia de las dinámicas familiares pasadas en la forma en que se comparten las comidas en el presente es un aspecto fundamental para comprender la importancia otorgada a la alimentación en el núcleo familiar. A través del análisis del cuestionario y percepciones recopiladas, se revelará cómo *las experiencias heredadas moldean la relación de los padres con la comida y la convivencia en la mesa con sus hijos*.

Se consultó a los participantes (padres y madres de familia) si en la casa de sus padres se compartía tiempo de comida. El 56.25% (9 personas) indicaron que no se compartía tiempo durante las comidas en el hogar de sus padres, mientras que el 43.75% (7 personas) afirmaron que sí se compartía este momento familiar. Estos resultados sugieren una diversidad de experiencias en la comensalidad familiar previa a la formación de sus propias familias, influyendo en las prácticas alimentarias actuales y en la importancia de compartir comidas en el hogar. Algunas personas propician la comensalidad en sus propias familias desde el anhelo de tenerla, mientras que otras pueden no hacerlo porque no fue interiorizada en su experiencia pasada.

Al indagar sobre la frecuencia con la que solían compartir tiempo de comida en la casa de sus padres antes de tener su propia familia, se descubrió que el 56.25% (9 personas) lo hacían una vez a la semana, el 37.5% (6 personas) lo compartían diariamente, y el 12.5% (2 personas) lo hacían ocasionalmente. Estos hallazgos sugieren que, aunque la mayoría de los participantes no compartían tiempo de comida en el hogar de sus padres, aquellos que lo hacían lo realizaban con una frecuencia semanal, diaria u ocasional. Esta relación entre la frecuencia de compartir comidas en la infancia y la posterior formación de hábitos alimentarios en la vida adulta destaca la influencia de las experiencias pasadas en las prácticas actuales de convivencia familiar.

Al explorar las razones por las cuales no era frecuente compartir tiempo de comida en la casa de los padres de los participantes, se identificaron diversas causas. Entre ellas se destacan limitaciones de tiempo debido a horarios laborales exigentes, la necesidad de comer en casa de otros familiares cuando los padres trabajaban, y la falta de costumbre de comer juntos en el hogar.

Al analizar la frecuencia con la que los participantes comparten escaso tiempo con su propia familia, se identificaron posibles causas que influyen en esta dinámica. Entre las razones mencionadas se encuentran la limitación de tiempo debido a responsabilidades laborales y la complejidad de coordinar horarios de trabajo. Estas causas reflejan la continuidad de las experiencias pasadas en la formación de hábitos alimentarios y de convivencia en el presente, evidenciando cómo las circunstancias previas impactan en las prácticas familiares actuales.

En cuanto a la frecuencia con la que los participantes comparten comidas con su familia nuclear, se observó que el 50% (7 personas) lo hacen una vez a la semana, el 21.42% (3 personas) lo hacen siempre, y el 28.57% (4 personas) lo hacen en ocasiones especiales como cumpleaños, vacaciones o fines de semana. Estos resultados sugieren que la dinámica de compartir comidas en la familia nuclear varía, influenciada por factores como la disponibilidad de tiempo, las preferencias individuales y la importancia atribuida a estos momentos de convivencia. La relación entre la frecuencia de compartir comidas en la familia actual y las de compartir tiempo en familia destaca la continuidad de las prácticas alimentarias y de convivencia a lo largo de la vida de los participantes.

Estas diferencias reflejan las diversas dinámicas de comensalidad experimentadas en las familias nucleares de los padres, influyendo en sus hábitos alimentarios y en la importancia que le otorgan a compartir comidas en familia. Esto impacta en la forma en que ahora comparten la mesa y el tiempo con sus propios hijos.

6.3.4 Percepción de los padres sobre compartir alimentos.

Los padres participantes en el estudio manifestaron una percepción unánime sobre la *importancia de compartir alimentos en familia*, con el 100% de los encuestados considerando esta práctica como fundamental para fortalecer los lazos familiares.

En cuanto a los beneficios percibidos de compartir alimentos en familia, el 60% de los padres destacaron que estas comidas en familia *fomentan el aprendizaje de compartir alimentos y promueven la creación de vínculos sólidos entre los miembros de la familia*. Además, el 40% de los participantes resaltaron que estas interacciones en la mesa también sirven para enseñar modales y transmitir conocimientos sobre etiqueta alimentaria.

Además, el 87.5% de los padres valora la comida en familia como un momento de unión donde se comparte tiempo de calidad para resolver problemas y conocer el día a día de los hijos, mientras que el 12.5% restante destaca la importancia de nutrir el cuerpo.

Durante la encuesta, se consultó a los padres-madres participantes sobre los beneficios percibidos al compartir alimentos en la familia ampliada y con amigos. Los datos revelan que el 35% destacó *el aprendizaje y la conexión emocional*, el 20% resaltó *la importancia de la diversidad de ideas y costumbres*, y el 15% mencionó la satisfacción de compartir, el 5% mencionó que aprender a compartir conlleva a una mayor felicidad, un 10% destacó que se fortalecen los vínculos familiares y de amistad, y el 15% resaltó que compartir alimentos es un acto de amor y nutrición compartida.

A pesar de estas percepciones positivas, se identificó una discrepancia entre la importancia otorgada a compartir alimentos en familia y la frecuencia real de estas prácticas, ya que el *50% de los padres indicaron que estas reuniones solo se llevan a cabo una vez por semana*. Este dato puede percibirse desde una perspectiva positiva que puede revelar que, a pesar de las limitaciones de tiempo, algunos padres logran encontrar momentos para compartir alimentos con sus seres queridos. Es un esfuerzo consciente, una búsqueda de coherencia entre lo deseado y lo posible.

Por otro lado, los resultados revelaron que *la falta de tiempo debido a las obligaciones laborales es un factor que limita la frecuencia de las comidas compartidas en familia*, generando tensiones y dificultades para mantener este hábito. Por ejemplo, el 37.5% de los padres que participaron en instrumento identifican esta razón como un obstáculo para reunirse alrededor de la mesa.

Además, se identificó una *tendencia hacia la individualización en las comidas*, ya que el 12.5% de los participantes indicó que cada miembro de la familia come en su propio espacio por los horarios diferentes, lo que puede afectar la cohesión familiar y la calidad de las interacciones. Asimismo, se observó una discrepancia entre la percepción de la importancia de compartir alimentos en familia y la realidad de que muchas familias no logran hacerlo con regularidad, lo que sugiere una brecha entre las aspiraciones y las prácticas alimentarias cotidianas.

6.4 Practicas Alimentarias

Desde una perspectiva teórica, las prácticas alimentarias se refieren a los hábitos y comportamientos relacionados con la selección, preparación y consumo de alimentos dentro de un contexto cultural y social específico. Estas prácticas son influenciadas por factores como la disponibilidad de recursos, la educación nutricional, las tradiciones culturales y las dinámicas familiares.

Esta categoría integra diversas prácticas alimentarias observadas tanto en los hogares como en los refrigerios proporcionados en la estancia infantil. A través de la participación en el huerto escolar, se han generado cambios significativos en los hábitos alimentarios de los niños y niñas, reflejados en su interés por probar nuevos alimentos y en la incorporación de prácticas saludables en sus rutinas diarias. Estos cambios no solo benefician su nutrición, sino que también promueven una mayor conciencia sobre la importancia de una alimentación equilibrada y sostenible.

6.4.1 Prácticas alimentarias en las familias de la Estancia Infantil.

La obtención de comida en las casas de las familias que participaron revela una diversidad de prácticas, según las respuestas recopiladas, el 18.75% de los participantes indicó que preparan alimentos en casa. Otro 18.75% indica que compra sus alimentos preparados en una cocina económica, mientras que el 37.5% de ellos utiliza plataformas como Uber o Rappi para adquirir sus alimentos, un 18.75% más compra alimentos refrigerados rápidos en su preparación y por último el 6.25% prefiere alimentos listos para consumir, por ejemplo, sopas o arroz instantáneos.

La dinámica durante las comidas en los hogares los participantes revelan diversas prácticas. Según las respuestas recopiladas, el 25% de ellos indicó que todos los miembros de la familia se sientan juntos a la mesa, mientras que el 12.5% mencionó que cada miembro come en su propio espacio. Por otro lado, el 18.75% come mientras ve televisión o realiza otra actividad, y el 43.75% come en diferentes horarios.

Según los resultados obtenidos, se evidencia que *el grado de involucramiento de los hijos en la preparación de la comida varía significativamente*. El 25% de los encuestados nunca incluye a sus hijos en estas decisiones, mientras que el 31.25% lo hace rara vez y otro 31.25% ocasionalmente. Solo el 6.25% lo realiza siempre, y otro 6.25% tiene una respuesta distinta. Estos hallazgos sugieren que la mayoría de los padres no prioriza la participación de sus hijos en la elección de alimentos.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los padres no priorizar la participación de sus hijos en la elección de alimentos.

En definitiva, el cuestionario de comensalidad y convivencia no solo permitió recopilar datos cuantitativos sobre las prácticas alimentarias, sino que también brindó una mirada profunda sobre el significado simbólico y emocional que implica compartir alimentos en el seno familiar. Estos hallazgos subrayan la relevancia de promover y preservar la tradición de las

comidas compartidas como un pilar fundamental en la construcción de relaciones saludables y en la transmisión de valores intergeneracionales.

6.4.2 Refrigerios escolares

En el contexto del preescolar es fundamental comprender los patrones de alimentación de los niños pequeños. Estos hábitos no solo afectan su salud y bienestar, sino también su desarrollo cognitivo y emocional. Para obtener una visión más clara de lo que los niños están comiendo durante su tiempo en el kínder, se llevó a cabo un instrumento mediante la colaboración con las maestras.

¿Qué es un refrigerio escolar?

Es la combinación de alimentos, preparaciones y bebidas que son consumidos durante el recreo, *no debe reemplazar el desayuno*, sino, únicamente funcionar como una fuente de energía adicional, este es parte importante de la dieta diaria de los niños, debe promover los nutrientes y energía necesaria para mantener la saciedad, prestar mayor atención y concentración en clase. (*Refrigerios saludables para escolares, 2020*)

¿Cuántas calorías debe aportar el refrigerio escolar?

El refrigerio es parte de la alimentación de los niños, por lo tanto, las recomendaciones de los alimentos que debe contener deberían estar enmarcadas en la dieta diaria para buscar que sea de manera correcta, se recomienda que el refrigerio cubra del 10 al 15 % de las recomendaciones diarias de energía. A continuación, se presentan las recomendaciones de energía sugeridos en el refrigerio escolar para niños de preescolar.

Tabla 7.*Requerimientos de energía por nivel educativo.*

Nivel educativo	Requerimientos de energía estimados por día. (calorías)	Requerimientos de energía para el refrigerio escolar.
Preescolar	1-3 años cubrir unas necesidades energéticas de unas 1.300 kcal/día	228 kcal /día
Prescolar y nivel básico	4- 6 años de 1.800 kcal /día	276 kcal/ día
(Bonal et al., 2007; <i>Refrigerios saludables para escolares</i> , 2020)		

En otro momento, se decidió agrupar los alimentos en categorías como: alimentos de origen animal, cereales, lácteos, frutas, verduras, aceites, grasas y azúcares. Luego, se analizaron cuántos refrigerios pertenecen a cada grupo. Esto para facilitar el evaluar si los niños están recibiendo una variedad adecuada de nutrientes.

Tabla 8.*Clasificación de alimentos por grupo y nivel de procesamiento*

Grupos	Alimentos	Ultra procesados o mínimamente procesados
Alimentos de origen animal	Salchichas	Ultra procesado
	Nuggets de pollo	Ultra procesado
	Pollo deshebrado	No procesado o mínimamente procesado.
	Queso	Comida procesada
	Jamón de cerdo y pavo	Ultra procesado
Cereales	Galletas comerciales	Ultra procesado
	Panecillos dulces comerciales	Ultra procesado
	Galletas de chocolate	Ultra procesado
	Brownies	Ultra procesado
	Cereales azucarados	Ultra procesado
	Pan bimbo	Ultra procesado
	Birote	Comida procesada
	Pan para hamburguesa bimbo	Ultra procesado
Lácteos	Leche saborizada fresa	Ultra procesado
	Leche con chocolate	Ultra procesado

	Yogurt bebible	Ultra procesado
	Yakult	Ultra procesado
	Danonino	Ultra procesado
	Leche de vaca	No procesado o mínimamente procesado.
Frutas y verduras	Fresas	No procesado o mínimamente procesado.
	Kiwi	No procesado o mínimamente procesado.
	Melón	No procesado o mínimamente procesado.
	Manzana	No procesado o mínimamente procesado.
	Naranja	No procesado o mínimamente procesado.
	Plátano	No procesado o mínimamente procesado.
	Uvas	No procesado o mínimamente procesado.
	Sandía	No procesado o mínimamente procesado.
	Frambuesa	No procesado o mínimamente procesado.
	Jitomate	No procesado o mínimamente procesado.
	Guayaba	No procesado o mínimamente procesado.
	Zanahoria	No procesado o mínimamente procesado.
	Brócoli	No procesado o mínimamente procesado.
	Lechuga	No procesado o mínimamente procesado.
	Jitomate	No procesado o mínimamente procesado.
Aceites y grasas	Crema	Ingredientes culinarios procesados
	Mantequilla	Ingredientes culinarios procesados
	Aguacate	No procesado o mínimamente procesado.
	Oleaginosas	No procesado o mínimamente procesado.
Azúcares	Jugos comerciales de frutas	Ultra procesado
	Cajeta	Ultra procesado
	Lecherita	Ultra procesado
	Azúcar de caña	Ultra procesado
	Osos de gomita	Ultra procesado
	Uvas pasas con chocolate	Ultra procesado
	Cátsup	Ultra procesado

	Gelatinas de sabor	Ultra procesado
--	--------------------	-----------------

Elaboración propia, basada en clasificación NOVA

Falta de variedad en los refrigerios

Los refrigerios infantiles suelen ser monótonos y poco saludables. Muchos padres optan por opciones fáciles y altamente procesadas, como bocadillos y alimentos envasados, que no aportan los nutrientes necesarios para el crecimiento y el desarrollo de los niños. Otros padres intentan preparar refrigerios más complejos y balanceados, pero no varían mucho las opciones ni incluyen alimentos frescos y naturales en cantidades suficientes. Además, muchos padres ofrecen productos altos en azúcares, como Yakult y Danonino, creyendo que son saludables, cuando en realidad pueden afectar la salud dental y el peso de los niños. Esto indica una falta de variedad y de educación nutricional en la mayoría de los refrigerios que se les dan a los niños.

En promedio los niños del preescolar están comiendo alrededor de 400 a 480 kcal en el refrigerio, esto debido al alto consumo de alimentos ultra procesados, con una carga de azúcar y grasa considerable, el porcentaje de consumo de alimentos ultra procesados es de 75% y de los mínimamente procesados es de 25%. El mayor aporte de proteína proviene de alimentos embutidos, y el segundo de los lácteos, aunque en este grupo se consideran el Danonino y las leches saborizadas y en tercer lugar los jugos de frutas. Este análisis muestra que los jugos figuran dentro de lo más consumido por niños y que aporta una gran cantidad de energía, citando a Dinora Gonzáles 2007, ella indica desde el año 2007 que esto es un foco rojo que debe de atenderse ya que es un hábito alimentario que se da sobre todo en niños de edad preescolar y escolar, en quienes no se recomienda en absoluto el consumo de estos productos ultra procesados, debido a que atenúan el apetito y genera dependencia de alimentos con una alta densidad como pastelillos o galletas. (González-Castell et al., 2007)

Los resultados indican que en el refrigerio de los niños del preescolar predominan los alimentos ultra procesados.

Recomendaciones nutricionales

A partir del análisis, surgen algunas recomendaciones nutricionales que considero importante comunicar.

Los niños necesitan comer alimentos saludables y variados para obtener los nutrientes que requieren. Algunos refrigerios que se les ofrecen pueden ser poco nutritivos o incluso perjudiciales para su salud. Por eso, es importante revisar si cumplen con las recomendaciones nutricionales para la infancia. Durante la etapa preescolar, va madurando el gusto alimentario y el autocontrol de la ingesta alimentaria. Se deben proporcionar alimentos sanos, permitiendo a los niños controlar la calidad y selección de los mismos (Bonal et al., 2007)

Lo mejor es ofrecerles alimentos de origen animal más saludables, como huevos, queso y pollo. Estos les aportan proteínas, hierro y calcio, que son fundamentales para su crecimiento y desarrollo.

Las recomendaciones universalmente más aceptadas son las dadas por el Food and Nutrition Board, Institute of Medicine National Academy of Sciences. Estas recomendaciones nutricionales se basan en los DRI (Dietary Referent Intakes), que son el estándar nutricional, base del valor de las necesidades diarias.

Requerimientos de proteína 1,1 g/kg/día para 1-3 años; 0,95 g/kg/día para 4-13 años.

Requerimientos de grasa Las grasas contribuyen a la digestibilidad y palatabilidad de los alimentos y son esenciales para que se cubran los requerimientos energéticos de vitaminas liposolubles y ácidos grasos esenciales. recomendaciones para niños sanos mayores de 2 años, con objeto de prevenir las enfermedades cardiovasculares (ECV): reducir la grasa a menos del 30% del total de las calorías, ácidos grasos saturados menor del 10%, monoinsaturados del 10-15%, ácidos grasos poliinsaturados del 7 al 10% y el aporte de colesterol menor de 300 mg/día.

La mitad del aporte energético debe provenir de los hidratos de carbono (50- 60%). Se recomienda el uso de carbohidratos complejos de absorción más lenta (vegetales, cereales, pan de masa madre, arroz salvaje o integral, frutas frescas) y disminuir el aporte de azúcares simples (monosacáridos y disacáridos) de absorción rápida.

Comentarios cualitativos: Además de los números, se considera hablar con las maestras que realizaron el seguimiento de los refrigerios para considerar aspectos cualitativos. ¿Los niños

parecen disfrutar de los refrigerios? ¿Hay algún alimento que no les guste o que prefieran?
¿Se desperdicia algún alimento?

- Los niños identifican algunas frutas y verduras, pero lo hacen más que antes de que existiera la clase de huerto.
- Aún en sus refrigerios de algunos niños está presente el Danonino y las salchichas, pero ellos mismos dicen que las salchichas no son saludables.

6.4.3 Cambios y/o apropiación de prácticas alimentarias logradas en la Estancia Infantil

En el siguiente apartado se mencionan algunas de los cambios en las prácticas alimentarias y de convivencia que se tienen en la estancia, a partir de la implementación del proyecto.

La Estancia ha experimentado una transformación significativa en sus prácticas alimentarias, marcando un cambio sustancial en la forma en que se aborda la comensalidad. Inicialmente, *se pasó de un desayuno individualizado a uno colectivo*, lo que ha fortalecido los lazos entre los niños, niñas y personal al compartir la experiencia de la comida de manera conjunta. Este cambio ha propiciado un ambiente de convivencia, comensalidad y colaboración en torno a la alimentación, promoviendo valores de solidaridad y comunidad.

Además, se ha observado una *mejora notable en la disposición del espacio físico destinado a las comidas*, lo que ha contribuido a crear un entorno acogedor y propicio para disfrutar de los alimentos de manera más placentera y enriquecedora. Esta adecuación del entorno ha potenciado la interacción entre los participantes, generando un ambiente propicio para el diálogo y el intercambio de experiencias.

Otro aspecto relevante ha sido la *implementación de desayunos colectivos mensuales saludables*, lo que ha permitido a los integrantes de la Estancia explorar nuevas opciones alimentarias. Asimismo, *la sustitución progresiva de alimentos de carga procesada por alternativas saludables y naturales*, de parte de las maestras, ha reflejado un compromiso con la promoción de hábitos alimenticios más saludables y sostenibles, contribuyendo al bienestar y la salud de todos los involucrados en la Estancia.

En el proceso de transición para fomentar la convivencia, la comensalidad y el vínculo con los alimentos sanos de los niños y niñas, se han evidenciado aprendizajes significativos y transferibles que impactan en sus hábitos alimentarios. Aunque persiste la presencia de productos como Yakult y Danonino en el almuerzo de los niños, se observa un cambio: al visualizar a sus compañeros optar por alimentos alternativos, algunos niños han comenzado a rechazar algunos productos ultra procesados, mostrando una apertura a nuevas opciones más saludables. Este comportamiento refleja un *proceso de influencia entre pares que promueve la adopción de elecciones alimentarias más conscientes y nutritivas*.

Los niños han demostrado aprendizajes significativos y transferibles. Por ejemplo, se ha observado que algunos niños han comenzado a rechazar productos ultra procesados al ver a sus compañeros optar por alternativas más saludables (Bitácora #10, Anexo 15). Este comportamiento refleja un proceso de influencia entre pares que promueve la adopción de elecciones alimentarias más conscientes y nutritivas. Además, las maestras también han modificado sus hábitos alimenticios, al menos frente a los niños, lo que refuerza la idea de que los niños aprenden observando y replicando acciones de los adultos. Estos logros evidencian la capacidad de los niños para aprender y aplicar nuevos conocimientos de manera autónoma, mostrando cómo lo aprendido en el huerto puede influir positivamente en otras áreas de su vida. Estos logros reflejan un desarrollo cognitivo y social positivo en los niños.

6.5 Impacto del Huerto Escolar: Percepciones y Evaluaciones desde la Comunidad Educativa

Este apartado se centra en analizar cómo el huerto escolar ha influido en la comunidad educativa, que incluye a niños y niñas, docentes, padres y otros miembros del entorno escolar. Se busca recoger y evaluar las percepciones y opiniones de estos grupos sobre el impacto del huerto.

6.5.1 Percepción que construyó la Estancia Infantil sobre el proyecto (a lo largo del tiempo)

El apartado siguiente muestra la evolución del proyecto a lo largo del tiempo, las percepciones iniciales de las maestras sobre el trabajo con los niños, (instrumento IPPT106, ANEXO 6), su evolución a medio camino y al final de la intervención socioeducativa y alimentaria con el huerto escolar.

Al inicio del Proyecto:

Hace varios meses, el Centro Educativo inició un emocionante proyecto: el huerto escolar. Los niños, con ojos curiosos y manos ansias, se adentraron en este mundo verde lleno de posibilidades. La convivencia fue el primer pilar que se fortaleció. Los pequeños aprendieron a trabajar en equipo, a respetar el ritmo de la naturaleza y a compartir herramientas. Las risas y los murmullos llenaron el espacio mientras sembraban semillas y arrojaban tierra alrededor de las plantas.

La observación se convirtió en su aliada. Los niños estaban atentos a cada detalle. Observaban cómo sus compañeros interactuaban con el medio ambiente. Si uno de ellos regaba las plantas con delicadeza, los demás imitaban el gesto. Si alguien descubría una mariquita en una hoja, todos se agachaban para verla de cerca. La comunicación fluía entre ellos: “¿Cómo crees que crecerá esta zanahoria?”, “¿Por qué las hojas de la lechuga son tan verdes?”, “¿Qué necesita la planta para crecer fuerte?”

A medio camino del Proyecto:

Con el paso de los meses, el huerto se convirtió en un lugar esperado con entusiasmo. Los niños llegaban con sus gorras y sus manos listas para la acción. En el refrigerio, compartían sus alimentos y platicaban sobre lo que les gustaba. Las frutas y verduras se volvieron protagonistas de sus conversaciones: “Mi mamá me puso una manzana en la lonchera”, decía uno; “Yo traje zanahorias”, comentaba otro. El huerto se infiltró en sus vidas cotidianas.

La curiosidad se apoderó de ellos. Preguntaban, sobre todo: “¿Por qué las lombrices viven en la tierra?”, “¿Cómo sabemos cuándo una planta está lista para cosechar?”, “¿Por qué algunas hojas son más grandes que otras?”. Los niños no solo observaban, sino que también experimentaban. Plantaban semillas, medían el crecimiento de las plantas y anotaban sus hallazgos en pequeños cuadernos.

Al final del Proyecto:

El aprendizaje se volvió significativo. Los niños ampliaron su vocabulario. Palabras como “germinación”, “raíz” y “fotosíntesis” se sumaron a su repertorio. Pero no solo eso: también mejoraron su amabilidad. Aprendieron a escuchar y a respetar las opiniones de los demás.

Sin embargo, no todo fue fácil, aún persistían desafíos. El Danonino y el Yakult seguían apareciendo en los refrigerios de algunos niños. Pero algo había cambiado. Un niño, al ver a sus compañeros llevar otros alimentos, rechazó el Danonino. La consciencia sobre la importancia de los alimentos estaba calando hondo.

En resumen, el huerto escolar no solo fue un espacio para cultivar plantas, sino también para cultivar valores, curiosidad y amistad. Los niños se sumergieron en un mundo verde y salieron transformados. El proyecto dejó una huella profunda en sus corazones y en su forma de ver el mundo. Y así, entre risas, tierra y semillas, el huerto escolar se convirtió en una experiencia inolvidable para todos.

6.5.2 Beneficios del huerto escolar desde la percepción de las maestras

Las maestras que participan en las actividades de aprendizaje de los niños en el huerto, a partir del instrumento de documentación (código IPPM104, anexo 12), perciben un gran interés por parte de los pequeños. Observan que el espacio verde del huerto les llama mucho la atención, haciéndolos sentir libres y confiados para participar activamente.

Durante las actividades en el huerto, las maestras notan que los niños suelen estar activos y atentos, interactuando entre ellos de diversas maneras. Las tertulias gastronómicas centradas en el huerto, donde se platica sobre los sabores, texturas y beneficios de los alimentos frescos, son destacadas por las maestras como un momento clave para enriquecer el vocabulario y las habilidades sociales de los niños. Estas conversaciones fomentan la comunicación y el intercambio de ideas, promoviendo hábitos alimenticios más saludables y conscientes.

La presencia activa y guía del maestrante durante las actividades en el huerto despierta un mayor interés y participación por parte de los niños, creando un ambiente propicio para un aprendizaje interactivo y significativo.

Las maestras también destacan cómo la mediación de los adultos fortalece la motivación y el compromiso de los niños, promoviendo una conexión más profunda con la naturaleza y cultivando valores de respeto y cuidado ambiental.

En resumen, las maestras perciben que el aprendizaje de los niños en el huerto es enriquecedor y significativo. Observan una mayor participación, curiosidad y autonomía en los pequeños, así como una mejora en sus habilidades sociales y de comunicación. La interacción con los adultos y el entorno natural les brinda oportunidades únicas para explorar, descubrir y aprender, creando un ambiente educativo estimulante y enriquecedor para su desarrollo integral.

6.5.3 Evaluación: voces de padres y madres.

Este apartado se centra en recoger y analizar las opiniones y experiencias de los padres respecto al huerto escolar y su impacto en sus hijos. Se busca dar voz a los padres, permitiéndoles expresar sus percepciones sobre varios aspectos clave: percepción de los padres sobre sus hijos, aspectos disfrutados en el huerto y recuerdos y aprendizajes.

Resultados cuestionario evaluación padres

¿Cómo ha percibido a su hijo o hija después de la experiencia de participar en el huerto escolar?

Respuesta	Número de padres
Se pregunta que comerá mañana en su kínder.	1
Me pide calabaza porque su maestro le dio a probar.	1
Quiere colocar un huerto en el jardín.	1

¿Qué aspectos del huerto escolar considera que su hijo/a disfrutó más?

Respuesta	Número de padres
De lo que no para de hablar es de plantar semillas.	1
Me comento que le gusta plantar semillas y verlas crecer.	1
Me ayuda a regar creo que eso es lo que más le gusta.	1

¿Qué recuerdos o aprendizajes destacados ha compartido su hijo o hija sobre el huerto escolar?

Recuerdo / Aprendizaje	Número de padres
Cuando cortaron calabazas y alimentos	1
Lo que comen las semillas, agua, sol, tierra y amor.	1
Las lombrices que hay en la tierra.	1

Aunque solo respondieron tres padres de los 22 niños y niñas que participaron en el huerto escolar, las respuestas recibidas fueron positivas y reflejan una percepción favorable de la experiencia. Los padres indicaron que sus hijos e hijas disfrutaron y aprendieron de las actividades del huerto, destacando aspectos como plantar semillas y regar las plantas. Sin embargo, estos resultados también revelan que, a pesar de la percepción positiva, los adultos tienden a no involucrarse mucho en las actividades extracurriculares de los niños, lo que

sugiere una necesidad de fomentar una mayor participación y comunicación entre la escuela y las familias.

6.5.4 Evaluación: Voces de niños y niñas

Este apartado se enfoca en recoger y analizar las opiniones y experiencias de los niños y niñas respecto al huerto escolar. Se busca dar voz a los estudiantes, permitiéndoles expresar sus sentimientos, aprendizajes y percepciones sobre la actividad.

Resultados del cuestionario de evaluación niños

Las experiencias personales de los niños y niñas en el huerto escolar muestran una clara preferencia por actividades que les permiten interactuar directamente con la naturaleza. La mayoría de los niños disfrutaron jugar en el huerto, con 20 de ellos afirmando que les gustó mucho. Actividades como jugar con la tierra, plantar semillas y regar las plantas fueron las más populares, destacando la importancia de las experiencias táctiles y prácticas. Estos resultados indican que los niños encuentran estas actividades no solo divertidas, sino también significativas, lo que refuerza su conexión con el entorno natural y fomenta un aprendizaje activo y participativo.

Los aprendizajes y recuerdos divertidos del huerto también reflejan una variedad de experiencias enriquecedoras. Los niños recuerdan con cariño momentos como jugar con la tierra, viajar en el tren y aprender sobre lo que necesitan las semillas. Estas actividades no solo les enseñan conceptos sobre la naturaleza y la alimentación saludable, sino que también les permiten expresar sus sentimientos y emociones. Al compartir sus recuerdos y sentimientos, los niños revelan cómo el huerto impacta positivamente en su bienestar emocional, proporcionando un espacio para la curiosidad, la alegría y el descubrimiento. Estos cuadros subrayan la importancia de integrar experiencias prácticas y emocionales en la educación para un desarrollo integral.

¿Te gustó jugar en el huerto?

Respuesta	Número de niños
Sí	20
No mucho	2
No	0

¿Qué fue lo que más te gustó hacer en el huerto?

Actividad	Número de niños/niñas
Jugar con la tierra	7
Plantar semillas	3
Regar las plantas	3
Jugar	2
Estar afuera	2
Las verduras	2
Las lombrices	2
Ver crecer las plantas	1

¿Qué cosas divertidas recuerdas del huerto?

Recuerdo	Número de niños/niñas
Jugar con la tierra	8
El tren	5
Lo que comen las semillas y las verduras	3
Ponerles agua a las plantas	3
Las lombrices	2
Cuando comimos sándwich	1

7. Análisis y discusión

El análisis de los resultados obtenidos en el proyecto del huerto escolar revela la importancia de la convivencia, la alimentación, la comensalidad y el aprendizaje en el ámbito educativo y familiar. Según la literatura, compartir alimentos y participar en actividades comunitarias no solo nutre el cuerpo, sino que también fortalece las relaciones interpersonales y fomenta un sentido de pertenencia. Este enfoque se refleja claramente en los resultados obtenidos del proyecto del huerto escolar, donde se evidencia que las interacciones en este espacio han promovido la convivencia y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.

La sección sobre la convivencia en el huerto escolar resuena con el marco teórico que destaca la *relevancia de las interacciones sociales en el desarrollo de habilidades interpersonales* (Armienta Moreno et al., 2019b). Los resultados muestran que los estudiantes no solo trabajan juntos en el huerto, sino que también desarrollan un sentido de comunidad, lo que es esencial para su crecimiento social. Este hallazgo apoya la idea de que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también incluye la formación de relaciones significativas que contribuyen al bienestar emocional y social de los estudiantes.

El marco teórico también enfatiza la importancia de *la comensalidad como un espacio para la comunicación y el fortalecimiento de lazos familiares* (Del Carmen Fernández, 2019). Los resultados indican que las comidas compartidas en el entorno escolar han mejorado en varios aspectos, como la variedad y calidad de los alimentos consumidos, así como en la interacción social durante las comidas. Un cambio significativo observado es que los niños pasaron de comer solos y aislados durante el refrigerio a compartir las comidas en convivencia y comensalidad alrededor de una mesa, junto a sus pares y maestras. Este comportamiento confirma el interés del Centro Educativo por mejorar sus prácticas alimentarias y convivenciales. Además, el huerto ha creado un ambiente propicio para la discusión y el aprecio por la diversidad alimentaria, ya que los niños están más expuestos a diferentes tipos de alimentos y a conversaciones sobre su origen y beneficios.

El marco teórico sugiere que *la educación alimentaria puede influir en las elecciones y hábitos de los individuos* (Saiz Martínez, 2021). Por otro lado, se observó que algunos padres no priorizan la participación de sus hijos en la elección de alimentos, lo que puede limitar la efectividad de la educación alimentaria promovida en el huerto. Esta desconexión entre la teoría y la práctica resalta la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo para que los beneficios de la comensalidad se extiendan más allá del entorno escolar. Este aspecto es crucial, ya que la comensalidad no solo nutre el cuerpo, sino que también actúa como un vehículo para la transmisión de valores culturales y la construcción de identidades colectivas.

Los resultados del proyecto muestran un cambio positivo en las prácticas alimentarias de los estudiantes, quienes han mostrado mayor disposición a probar nuevos alimentos. Este cambio no solo se limita al ámbito escolar, sino que también puede extenderse a las dinámicas familiares, lo que subraya la interconexión entre la educación en el huerto y la mejora de la calidad de vida en el hogar.

El análisis de los datos obtenidos a través de encuestas y observaciones en el huerto escolar revela un notable aumento en la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con la alimentación saludable. Hay un mayor interés por consumir frutas y verduras después de involucrarse en el cultivo y la preparación de estos alimentos. Este resultado respalda los supuestos de que *la educación práctica en un entorno colaborativo puede influir positivamente en las elecciones alimentarias de los niños*, alineándose con investigaciones previas que destacan la efectividad del aprendizaje experiencial en la promoción de hábitos saludables (González, 2019).

Barbara Rogoff, en su modelo LOPI (Learning by Observing and Pitching In), enfatiza que *el aprendizaje es un proceso social que se enriquece a través de la participación activa en contextos culturales*. En el huerto escolar, los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sobre siembra y alimentación, sino que también desarrollaron habilidades sociales y emocionales al interactuar con sus compañeros y familiares en un entorno colaborativo. Las actividades en el huerto permitieron a los niños observar y participar activamente,

alineándose con la premisa de Rogoff de que *el aprendizaje se construye a través de la observación y la participación* (Rogoff et al., 2015).

Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos. A pesar del aumento en el interés, algunos de los estudiantes continuaron mostrando reticencia a probar nuevos alimentos, lo que sugiere que existen barreras emocionales y culturales que deben ser abordadas. Para superar estas dificultades, se recomienda implementar talleres de degustación y sesiones educativas que fomenten la curiosidad y el conocimiento sobre la diversidad alimentaria, así como la importancia de una dieta equilibrada.

Es crucial destacar que no se trata de sesiones aisladas, sino, de todo un conjunto de estrategias, que generan apropiación y continuidad donde a través del esfuerzo colectivo y sostenido, para producir un cambio duradero y positivo.

Finalmente, la evolución en la percepción del centro educativo sobre el proyecto del huerto escolar refleja la importancia de la colaboración y el compromiso en la implementación de iniciativas educativas. El marco teórico (Larrión, 2019). Destaca que *la participación activa de todos los actores involucrados es esencial para el éxito de cualquier intervención socioeducativa*. Los resultados indican que, con el tiempo, se ha reconocido el valor del huerto como una herramienta educativa, lo que sugiere que la integración de este tipo de proyectos en el currículo escolar puede ser un camino efectivo para abordar los desafíos contemporáneos en la educación.

Aunque el huerto escolar ha demostrado ser una herramienta efectiva para promover la alimentación saludable y el trabajo en equipo, es fundamental continuar desarrollando estrategias que aborden las resistencias y fortalezcan el aprendizaje sobre nutrición. La colaboración entre docentes, padres y la comunidad será clave para maximizar el impacto del proyecto y asegurar que todos los estudiantes se beneficien de esta experiencia educativa.

En conclusión, el diálogo entre el marco teórico y el análisis de resultados revela una sinergia significativa entre la teoría y la práctica. Los hallazgos del proyecto del huerto escolar no solo respaldan las afirmaciones del marco teórico sobre la importancia de la convivencia, la comensalidad y la educación alimentaria, sino que también ofrecen un modelo práctico para la implementación de estrategias que promuevan hábitos saludables y fortalezcan las comunidades educativas, pero también destacan la necesidad de abordar los resultados negativos que no se alinean con estas teorías.

Este enfoque integral es fundamental para abordar las necesidades actuales de los estudiantes y sus familias, creando un impacto positivo en su calidad de vida.

8. Conclusiones

La intervención socioeducativa y alimentaria a través de un huerto escolar ha sido una experiencia profundamente transformadora, revelando resultados significativos en la comensalidad y las prácticas alimentarias de los estudiantes. A través de su participación activa en las actividades del huerto, los niños y niñas no solo mejoraron sus actitudes hacia el consumo de alimentos frescos y saludables, sino que también fomentaron la convivencia, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Este cambio fortaleció a la comunidad educativa, subrayando la relevancia y el impacto positivo del proyecto y reconociendo la importancia de contar con un huerto escolar.

Uno de los hallazgos más destacados en términos de aprendizaje fue el incremento en la curiosidad y el interés de los niños y niñas por el entorno natural. Con gran entusiasmo, exploraron el huerto, planteando preguntas sobre las plantas, los insectos y el proceso de crecimiento de los alimentos. Esta curiosidad se tradujo en una mayor participación en las actividades del huerto, donde los niños se involucraron activamente en la observación y el cuidado de las plantas.

Además, las interacciones entre los niños y los educadores fomentaron un diálogo constante sobre la alimentación saludable, lo que llevó a un incremento en la discusión sobre preferencias alimentarias. Se notó un cambio en la disposición de los niños para probar nuevos alimentos, especialmente aquellos cultivados en el huerto, y algunos comenzaron a rechazar opciones ultra procesadas en favor de alternativas más saludables.

Las actividades en el huerto incentivaron la colaboración y el trabajo en equipo, fortaleciendo las habilidades sociales y mejorando la comunicación de las infancias con los educadores. Este ambiente de aprendizaje colaborativo y dinámico enriqueció el currículo educativo⁷ y

⁷ Este apartado es particularmente relevante dado que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicitarán en los próximos meses a las escuelas incluir los huertos escolares como parte de su currícula y planes académicos.

mejoró la relación entre educadores y estudiantes. Las educadoras notaron un cambio positivo en la actitud de los niños y niñas hacia el aprendizaje y la alimentación.

Los niños y niñas desarrollaron habilidades de toma de decisiones al elegir qué plantar y cómo cuidar las plantas, sintiéndose responsables de su huerto, lo que fortaleció su sentido de responsabilidad y autonomía de una manera divertida y educativa.

Es importante señalar que la intervención no logró el impacto esperado en la relación de los niños con sus familias. Aunque los niños intentaron compartir lo aprendido en el huerto en casa, no se observó un diálogo significativo sobre la alimentación saludable en el hogar, lo que limitó el alcance de la intervención. Este aspecto sugiere la necesidad de involucrar más a las familias en el proceso educativo para maximizar el impacto de la intervención.

Se identificaron problemas importantes de comunicación que limitan la efectividad de las enseñanzas sobre hábitos saludables. Estos incluyen la falta de diálogo entre padres e hijos sobre alimentación, la escasa colaboración entre padres y maestros, y la presencia de prácticas alimentarias no recomendables tanto en el hogar como en el entorno escolar. Primero, no hay comunicación entre los padres y sus hijos e hijas en lo que respecta a la alimentación y la convivencia familiar. Esta falta de diálogo impide que los infantes trasladen lo aprendido en la escuela a su entorno familiar. Segundo, tampoco hay diálogo entre padres y maestros respecto a la alimentación, lo que impide una colaboración más estrecha y efectiva en la educación alimentaria de los niños y las niñas. La intervención no logró el impacto esperado en la relación de los niños y niñas con sus familias, sugiriendo la necesidad de mejorar la comunicación y participación de los padres en el proceso educativo. Para abordar estas problemáticas, se recomendó a la Estancia Infantil, implementar talleres y actividades conjuntas para padres e hijos, organizando jornadas de puertas abiertas en el huerto escolar y fomentando una comunicación abierta y constante entre la escuela y las familias.

Participar en este proyecto me brindó una visión renovada sobre la importancia de la nutrición, la convivencia y la educación. Ver a los niños y las niñas emocionarse al cosechar

sus propias verduras me hizo reafirmar mi compromiso de guiarlos hacia una vida más saludable.

En el marco del aprendizaje dialógico y el modelo LOPI, los resultados del huerto escolar evidencian cómo estas metodologías fomentan un entorno de aprendizaje colaborativo y significativo. La interacción entre los niños, así como su participación en las actividades del huerto, no solo promueve el conocimiento sobre la alimentación y la naturaleza, sino que también fortalece la convivencia y la comensalidad, elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque educativo resalta la importancia de la voz de los niños y la construcción conjunta de saberes, alineándose con los principios del aprendizaje dialógico.

Esta experiencia también destacó la necesidad de crear espacios de aprendizaje colaborativo e involucrar a toda la comunidad educativa, transformando así la manera en que aprendemos y nos relacionamos.

Retomando un comentario de uno de los lectores externos de esta tesis, Roberto Paulo Orozco, sobre la propuesta de Gustavo Esteva sobre la convivialidad considero que es relevante, el retomar los escritos de Iván Illich, propone el término "convivialidad" como una evolución de los conceptos de comensalidad y convivencia, destacando la importancia de las relaciones interpersonales y las herramientas utilizadas en la construcción de comunidades saludables y sostenibles. Este enfoque sugiere usar "comer" en lugar de nutrición o alimentación, adoptando una perspectiva más amplia sobre la experiencia de alimentarse, resaltando su dimensión social y cultural (Esteva, 2016).

Profundizar en estos conceptos en el contexto de la educación alimentaria y la creación de huertos escolares puede enriquecer la discusión teórica, destacando cómo estas iniciativas no solo promueven la alimentación saludable, sino que también fomentan la convivialidad y fortalecen los lazos comunitarios, contribuyendo a un entorno más cohesionado y consciente, promoviendo un enfoque más holístico y relacional hacia la alimentación. En este sentido, profundizar en estos conceptos en las conclusiones no solo enriquecería la discusión

teórica, destacando cómo estas iniciativas no solo promueven la alimentación saludable, sino que también fomentan la convivencia y fortalecen los lazos comunitarios, contribuyendo así a un entorno más cohesionado y consciente.

Reconozco que el proyecto se adelantó a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proponiendo soluciones concretas para integrar la educación alimentaria, la conexión con la tierra, la familia y la convivencia en el ámbito educativo. La NEM, con su enfoque crítico, humanista y comunitario, resuena profundamente con la esencia de los huertos escolares, promoviendo no solo la nutrición de los estudiantes, sino también la convivencia y la cultura alimentaria tradicional.

Asimismo, este proyecto se alinea con los avances de la Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible promoviendo prácticas de alimentación saludable y sostenibilidad desde las edades tempranas, cumpliendo no solo con las regulaciones actuales, sino apoyando los objetivos de dicha ley, promoviendo la reducción del consumo de alimentos ultra procesados. Además de estos logros, este proyecto buscó fomentar la convivencia y la cultura alimentaria natural desde las perspectivas biológica, emocional y social. Se promovió la comensalidad y la literacidad alimentaria a través de prácticas como las tertulias dialógicas gastronómicas y el modelo LOPI.

En resumen, la experiencia del huerto escolar ha sido un catalizador para la mejora de la convivencia, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de hábitos alimentarios saludables y el aprendizaje. La colaboración y la comunicación abierta entre toda la comunidad educativa (directivos, maestros, padres de familia, niñas y niños) son esenciales para maximizar el impacto de estos esfuerzos y asegurar la continuidad y expansión de proyectos similares en el futuro.

9. Rasgos esenciales para una propuesta pedagógica

Como resultado de esta experiencia, me gustaría dejar las pautas de una propuesta pedagógica de trabajo entorno al huerto, es decir, un planteamiento que describe cómo se podría llevar a cabo un proceso educativo, incluyendo los principios rectores que le dan fundamento a los objetivos: fomentar la convivencia, la comensalidad y el vínculo con los alimentos sanos en los niños y las niñas y algunas estrategias metodológicas claves que recomiendo utilizar.

Propuesta Pedagógica: “Cultivando Saberes: Un Viaje de Aprendizaje en el Huerto Escolar”

"*Cultivando Saberes*" promueve un enfoque educativo que combina el aprendizaje con la convivencia y la comensalidad. Al involucrar a niños, padres y educadores en un entorno colaborativo, se fomenta el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de literacidad alimentaria. Además, el proyecto fortalece los lazos comunitarios y crea conciencia sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y la alimentación saludable.

I. RASGOS QUE LA FUNDAMENTAN

La propuesta pedagógica “*Cultivando Saberes*” se basa en la idea de que el huerto escolar es un aula viva donde se entrelazan la teoría y la práctica. A través de la observación, el cuidado de las plantas y la preparación de alimentos, los niños y niñas no solo aprenden sobre alimentación, sino que también desarrollan habilidades sociales y emocionales. La presencia constante de sus familias y educadores crea un entorno intergeneracional que enriquece el aprendizaje, donde cada interacción se convierte en una oportunidad para crecer juntos.

Los *principios rectores*, entendidos como los valores y enfoques que dan sustento a esta propuesta pedagógica son:

1. Comensalidad: Este principio enfatiza la importancia de compartir el momento de ingerir los alimentos, lo cual implica generar un espacio de diálogo e intercambio colectivo al organizar comidas en el espacio del huerto, en el momento del refrigerio, los alumnos aprenden de la experiencia de comer juntos, no solo

enriquece el aprendizaje sobre la alimentación, sino que también provee y fortalece lazos emocionales entre los participantes lo que enriquece el aprendizaje.

2. **Convivencia:** Promover la interacción y colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo los lazos sociales y emocionales. Este principio busca crear un ambiente inclusivo donde todos se sientan valorados y escuchados. A través de actividades en el huerto, los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, resolver conflictos y construir relaciones significativas, y las maestras se implican acompañando desde la sencillez que demanda el contacto con la tierra y el cuidado de un huerto, lo que contribuye a un clima escolar positivo.
3. **Literacidad Alimentaria:** Este principio se centra en educar a los estudiantes sobre la procedencia y el valor de los alimentos, al involucrarse en el cultivo y la selección de alimentos con ayuda de sus padres. La literacidad alimentaria genera la pauta para que permita que se tomen decisiones mejor informadas sobre los alimentos.
4. **Aprendizaje Colaborativo:** Establecer un entorno donde la interacción entre niños, padres, educadores y la comunidad enriquezca el proceso educativo. Este principio fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de ideas, permitiendo que todos los participantes aprendan unos de otros. Al colaborar en el huerto los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales y aprenden a valorar contribuciones de los demás.
5. **Sostenibilidad:** Promover prácticas sostenibles y respeto por el medio ambiente, inspirando a los niños y niñas a cuidar de su entorno. Este principio enseña a la comunidad la importancia de preocuparnos por nuestro entorno, a través de la práctica en el huerto aprenden sobre la conservación de recursos.
6. **Inter-generacionalidad:** Fomentar la participación activa de diferentes generaciones en el proceso educativo, enriqueciendo el aprendizaje a través de la diversidad de experiencias. Este principio busca involucrar a padres, maestros,

tal vez abuelos y otros miembros de la comunidad, al crear un espacio donde se comparten conocimientos y tradiciones entre toda la comunidad. La intergeneracional no solo enriquece el aprendizaje, también fortalece los lazos comunitarios y familiares.

7. Reflexión Crítica: Cada actividad en el huerto se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre la alimentación, la salud y la comunidad. Este principio promueve un pensamiento crítico y consciente entre los adultos y para los niños, alentando a cuestionar y analizar sus prácticas alimentarias y el impacto en la salud y el medio ambiente. La reflexión crítica fomenta un aprendizaje más profundo y significativo, sobre todo en los adultos

Los constitutivos metodológicos, es decir, los elementos claves o esenciales que definen el enfoque pedagógico de la propuesta y que resultan indispensables para promover el aprendizaje la convivencia en su puesta en marcha, son:

1. Modelamiento: Los niños aprenden observando y replicando las acciones de sus pares, maestros y padres. Este enfoque permite que el aprendizaje sea bidireccional y colaborativo, fluyendo de maestros a alumnos, de padres a niños, y de niños a adultos. Así, se crea un entorno de aprendizaje dialógico y dialectico, donde todos los participantes, incluidos los niños, pueden enseñar y aprender mutuamente.
2. Exploración: Fomenta y respeta la curiosidad natural de los niños, permitiéndoles investigar y descubrir el mundo que les rodea. A través de la observación de las plantas y los ciclos de crecimiento, los estudiantes desarrollan un entendimiento más profundo de la naturaleza y la sostenibilidad.
3. Ayuda Mutua: Promueve la colaboración y el apoyo entre pares, donde se ayudan unos a otros en las tareas del huerto. Este rasgo fortalece la comunidad y el aprendizaje conjunto, enseñando a los estudiantes la importancia del trabajo en equipo y la solidaridad.
4. Observación: Fomenta la capacidad de los niños para mirar más allá de lo aparente y reflexionar sobre los cambios que se van viviendo en el huerto. A través de la

observación, los estudiantes pueden aprender de manera activa y consciente, desarrollando habilidades críticas que les permiten analizar su entorno.

5. Participación: El aprendizaje se refuerza a través de la observación y la implicación en actividades cotidianas. Los niños aprenden al observar a aquellos con más experiencia y al colaborar en tareas, lo que fortalece su comprensión y conexión con su entorno social y cultural. Es fundamental permitir e incentivar la implicación y proactividad de los niños en estas actividades.

II. OPERACIONALIZACIÓN

La operacionalización de una propuesta pedagógica implica la traducción de sus principios teóricos en estrategias, metodologías y prácticas concretas que guíen el proceso de aprendizaje. Para ello, a continuación, enunciamos algunas estrategias metodológicas importantes a considerar en la puesta en marcha de la propuesta:

1. Actividades Conjuntas: Organizar talleres y actividades donde los estudiantes, padres y maestros trabajen juntos en el huerto.
2. Eventos de Comensalidad: Realizar eventos donde la comunidad escolar pueda compartir los alimentos cultivados, como almuerzos comunitarios o ferias de alimentos.
3. Tertulias Dialógicas: Fomentar espacios de reflexión y discusión sobre las experiencias vividas en el huerto, permitiendo a los participantes compartir sus aprendizajes y emociones.

III. IMPORTANCIA DE LOS HUERTOS ESCOLARES

Los huertos escolares juegan un papel crucial en el aprendizaje y la convivencia de los niños al proporcionar un espacio práctico donde pueden explorar, experimentar y aprender sobre la naturaleza y la alimentación. Fomentan valores como la responsabilidad, el trabajo en equipo y la solidaridad, al involucrar a los estudiantes en actividades colaborativas con sus compañeros, maestros y familias. Además, promueven la convivencia intergeneracional y el

diálogo, creando un ambiente enriquecedor que fortalece las relaciones y el sentido de comunidad entre todos los participantes.

Este modelo no solo busca educar, sino también inspirar a las futuras generaciones a valorar la alimentación saludable y la convivencia, creando un impacto duradero en sus vidas y en la sociedad.

El impacto de los huertos escolares no se limita a los estudiantes, también tiene un alcance significativo en los docentes. Al participar en la implementación y mantenimiento del huerto, los maestros desarrollan nuevas habilidades y conocimientos relacionados con la educación ambiental y la nutrición. Este proceso de aprendizaje continuo mejora su práctica docente, fortalece su compromiso profesional y su conexión con los estudiantes. La colaboración en el huerto fomenta un sentido de comunidad entre los docentes, promoviendo un ambiente de trabajo más cohesionado y motivado.

Además, los huertos escolares inspiran a los docentes a adoptar un enfoque más holístico en su enseñanza, integrando temas de salud, sostenibilidad y bienestar en su currículo. Al ver el entusiasmo de los niños al cosechar sus propios alimentos y aprender sobre la alimentación saludable, los maestros se sienten motivados a incorporar estos temas en sus lecciones diarias, creando un impacto positivo en la cultura escolar en general.

En resumen, los huertos escolares son una herramienta poderosa que beneficia tanto a los niños como a los docentes, promoviendo un aprendizaje significativo y una comunidad más unida y saludable.

10. Colofón: Un viaje de aprendizaje en el huerto escolar

En un pedacito soleado de tierra dentro de la estancia infantil, un grupo de niños y niñas se reúnen alrededor de un futuro huerto vibrante, que estará lleno de colores y aromas. Este no es solo un espacio para sembrar y cosechar, es un aula viva donde cada planta cuenta una historia y cada alimento compartido se convierte en un lazo que unirá corazones. Aquí, en este pequeño paraíso verde, se gestará un modelo pedagógico que llamamos "*Cultivando Saberes*" un viaje de aprendizaje en el Huerto escolar, que trasciende las paredes del aula y se fundamenta en los principios de la intervención socioeducativa y la investigación acción participativa.

Desde el primer día, los niños y las niñas se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, un enfoque que se alinea con la convivencia y la comensalidad. Con las manos en la tierra, descubren la magia de la vida. En cada comida compartida se celebra la diversidad de sabores y tradiciones, creando un espacio donde las diferencias se valoran y se respetan. La comensalidad se convierte en un acto que trasciende lo nutricional, fomentando la conexión emocional y social entre los participantes. Junto a sus padres, maestros y compañeros, cada actividad se transforma en una celebración de la vida, donde la risa y la curiosidad florecen como las plantas que cuidan. Este entorno intergeneracional enriquece su experiencia, creando un tejido de apoyo y amor que los acompaña en cada paso, reflejando la importancia de la convivencia y el aprendizaje dialógico, elementos que son claves como marco teórico que lo fundamenta.

Las tertulias dialógicas se convierten en un componente esencial de este viaje. En estos espacios de diálogo, los niños y adultos se reúnen para compartir sus pensamientos y experiencias sobre la alimentación, la cultura y la convivencia. A través de estas conversaciones, se fomenta un aprendizaje significativo, donde cada voz es escuchada y valorada, y donde se construyen puentes entre generaciones. En este ambiente de respeto y confianza, los niños y las niñas aprenden a expresar sus ideas y a escuchar a los demás, desarrollando habilidades comunicativas que son fundamentales para su crecimiento personal y social.

Sin embargo, el camino no siempre es fácil. A veces, los niños sienten la falta de interacción con sus padres, quienes no siempre pueden estar presentes. Este desafío se ve reflejado en la necesidad de involucrar a las familias de manera más activa en el proceso educativo, lo que puede ser complicado debido a sus horarios y responsabilidades.

Además, los niños y las niñas enfrentan la dificultad de trabajar en equipo, ya que no todos tienen la misma disposición o habilidades para colaborar, lo que puede generar tensiones y conflictos. Pero en esos momentos de desafío, encuentran en sus maestros y amigos el apoyo necesario para seguir adelante. Juntos, aprenden a superar obstáculos, a comunicarse y a colaborar, descubriendo que el verdadero aprendizaje se nutre de la conexión y el respeto por los demás, conceptos que resuenan con la teoría de la convivencia y la construcción de relaciones significativas, aspectos que la experiencia enfatiza como cruciales para el desarrollo integral de los niños.

A medida que el huerto crece, también lo hacen los corazones y las mentes de los niños y las niñas. La cosecha se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre la alimentación saludable y la importancia de cuidar nuestro entorno, en línea con la literacidad alimentaria (promovida en el marco teórico). A través de la observación y el cuidado de las plantas, desarrollan habilidades sociales y emocionales que los acompañan. En este espacio, el aprendizaje se siente en el alma, y cada bocado compartido se transforma en un acto de amor y conexión, alineándose con los objetivos educativos planteados que buscan fomentar una educación integral y consciente.

La convivencia, en este contexto, se manifiesta en la forma en que los niños y las niñas interactúan no solo entre ellos, sino también con sus familias y educadores. Este modelo pedagógico promueve un ambiente donde se respeta y se valora la diversidad, creando un sentido de pertenencia y comunidad. La comensalidad y la convivencia se entrelazan, formando un tejido social que nutre tanto el cuerpo como el alma, y que se encuentra profundamente arraigado en el contenido y objetivos del documento.

Al final de este viaje, los niños y las niñas no solo han cultivado un huerto, han sembrado semillas de conocimiento y valores que florecerán en sus corazones. "*Cultivando Saberes*" no

es solo un modelo pedagógico, sino, es un legado que se transmite de generación en generación, recordando a todos que la educación y la alimentación son dos caras de una misma moneda, acuñadas desde la comensalidad y la convivencia. En este rincón soleado, han aprendido que al cuidar de la tierra y de los demás, también se cuidan a sí mismos, creando un futuro lleno de esperanza y comunidad, en perfecta armonía con los principios rectores de la intervención socioeducativa y alimentaria y la investigación acción participativa que guían este proyecto. La comensalidad, la convivencia y las tertulias dialógicas se entrelazan en este viaje, formando un tejido de aprendizaje que nutre tanto el cuerpo como el alma, asegurando que el conocimiento adquirido perdure y se comparta con las futuras generaciones.

Referencias.

- Aguilar Piña, P. (2014). Cultura y alimentación. Aspectos fundamentales para una visión comprensiva de la alimentación humana. *Anales de Antropología*, 48(1), 11–31.
[https://doi.org/10.1016/S0185-1225\(14\)70487-4](https://doi.org/10.1016/S0185-1225(14)70487-4)
- Alcántara Nieves, N., Larroa Torres, R. M., Alcántara Nieves, N., & Larroa Torres, R. M. (2023). Agroecología y construcción de ciudadanía en los huertos urbanos de la Ciudad de México. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 44(95), 135–167.
<https://doi.org/10.28928/ri/952023/aot2/alcantaranievesn/larroatorresr>
- Andrade Celis, A. (2020). *La multidimensionalidad de la alimentación: Una perspectiva de época, cultura y salud*.
- Aragón, M. S. M., & Ramírez, A. A. V. (2021). *Efectos de un huerto escolar y talleres en la ingesta de comida saludable en preescolares*.
- Arévalo Miranda, R. J., Clímaco Soriano, L. E., & Godínez Rivera, A. G. (2017). *Proyecto integral sobre alimentación saludable, estimulación cerebral y aprendizaje significativo en niños preescolares—CORE*. <https://core.ac.uk/works/174589>
- Arija, N. A., & Huerta, J. L. H. (2021). *El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica*.
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., Saldívar Moreno, A., Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., & Saldívar Moreno, A. (2019a). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(80), 161–178.
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., Saldívar Moreno, A., Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., & Saldívar Moreno, A. (2019b). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(80), 161–178.

- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181–194.
- Bonal, D. J. L., Paniagua, D. H., Redondo, D. A., Gancedo, D. C., González, D. L., Grau, D. J. L., Hidalgo, D. I., & Rodríguez, D. A. M. (2007). *Nutrición en edad preescolar, escolar y adolescente*. 73.
- Botella-Nicolás, A.-M., Hurtado-Soler, A., & Cantó-Doménech, J. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. *Vivat Academia*, 139, 19–31.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible* (p. 32). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAAS.pdf>
- Carreras, M. J., Cuello, M. de los Á., & Niro, M. M. (s/f). *Alimentos Ultraprocesados: Relación con el sobrepeso, la obesidad y el riesgo cardiovascular por score Framingham*. Recuperado el 5 de mayo de 2023, de <https://core.ac.uk/download/129553103.pdf>
- Corona, Y., & Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles* (1a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Cullen, T., Hatch, J., Martin, W., Higgins, J. W., & Sheppard, R. (2015). Food Literacy: Definition and Framework for Action. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 76(3), 140–145. <https://doi.org/10.3148/cjdpr-2015-010>
- Del Carmen Fernández, S. (2019). *“¡Es porque no le ponen onda!”: Prácticas de comensalidad en la escuela - ProQuest*. <https://www.proquest.com/openview/68991c634638ce4f2aec2f8e91d1f02e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2041073>

DeSmet, A., Liu, Y., De Bourdeaudhuij, I., Baranowski, T., & Thompson, D. (2017). The effectiveness of asking behaviors among 9-11 year-old children in increasing home availability and children's intake of fruit and vegetables: Results from the Squire's Quest II self-regulation game intervention. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0506-y>

Diario Oficial de la Federación. (2024, mayo 11). *Secretaría de Gobernación*.

https://www.bing.com/search?pglt=673&q=La+Ley+General+de+Alimentaci%C3%B3n+Adecuada+y+Sostenible%2C+promulgada+en+abril+de+2024%2C&cvid=02bc7ec5960745a6a96a8d2b7bb5cdf&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYIABBFgDkyBggAEEUYOdIBCDM5MzNqMGoxqAIA&FORM=ANNTA1&PC=ASTS

Edu1st. (2021, abril). *¿Cómo involucrar a las familias en el aprendizaje?*

<https://edu1stvess.com/es/como-involucrar-familias-en-el-aprendizaje/>

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. (2022).

<https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2021/index.php>

Esteva, G. (2008). *Volver a la Mesa. Soberanía alimentaria y Cultura de la comida en la América Profunda*. <http://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/volver-a-la-mesa.pdf>

Esteva, G. (2016). *La convivialidad y los ámbitos de comunidad: Claves del mundo nuevo*.

Fernández Casadevante, J. L., & Morán Alonso, N. (2018). *Reflexiones sobre comensalidad y cultura alimentaria*. <https://core.ac.uk/download/189881990.pdf>

Florencia Zapata, & Vidal Rondán. (2016). *La investigación—Acción participativa guía conceptual y metodológica del instituto de montaña*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00n1qh.pdf.

https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00n1qh.pdf

Foncillas Beamonte, M., Santiago-Garabieta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: Un Estudio de Caso a través de las Voces y

- Dibujos Argumentados del Alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Geilfus, F. (2009). *80 herramientas para el desarrollo participativo: Diagnóstico...*
<http://www.iica.int>.
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2020). *Sistema de monitoreo de acciones y programas públicos*.
<https://programas.app.jalisco.gob.mx/programas/apoyo/Alimentacion-Escolar/717>
- Gómez Salgado, Y., & Velázquez Rodríguez, E. B. (2019). *Salud-y-cultura-alimentaria-en-Mexico*.
https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n1_a6_Salud-y-cultura-alimentaria-en-Mexico.pdf. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n1_a6_Salud-y-cultura-alimentaria-en-Mexico.pdf
- Gómez-Peresmitré, G., Platas-Acevedo, S., & Pineda-García, G. (2019). Programa de autoeficacia hacia hábitos saludables para la prevención de la obesidad en escolares Mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 44–50.
<https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.6>
- González-Castell, D., González-Cossío, T., Barquera, S., & Rivera, J. A. (2007). Alimentos industrializados en la dieta de los preescolares mexicanos. *Salud Pública de México*, 49(5).
<https://doi.org/10.1590/S0036-36342007000500005>
- Hernandez. (1996). *La psicología histórico cultural de Vygotsky a leontiev*.
- Herrera Lasluisa, D. M. (2020). *El huerto infantil como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas del nivel inicial de la escuela de educación básica "Naciones Unidas" de la parroquia Chantilín, cantón Saquisilí, provincia de Cotopaxi*.
<https://core.ac.uk/download/336840931.pdf>
- Larrión, J. (2019). Teoría del actor-red. Síntesis y evaluación de la deriva postsocial de Bruno Latour. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(2), 323–341.

- Márquez Safont, Y. (2015). *Tertulias dialógicas entre infantil y primaria.pdf*.
https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/131965/TFG_Marquez_Safont_Ye_sica-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marti, A., Calvo, C., Martínez, A., Marti, A., Calvo, C., & Martínez, A. (2021). Consumo de alimentos ultraprocesados y obesidad: Una revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 38(1), 177–185. <https://doi.org/10.20960/nh.03151>
- Martí, J. (s/f). *La investigación—Acción participativa. Estructura y fases*. 27.
- Maury Sintjago, E. A. (2010). Ritos de comensalidad y espacialidad. Un análisis antro-po-semiótico de la alimentación. *Gazeta de Antropología*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6779>
- Monteiro, C. A., Cannon, G., Moubarac, J.-C., Levy, R. B., Louzada, M. L. C., & Jaime, P. C. (2018). The UN Decade of Nutrition, the NOVA food classification and the trouble with ultra-processing. *Public Health Nutrition*, 21(1), 5–17.
<https://doi.org/10.1017/S1368980017000234>
- OMS. (2024). *World Health Organization* [<https://www.who.int/>]. <https://www.who.int/>
- Ortale, M. S., & Santos, J. A. (2015). *Alimentación y actividad física*. Elaleph.com.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120010>
- Ortega Ruiz, R. (2004). *La infancia, la violencia y las relaciones de convivencia*.
- Patiño, S. M. F. (2010). *La alimentación familiar: Una expresión del cuidado no remunerado*.
- Pollan, M. (2014). *Cocinar: Una historia natural de la transformación*. DEBATE.
- Priego Morales, R. A. (2024). Management leadership in the New Mexican School and teacher revaluation from the recognition of human talent: A scoping review. *Región Científica*, 2024197. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>

- Prieto, Ó., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 7–30.
<https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Refrigerios saludables para escolares*. (2020). Instituto Nacional de Salud Pública.
https://www.insp.mx/images/stories/INSP/Docs/cts/110303_cts.pdf
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2013). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201–220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Roger, P. (2014). *La Teoría del Cambio*.
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., & Correa-Chávez, M. (2015). Chapter One—A Cultural Paradigm— Learning by Observing and Pitching In. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 49, pp. 1–22). JAI.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.008>
- Saiz Martínez, A. M. (2021). *Ciencia y cultura alimentaria, actividad complementaria sobre alimentación y su implicación con el medio social y natural para el desarrollo integral en educación infantil*. <https://core.ac.uk/download/523304636.pdf>
- Salas Madriz, F. E. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación*, 40(2), 1.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15257>
- Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX. (2021). “México, cuarto lugar mundial en el consumo de alimentos ultra procesados”. Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX.
<https://sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/mexico-cuarto-lugar-mundial-en-el-consumo-de-alimentos-ultra-procesados>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf*.

<https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

Trejo, O. G. (2013). *Los derechos a la alimentación, al agua, a la salud y a la vivienda contenidos en el Artículo 4o. Constitucional a la luz del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en México*.

Úcar, X. (2022a). *Metodología de la intervención socioeducativa: Algunos modelos de intervención socioeducativa en europa*.

Úcar, X. (2022b). Metodología de la intervención socioeducativa: Algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. *Quaderns*, 35, 1–19.

UNICEF México. (2019, mayo 28). *Evaluación del servicio de alimentación en escuelas | UNICEF*.

<https://www.unicef.org/mexico/informes/evaluaci%C3%B3n-del-servicio-de-alimentaci%C3%B3n-en-escuelas>

Anexos

ANEXO 1. Planeación didáctica del diagnóstico participativo con niños y niñas. Actividad de diagnóstico: “Pintando en el plato” Código PDDPN107

Esta actividad tiene como propósito los siguientes objetivos:

Validar el conocimiento de los grupos alimentarios de los niños de la estancia infantil: Se utilizarán las guías alimentarias para ayudar a los niños a reconocer los diferentes grupos de alimentos en caso de que no los ubiquen, como frutas, verduras, granos, proteínas y lácteos.

Promover la creatividad y la concentración: La actividad “Pintando en el plato” se adapta para niños de 3 a 5 años como una excelente manera de desarrollar habilidades motoras finas y fomentar la concentración.

Fomentar la toma de decisiones saludables: Al elegir los alimentos que representarán cada categoría, los niños pueden reflexionar sobre sus propias elecciones alimentarias y aprender a tomar decisiones saludables.

Se les pedirá que identifiquen qué alimentos pertenecen a cada grupo y si conocen los alimentos que comen regularmente. Esto les ayudará a comprender la importancia de una dieta equilibrada y variada.

Materiales: colores, crayones, pegamento, cartulinas, plato del bien comer.

Actividad

- Se le entregará a cada niño tarjetas de cartulina en blanco, donde se les pedirá que dibujen en cada una los alimentos que consumieron el día de ayer. Se les animará a que se concentren en los alimentos que consumen con cierta regularidad. (Deberían dibujar más alimentos para las categorías del plato del bien comer que los expertos recomiendan comer más, y menos en las categorías en las que deberíamos comer menos).

- Posteriormente se les explicará qué es el plato del bien comer y cómo funciona con los alimentos que ellos comieron un día anterior y que dibujaron.
- Una vez que hayan terminado de pintar, se les pedirá que muestren sus dibujos con el grupo y que comenten qué tanto les gusta eso que comieron.
- Se entregará a cada niño una versión vacía del plato del bien comer con títulos de categoría, pero sin ejemplos de alimentos.
- Para finalizar, se les pedirá que peguen sus dibujos sobre el plato del bien comer sobre la categoría destinada a cada alimento que consumieron.

Anexo 2. Planeación didáctica del diagnóstico participativo con niños y niñas Diseño del diagnóstico participativo involucrando a niños y niñas de 3 a 5 años para un huerto preescolar, código DPIN109

Participantes: niños y niñas de la estancia infantil.

Plan de convocatoria: Nos para reunirnos el de septiembre de 2023 a las 10 de la mañana para la reunión con los participantes antes mencionados.

Objetivos de la sesión: conocer el nivel de conocimiento, interés y actitud de los niños y niñas hacia las plantas, los alimentos y el medio ambiente además de conocer sobre qué les gustaría sembrar y comer en el huerto.

El diagnóstico participativo se realizará el martes 12 de septiembre de 2023 a las 10 de la mañana en el patio de la estancia infantil. Los participantes serán los niños y niñas que asisten a la estancia, con el apoyo de las educadoras. El objetivo de la sesión es conocer el nivel de conocimiento, interés y actitud de los niños y niñas hacia las plantas, los alimentos y el medio ambiente, así como sus preferencias sobre qué les gustaría sembrar y comer en el huerto.

La sesión tendrá una duración aproximada de una hora y media y se dividirá en tres partes:

Presentación e introducción: Se les explicará a los niños y niñas el propósito de la sesión, las normas de convivencia y participación, por ejemplo: Saludar y despedirse de las personas con las que se va a interactuar, usando palabras como “hola”, “buenos días”, “adiós”, “hasta luego”, Cuidar los materiales y el espacio que usamos para el diagnóstico participativo, no rompiendo ni ensuciando nada. También debemos recoger y ordenar

todo lo que usamos al terminar la sesión. etc. y se les motivará a expresar sus opiniones e ideas libremente.

Se les entregará un gafete con su nombre y una etiqueta con un dibujo de una flor que les guste.

Actividades participativas: Se realizarán dos actividades para recoger información sobre los temas del diagnóstico.

La primera actividad será un juego de memoria sobre las plantas, los alimentos y el medio ambiente, usando tarjetas con imágenes y palabras. Se repartirán las tarjetas boca abajo en el suelo y se les pedirá a los niños y niñas que vayan levantando dos tarjetas cada vez, tratando de encontrar parejas que tengan relación entre sí. Por ejemplo: una flor y una abeja, una zanahoria y un conejo, una planta y una regadera, etc. Cada vez que encuentren una pareja, se les hará una pregunta relacionada con la misma, como: ¿Qué hace la abeja con la flor? ¿Qué parte de la zanahoria se come el conejo? ¿Qué necesita la planta para crecer? Se anotarán las respuestas correctas e incorrectas, así como las dudas o comentarios que surjan.

La segunda actividad será un taller creativo para que los niños y niñas expresen qué les gustaría sembrar y comer en el huerto, especialmente qué flores les gustaría tener. Se les dará papel, lápices, colores, tijeras, para que hagan un dibujo, de las plantas o los alimentos que quieran tener en el huerto. Se les pedirá que expliquen su dibujo y lo que les gusta de cada planta o alimento. Se pegarán los dibujos en una cartulina grande para hacer un mural colectivo.

- Cierre y evaluación: Se hará un resumen de lo que se hizo y se aprendió en la sesión, destacando los aspectos más importantes o interesantes. Se les agradecerá a los niños y niñas su participación. Se les pedirá que evalúen la sesión usando emoticones o calcomanías para expresar cómo se sintieron (feliz, triste, aburrido, divertido, etc.). Se recogerán los dibujos y las evaluaciones para analizarlos posteriormente. Esta parte del diagnóstico participativo implica una profunda transformación en las relaciones niño-adulto, poniendo especial interés en torno al poder de un adulto en

la participación infantil, es decir, sin generar miedo o presión a la participación. Como lo diría Gonzalo Barreno, “Lo que necesitamos frente a un niño cargado de inquietudes que quieren ser escuchadas es un adulto que sabe multiplicar sus oídos para escuchar lo que el niño dice con palabras, con sus silencios, gestos o miradas.... Un adulto generoso (Corona & Gáal, 2009, p. 9) Por eso, es importante que el adulto que conduzca el cierre y la evaluación sea empático, respetuoso y motivador con los niños y niñas, reconociendo su esfuerzo y su aprendizaje.

ANEXO 3 Planeación didáctica del diagnóstico participativo con directivos, código PDDP106

El diseño del diagnóstico participativo consistirá en lo siguiente:

Participantes: Lo primero será invitar a los participantes que se incluirán a la directora de la Institución, Maestra del grupo de preescolar.

Plan de convocatoria: Nos pondremos de acuerdo para reunirnos el martes 14 de marzo de 2023 a las 11 de la mañana para la reunión con las participantes antes mencionadas.

Objetivos de la sesión:

Identificar las expectativas, necesidades e intereses de los participantes sobre el proyecto.
Definir los objetivos generales y específicos del proyecto, así como los indicadores de éxito.

Se priorizará el enfoque, a lo que los participantes quieren saber. De esta forma, se reconoce que ellos son los principales actores del proyecto y que tienen voz y voto en el diseño. Además, que permite una mayor participación y corresponsabilidad de los beneficiarios.

El segundo objetivo, va ligado a la pregunta ¿En qué quieren involucrarse la Institución y especialmente a las maestras?

Método para el Diagnóstico

El método para el diagnóstico se basará en la co-planificación con los participantes, es decir, en la definición conjunta de los objetivos, las actividades, los roles y las responsabilidades del diagnóstico. Para ello, se utilizarán técnicas de diálogo semiestructurado y entrevista grupal, que permitirán recoger información específica y pertinente de forma rápida y dialogada con

las personas clave y los grupos directamente involucrados en la problemática estudiada. El diálogo semiestructurado consistirá en conversar con los representantes de la institución educativa y la comunidad, utilizando una guía de entrevista grupal y adaptada al contexto. El diálogo con grupos de trabajo / entrevista grupal consistirá en trabajar con grupos reducidos de no más de diez personas, como las maestras, la directora, utilizando herramientas participativas como el árbol de problemas (Geilfus, 2009).

Supuestos se plantea un supuesto para el proyecto, que se compartirán con las y los participantes del diagnóstico participativo: que los niños propongan un platillo al mes con los alimentos seleccionados, y que compartan sus experiencias y opiniones con sus compañeros y familiares.

ANEXO 3. Planeación didáctica del diagnóstico participativo con padres y madres de familia código PDDPF103

El diseño de las actividades permitirá identificar tres componentes claves de la realidad: la concepción, el contexto y las prácticas, lo que permite analizar el fenómeno de la alimentación desde una perspectiva integral y multidisciplinar.

La concepción se refiere a lo que piensan, creen y valoran los padres sobre el acto de comer, el huerto escolar y la alimentación saludable. El contexto se refiere a las condiciones sociales, culturales, económicas y ambientales que influyen en la forma de alimentarse de los padres y sus hijos. Algunas preguntas que pueden plantearse son: ¿Cómo es el acto de comer? ¿Comen en familia? ¿Cuántas veces a la semana? La práctica se refiere a lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen en relación con el acto de comer y la alimentación saludable (Azorín Abellán, 2018)

Estos componentes se pueden utilizar para diseñar actividades de diagnóstico participativo que permitan conocer mejor las necesidades, los intereses y las expectativas de los padres en relación con el proyecto del huerto escolar.

Actividad participativa: La actividad participativa se basa en tres supuestos que abordan la alimentación desde una perspectiva biológica, emocional y social. El objetivo de la actividad es explorar y reconocer la cultura alimentaria, así como su influencia en los comportamientos

alimentarios. Además, se busca determina que alimentos se consumen, cómo se preparan, quienes lo hacen y dónde se adquieren los alimentos.

Durante la actividad, se recopilará información sobre las preferencias alimentarias de los padres y las preferencias alimentarias que ofrecen a sus hijos. De esta manera, se podrá identificar patrones y tendencias en la alimentación de los niños y se podrán proponer ideas para el proyecto.

Para conocer cómo perciben su alimentación los adultos y explorar cómo las emociones, los aspectos sociales y los factores biológicos influyen en sus hábitos alimentarios, una actividad participativa podría ser “Frasas incompletas” esta técnica utiliza preguntas orientadoras o generadoras y las convierte en frases incompletas. Por ejemplo, “La alimentación es importante para mí porque _____.”

Instrucciones para la actividad

Se les pedirá a las y los participantes entrar a una encuesta Google form.

La actividad consistirá en completar frases escritas en un formulario de Google. Los participantes tendrán 15 minutos para responder, y deberán hacerlo con la primera respuesta que se le venga a la cabeza, pues se pretende que las respuestas sean espontáneas.

Cada frase partir de la idea de ser concepción, contexto o práctica.

Una concepción se refiere a una idea o creencia general sobre un tema. Por ejemplo, “La alimentación no es importante para mí porque no me preocupo por mi salud y bienestar” es una concepción que refleja la actitud del hablante hacia la importancia de la alimentación.

Un contexto se refiere a las circunstancias o condiciones específicas en las que ocurre algo. Por ejemplo, “En mi alimentación diaria no me gusta comer pescado porque no me agrada su sabor y textura” es un contexto que describe la preferencia del hablante en relación con la comida.

Una práctica se refiere a una acción o comportamiento específico relacionado con un tema. Por ejemplo, “Cuando como, me siento satisfecho y feliz porque disfruto de la comida y me brinda energía para realizar mis actividades diarias” es una práctica que describe cómo se siente después de comer

ANEXO 4, código PDDPM108. Planeación didáctica del diagnóstico participativo con maestras

Instrumento de percepción “Actividad de diagnóstico”, código PDDPM108

Estimada maestra:

El objetivo de este instrumento es conocer tu opinión sobre la actividad del huerto preescolar que se ha realizado en tu centro educativo. Por favor, responde con sinceridad y bajo tu percepción a las siguientes preguntas.

Se te pedirá que puedas poner 5 observaciones como respuesta a cada pregunta, para lo cual te proporciono las siguientes instrucciones antes del cuestionario:

Observación detallada: te pido por favor observes detenidamente la interacción de los niños durante las actividades y anotes cinco observaciones detalladas sobre cómo interactuarán entre sí.

Estrategias identificadas: Te solicito que identifiques cinco estrategias específicas que los niños utilizan para resolver problemas o desafíos juntos durante las actividades.

Comunicación observada: Te solicito que observes la comunicación entre los niños durante las actividades y anotes cinco ejemplos de cómo se comunicarán entre sí.

Roles y colaboración: Te pido que identifiques cinco roles diferentes que los niños asumirán durante las actividades y describas cómo colaborarán entre sí en cada rol.

Sentimientos y aprendizaje en equipo: Te solicito que anotes cinco ejemplos de lo que observes desde tu experiencia.

Preguntas.

¿Cómo interactúan los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué estrategias utilizan los niños para resolver problemas o desafíos juntos?

¿Cómo se comunican los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí?

¿Cómo se sienten los niños al trabajar en equipo y cómo influye esto en su proceso de aprendizaje?

¿Qué sucede cuando interviene un adulto (maestra maestro, directora, etc.)

Algún otro comentario que desees aportar

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante realizada en la estancia infantil.

Anexo 5 Instrumento de comensalidad y convivencia familiar código CCF101

Este cuestionario tiene como objetivo conocer las características de la convivencia familiar durante las comidas. Por favor, responde con sinceridad y de acuerdo con tu situación actual. Tus respuestas serán confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos.

- 1) ¿En la casa de tus padres, antes de tener tu propia familia, se compartía tiempo de comida?
 - a) Sí
 - b) No
- 2) ¿Con qué frecuencia solían compartir tiempo de comida?
 - a) Todos los días
 - b) Una vez a la semana
 - c) Una vez al mes
 - d) Ocasionalmente
- 3) Si no era frecuente, trata de identificar por qué fue así.
- 4) Sí es o no, frecuente con tu propia familia, ¿podrías señalar tres causas posibles?
- 5) ¿Qué tan importante es para ti comer en familia?
 - a) muy importante
 - b) importante
 - c) neutral
 - d) poco importante

e) nada importante

Basado en tu respuesta anterior ¿Por qué crees que es así?

- 6) ¿Cuál de las siguientes opciones describe cómo se obtiene la comida en tu hogar?
- a) Se prepara comida en casa
 - b) Se compra en cocina económica
 - c) Se compran alimentos mediante plataforma (Uber, Rappi, etc.)
 - d) Se compran alimentos refrigerados rápidos en su preparación
 - e) Alimentos listos para consumir, (sopas instantáneas, arroz instantáneo, etc.)
 - f) Escribe alguna otra opción:
- 7) ¿Cuál es la dinámica durante las comidas en tu hogar?
- a) Todos los miembros de la familia se sientan juntos a la mesa.
 - b) Cada miembro de la familia come en su propio espacio.
 - c) Se come mientras se ve televisión o se realiza otra actividad.
 - d) Se come en diferentes horarios.
 - e) Incluir otra_____
- 8) ¿Qué tan a menudo involucras a tus hijos en la preparación de la comida? Es decir, preguntarles sobre que se les antoja comer, qué les gusta, o cocinar junto a ellos.
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Una vez a la semana
 - e) Siempre
 - f) Incluir otra_____
- 9) ¿Con qué frecuencia comes con tu familia nuclear?
- a) Nunca
 - b) Una vez a la semana
 - c) Siempre
 - d) Escribe otra opción:

10) ¿Qué importancia tiene compartir los alimentos en tu familia nuclear?

11) ¿Cuáles son las prácticas y tradiciones de tu familia en torno a las comidas?
(separarla)

12) ¿Qué beneficios crees que tiene compartir los alimentos en la familia ampliada y con amigos? Menciona 3

a)

b)

c)

13) ¿Cuáles son los principales retos o dificultades que enfrentas al intentar compartir los alimentos en familia?

14) ¿crees que compartir los alimentos en familia puede influir en las relaciones familiares?

a) Si

b) no

¿De qué manera?

Gracias por tu colaboración. Tus respuestas nos ayudarán a diseñar un proyecto para promover hábitos saludables a través del huerto escolar. Si tienes alguna duda o quieres saber más sobre el proyecto, puedes contactarnos al correo electrónico nc712411@iteso.mx

Anexo 6 Instrumento de frases incompletas código IFN102

Una vez que todos estén listos, se inicia con la dinámica de la técnica a partir de las frases que se sugieren a continuación:

- En mi alimentación diaria no me gusta comer _____ porque _____
(Práctica)
- La alimentación no es importante para mí porque _____ (concepción)
- Para mí comer significa _____ (concepción)
- Cuando como, me siento _____ porque _____ (Práctica)
- Prefiero los alimentos _____ porque _____ (Práctica)
- Cuando estoy triste, suelo comer _____ porque me hace sentir _____ (práctica)
- Un alimento que no me gusta es... _____ (práctica)
- La comida que más me gusta es _____ porque me hace sentir _____ (práctica)
- Un alimento nuevo que me gustaría probar es _____ y me gustaría compartirlo con _____ (práctica)
- Un alimento que me hace sentir bien es _____ porque _____ (concepción)
- El tiempo de comida que más disfruto en familia es _____ porque me hace sentir _____ (contexto)
- Un alimento que me recuerda a mi infancia es... _____ porque me hace sentir _____ (concepción)
- Un alimento que me gusta compartir con mi familia es _____ porque _____ (concepción)
- Un alimento que no me gusta compartir con mi familia es _____ porque _____ (concepción)
- Me gusta compartir la mesa con _____ porque _____ (Contexto)
- La mejor parte de compartir una comida en familia es _____ porque _____ (práctica)
- Cuando tengo invitados en casa, me gusta preparar _____ porque _____ (contexto)

- La costumbre alimentaria más importante en mi familia es _____ porque _____ (contexto)
- Mi lugar favorito para comer es _____ porque _____ (concepción)
- Un alimento que por recomendación médica no puedo comer es... (concepción) _____
- Me gusta cocinar para mi familia porque _____ (contexto)
- Me gustaría aprender a cocinar _____ porque me parece un platillo muy interesante y lo prepararé con _____ (contexto)
- Un alimento que siempre tengo en mi casa, refrigerador, cocina o alacena es _____ y lo tengo porque _____ (contexto)
- El postre y los panes _

Agradecimiento: Se agradecerá a los participantes por su tiempo y esfuerzo en la actividad. Esto puede ayudar a crear un ambiente positivo y a fomentar la participación en futuras actividades.

Supuestos de resultados que se pueden obtener con la actividad anterior.

- Identificar los alimentos que les gustan y no les gustan a los participantes. Esto puede ayudar a comprender las preferencias alimentarias de los participantes y a identificar posibles barreras para una alimentación saludable.
- Conocer los alimentos que les hacen sentir bien o mal. Esto puede ayudar a identificar los alimentos que pueden afectar el bienestar físico y emocional de los participantes.
- Descubrir los alimentos que les recuerdan a su infancia o que les gusta compartir con su familia y amigos. Esto puede ayudar a comprender la importancia cultural y social de la alimentación y a fomentar la interacción entre los participantes.
- Identificar los alimentos que no pueden comer por alguna razón. Esto puede ayudar a comprender las restricciones dietéticas de los participantes y a identificar posibles barreras para una alimentación saludable.
- Conocer los alimentos que siempre tienen en su refrigerador. Esto puede ayudar a identificar patrones alimentarios y a comprender las preferencias de los participantes.

Anexo 7 Cuadros de concepción, contexto y prácticas, código CCCP105

Cuadros de concepción, contexto y practicas CCCP105 (anexo Xx)
Concepción
El 100% de los padres piensa que compartir alimentos en familia es muy importante.
El 60% de los padres considera que compartir alimentos en familia tiene un beneficio importante en el aprendizaje de compartir los alimentos y en la creación de vínculos familiares importantes.
El 40% de los padres considera que compartir alimentos en familia tiene como beneficio enseñarles a los niños modales en la mesa, que aprendan la forma en la que se coloca una mesa para comer y que este es un espacio para hablar con la familia.
El 87.5% de los padres que participaron en el cuestionario consideran que comer en familia es importante. Para ellos, es un espacio de unión donde se comparte tiempo de calidad para hablar y escuchar sobre el día a día de los hijos y buscar soluciones a los problemas familiares
El 12.5% de los padres considera la alimentación en familia como algo importante para nutrir el cuerpo
Resultados
Coherencia: El 87.5% de los padres que participaron en el cuestionario consideran que comer en familia es muy importante. Para ellos, es un espacio de unión donde se comparte tiempo de calidad para hablar y escuchar sobre el día a día de los hijos y buscar soluciones a los problemas familiares. Esta coherencia muestra que la mayoría de los padres valoran la convivencia familiar durante las comidas como un momento significativo para fortalecer la relación y resolver conflictos
Contradicción: El 60% de los padres considera que compartir alimentos en familia tiene un beneficio importante en el aprendizaje de compartir los alimentos y en la creación de vínculos familiares importantes. Sin embargo, el 40% de los padres opina que compartir alimentos en familia tiene como beneficio enseñarles a los niños modales en la mesa y aprender la forma en la que se coloca una mesa para comer. Esta contradicción sugiere que hay diferentes perspectivas sobre los beneficios de compartir comidas en familia.

Contexto:
El 56.26% de los padres mencionan que compartían tiempo de comida con sus padres únicamente una vez por semana.
El 56.25% de los padres de los niños de la institución no compartían tiempo de comida con sus padres en casa cuando eran niños.
El 43.75% de los padres de los niños de la institución sí compartía tiempo de comida con sus padres en casa cuando eran niños.
El 37.5% menciona que el tiempo para compartir alimentos en la casa de sus padres no era frecuente debido a que los dos papás trabajaban y el tiempo tan apretado laboralmente no ayudaba.
El 18.75% de los padres menciona que compartían tiempo de comida con sus padres todos los días.
el 31.25% de los padres dice que sí es frecuente el compartir alimentos con los miembros de su familia.
El 18.75% de los padres menciona que compartían tiempo de comida con sus padres todos los días.
El 12.5% de los padres menciona que compartían tiempo de comida en casa de sus padres únicamente de manera ocasional.
El 6.25% menciona que solían comer únicamente entre hermanos sin la presencia de los papás y en su mayoría sopas preparadas.
El 6.25% de los padres menciona que solamente comían junto a sus papás algunos fines de semana.
El 81.25% de las personas encargadas de la alimentación son mujeres.
El 81.25% de las personas encuestadas menciona que uno de los retos más difíciles son comer juntos en casa, porque la mayoría de las veces es fuera en restaurantes.
Resultados
Coherencia: la falta de compartir tiempo al momento de comer en familia es un aspecto que se puede interpretar como heredado, puesto que, desde la infancia de los padres, se vive de manera muy dosificada el comer en familia.
Contradicción: La mayor responsabilidad en los procesos de alimentación recae en la mamá y en la mayoría de las respuestas los encuestados dicen que debe ser responsabilidad de toda la familia.
Tensión: el tiempo que se dedica a comer en familia en su mayoría es comiendo fuera de casa.

Práctica
El 37.5% de los padres menciona que la comida en su hogar se obtiene por medio de plataformas como Uber, Rappi, etc.
El 18.75% menciona que la comida que se obtiene en casa se preparara en el hogar.
El 18.75% menciona que la comida se obtiene de una cocina económica.
El 18.75% hace mención de que la comida se obtiene mediante la selección y compra de alimentos refrigerados rápidos de cocinar.
El 6.25% de los encuestados dice que la comida en sus hogares es obtenida mediante alimentos instantáneos listos para comer.
El 12.5% de los padres menciona que la mayoría del tiempo cada integrante de la familia come en su propio espacio.
El 12.75% de los padres menciona que la dinámica familiar es comer mientras se ve la T.V o algún aparato para ver películas.
En cuanto a la involucración de los niños en la selección y preparación de la comida, el 25% de los padres menciona que nunca los involucran en esta parte.
El 43.75% de los padres menciona que el compartir alimentos con toda su familia no es frecuente debido al problema de tiempo laboral.
En cuanto a la involucración de los niños en la selección y preparación de la comida, el 31.25% de los padres dice que este tipo de involucramiento a los niños sucede rara vez.
En cuanto a la involucración de los niños en la selección y preparación de la comida, el 31.25% de los padres menciona que a veces involucran a los niños en este tipo de elecciones.
El 12.5% de los padres dice que siempre involucran a los niños en este tipo de elecciones.
El 50% de los padres menciona que comen con su familia nuclear al menos una vez a la semana.
El 21.42% de los padres menciona que comen con su familia nuclear siempre.
El 42.85% de los padres menciona que comen con su familia nuclear la mayoría del tiempo en ocasiones especiales como cumpleaños, vacaciones o fines de semana.
El 37.5% de los padres hace mención de que en casa todos comen a diferentes horarios debido a los tiempos de trabajo.
El 25% de los padres que participaron en el cuestionario menciona que la dinámica familiar en el momento de comer alimentos es estar todos los miembros del hogar sentados a la mesa.
Resultados
Tensión: El 43.75% de los padres menciona que el compartir alimentos con toda la familia no es frecuente debido al problema de tiempo laboral. Sin embargo, el 37.5% de los padres menciona que en casa todos comen a diferentes horarios debido a los tiempos de trabajo. Aquí hay una tensión entre la falta de tiempo para compartir comidas y la variabilidad de los horarios de comida.
Coherencia: El nivel de compartir alimentos en la familia nuclear es bajo, la mayoría de las respuestas obtenidas giran sobre una vez a la semana.
A pesar de que la mayoría de los padres no comparten alimentos con sus familias, sí creen que es una parte importante que deberían de hacer.

Contradicción: El involucramiento de los niños en la elección alimentaria no es una práctica que los padres vean como prioridad.

Los padres ven el compartir los alimentos como un espacio que marca el futuro de las familias, un espacio donde se comparte el amor, se vincula la alimentación nutritiva y un espacio para heredar una correcta alimentación, pero lo mayoría lo hacen solo una vez a la semana.

Les importa mucho la correcta alimentación, pero aun así eligen en un alto porcentaje la selección de alimentos de fácil acceso y consumo.

Anexo 8. Instrumento de percepción del proyecto en tres tiempos, código IPPT105.

Inicio:

¿Qué te gustaría que suceda al utilizar un huerto escolar para enseñar a los estudiantes sobre la importancia de comer juntos y valorar nuestra forma tradicional de alimentarnos?

¿Cómo crees que las conversaciones y reuniones en las que compartimos alimentos y hablamos alrededor del huerto pueden ayudar a los niños a aprender más sobre nuestra cultura alimentaria, fortalecer sus habilidades sociales, mejorar sus relaciones familiares y emocionales, y promover una mejor nutrición?

Intermedio:

¿Qué cambios o avances has observado en los niños hasta ahora en relación con la convivencia escolar y el aprendizaje a través del huerto escolar?

¿Cómo ha mejorado la comunicación entre los niños durante las actividades del huerto escolar?

Final:

¿Cuál ha sido el impacto del proyecto “Convivamos para comer como lo hacían nuestros ancestros” en la forma en que los niños ven la milpa y el huerto como opciones para llevar una vida saludable y compartir comidas?

¿Qué aprendizajes consideras que han adquirido los niños sobre comer de forma saludable y la importancia de compartir comidas a través del proyecto “Convivamos para comer como lo hacían nuestros ancestros”? ¿Cómo has observado estos aprendizajes en su comportamiento y actitudes?

¿Qué necesidades de formación o de apoyo tienes o crees que deberías tener para realizar la actividad del huerto preescolar con tus alumnos?

Anexo 9. Instrumento para registro de refrigerios escolares, código IRE103

Instrumento para registro de refrigerios escolares IRE103			
Niños	Día 1	Día 2	Día 3
1	1 gelatina Gary, ½ sándwich de jamón de pavo y crema, 2 salchichas picadas con cátsup, 1 jugo Pau Pau, 1 Danonino.	1 paquete de galletas empacadas, 1 leche con chocolate, 7 Nuggets de pollo, 1 jugo Boing	4 Hot cakes, 1 leche saborizada, fresas picadas con lecherita.
2	1 paquete de Galletas rellenas de chocolate, 1 leche saborizada, 1 jugo de frutas envasado.	½ sándwich con jamón, crema, lechuga y jitomate, 1 leche con chocolate, 3 salchichas picadas, 1 jugo de manzana, 1 Danonino	1 panecillos dulces, 1 leche saborizada 1 paquete de uvas pasas con chocolate.
3	1 barritas de chocolate, ½ birote con salchicha, 10 uvas verdes, 1 jugo de manzana, 1 Yakult.	1 paquete de Galletas, 1 leche saborizada, 1 Yakult, ½ sándwich de jamón, ½ plátano. 1 Danonino.	3 salchichas con cátsup, 1Yakult, 1kiwi en trozos, y ½ sándwich de frijol.
4	Gomitas de ositos, jugo de uva, sándwich de jamón, palomitas de maíz, agua de limón.	Brownies, leche saborizada, salchichas en pan, jugo de naranja, arándanos.	Crepas con cajeta, leche saborizada, melón picado y uvas.
5	Galletas de avena, jugo de naranja empacado, manzana picada, agua natural y Yakult, Danonino.	Hamburguesa de pollo, jugo de manzana empacado, uvas, yogurt de fresa bebible.	Pan tostado con fresa y plátano, leche saborizada.
6	Cereales azucarados, leche, plátano, agua de limón. Yakult.	Donas de chocolate, batido de vainilla, salchichas en pan, jugo de manzana, Danonino.	Panecillos dulces con crema de cacahuate, batido de fresa, uvas pasas con chocolate, Danonino.
7	Yogurt con cereal incluido, birote con crema y jamón, agua de limón.	Gelatina, Yakult, yogurt, sándwich de jamón, manzana picada y agua de horchata, Danonino.	Salchichas picadas, cacahuates, sándwich de jamón, zanahorias baby.
8	Falto	Falto	Galletas de nuez, uvas, leche saborizada, sándwich de jamón con jitomate y lechuga. Danonino.
9	Sándwich de cajeta, manzana picada, leche saborizada, yogurt.	Nuggets de pollo con cátsup, uvas verdes, jugo de manzana y Yakult. Danonino.	Galletas empacadas, yogurt para beber, sándwich de pollo, agua de fresa.
10	Sándwich de jamón con crema, jitomate y lechuga, jugo de manzana, pera picada y Yakult.	Gelatina de limón, birote con salchicha, barritas de fresa, jugo de manzana. Danonino.	Nuggets de pollo, yogurt, jugo de manzana, uvas verdes y queso. Danonino.
11	Gelatina, mollete con mantequilla y azúcar, zanahorias baby, jugo de manzana y uvas verdes. Danonino.	Falto	Ensalada de coditos con jamón, crema, jugo de naranja, manzana, Yakult y galletas de chocolate. Danonino.

12	Sándwich de jamón y crema, jugo de naranja, manzana, almendras y Yakult	Huevo revuelto con pan bimbo, jugo de manzana, Yakult, uvas verdes y agua de limón. Danonino.	Birote con crema y jamón, gelatina de limón, Yakult, naranja picada.
13	Hot cakes con miel, fresas picadas, leche saborizada, uvas verdes, y agua de sandia.	falto	Sándwich de jamón y crema, galletas de avena, manzana picada, Yakult y jugo de naranja.
14	Arroz con pollo, gelatina, pan bimbo, yogurt, Yakult y agua de Jamaica.	Sándwich de jamón y crema, uvas verdes, gelatina, jugo de manzana y Yakult. Danonino.	falto
15	Galletas oreo, leche con chocolate, sándwich de jamón y crema, naranja picada.	Salchichas con huevo, pan bimbo, cátsup, jugo de manzana, Yakult y galletas suavicremas. Danonino.	Sándwich de jamón y crema, jugo de manzana, zanahorias baby, Yakult y yogurt.
16	Papilla de zanahoria, leche con chocolate, pan bimbo tostado, pollo deshebrado, yogurt bebible, uvas verdes. Danonino.	Sopa de letras, birote cortado en rebanadas, agua de limón, zanahoria baby, gelatina y Yakult	Sándwich de jamón con lechuga, jitomate, zanahoria rallada, jugo de manzana, naranja picada.
17	Ceviche de lentejas, plátano deshidratado, guayaba picada, Yakult, agua de limón. Danonino.	Tortitas de brócoli, manzana picada, Nuggets de pollo, zanahoria baby rallada, agua de limón. Danonino.	falto
18	Manzana picada, frambuesas, zanahorias en bastones, sándwich de pollo deshebrado y crema, jugo de manzana y Yakult.	Sándwich de frijol con panela, naranjas picadas, nueces de la india, brócoli cocido con sal y limón, jugo de manzana, Yakult y Danonino.	Salchichas picadas con cátsup, quesadilla con tortilla de maíz, galletas de chocolate y zanahoria rallada con betabel. Danonino.
19	Taco dorado de pollo, con lechuga y crema, zanahoria y jícama rallada, plátano picado con lecherita y jugo de manzana. Danonino.	Sándwich de jamón y crema. Zanahoria rallada, jitomate en rodajas, uvas verdes, Yakult y jugo de manzana.	Falto

Anexo 10. Diseño de cada taller, código DTH120

Actividad Descubriendo el terreno	
A quién se dirige	Tres grupos de niños y niñas de preescolar, un total de 22 participantes. Cada grupo corresponde a un grado diferente: primero, segundo y tercer grado, con edades de 3, 4 y 5 años respectivamente. Las docentes que acompañan son: profesoras de cada grado (3)
Tiempo estimado	60 minutos
Propósito General	
1. Fomentar la curiosidad y el amor por la naturaleza en los niños	
Propósitos particulares	
1. Ayudar a los niños a identificar los diferentes elementos del terreno, aprender sobre su importancia y descubrir el espacio donde estará el huerto escolar.	
Aprendizajes esperados	
<ul style="list-style-type: none">• Los niños identificarán los diferentes elementos del terreno y aprenderán sobre su importancia.• Los niños descubrirán el espacio donde estará el huerto escolar.• Los niños fomentarán su curiosidad y amor por la naturaleza.	
Material necesario	
<ul style="list-style-type: none">• Una hoja con imágenes de elementos del terreno que se encuentran en el área donde estará el huerto. Ejemplo: tierra, piedras, flores, pasto, hojas secas, hojas frescas, plantas completas, árboles.	
Desarrollo de la actividad	
<ul style="list-style-type: none">• Actividad de presentación “Me llamo... y me gusta...” (15 minutos en salón.) La dinámica inicia con el encargado de la clase, se presentará con su nombre y algo que le guste relacionado con la naturaleza, ejemplo: Me llamo Iván y me gusta oler flores o me gusta el olor de la tierra cuando esta mojada, etc. Después será el turno de cada niño.• Actividad “Viaje en tren al huerto” (5 minutos) La actividad consiste en formar una línea con los niños, se les explicará que seremos un tren y ese tren viajará al espacio donde tendremos un huerto preescolar, el viaje será desde el salón hasta el terreno seleccionado, en el camino haremos paradas para	

apreciar uno de los dos árboles que hay en el patio del kínder, las flores y lo que podamos encontrar. Siempre haremos sonidos de tren para que el viaje sea interactivo.

- Actividad “Explorando el terreno” (25 minutos en el huerto)

Se les explicara a los niños que explorarán el terreno para descubrir los elementos que más les llamen la atención en el espacio del terreno del huerto, se les darán ejemplos como de los posibles elementos, como hojas, piedras, etc. Se les dará una pequeña caja para que puedan recolectar los elementos que les interesen. (10 minutos)

Al finalizar la parte anterior, se le pedirá a cada niño que ocupe un espacio en el piso y saque de su cajita los elementos que encontró y los disponga sobre el suelo en el orden que quiera. Se le entregará a cada niño una hoja de trabajo con imágenes de los posibles elementos que encontró, se dará un espacio para que cada niño diga que encontró y por qué lo selecciono, después explicaré por qué ese elemento es importante para el entorno del huerto, en que nos ayuda y como se debe cuidar.

Posteriormente cada niño pegara a un lado de la imagen correspondiente su elemento encontrado. (25 minutos)

- Actividad de Cierre (15 minutos)

Se les pedirá a los niños que compartan que les gustó de la actividad, si descubrieron algún elemento que no conocían.

Productos Esperados

- Hoja de trabajo con elementos de la exploración del terreno.

Evaluación de los Aprendizajes

Observación directa: Observar a los niños y niñas mientras trabajan en el huerto escolar puede proporcionar información valiosa sobre su nivel de interés, su comprensión de los conceptos y habilidades que se están enseñando, y su capacidad para trabajar en equipo.

Registro de actividades: Registrar las actividades que se realizan en el huerto escolar, así como los resultados obtenidos, puede ayudar a evaluar el progreso de los niños y niñas. También puede ser útil para identificar áreas que necesitan más atención o para planificar futuras actividades.

Instrumento de percepción para las docentes de la institución: puede proporcionar información valiosa sobre su percepción del huerto escolar y su impacto en su aprendizaje y desarrollo , a continuación, se muestra el instrumento.

Estimada maestra:

El objetivo de este instrumento es conocer tu opinión sobre la actividad del huerto preescolar que se ha realizado en tu centro educativo. Por favor, responde con sinceridad y bajo tu percepción a las siguientes preguntas.

Se te pedirá que puedas poner 5 observaciones como respuesta a cada pregunta, para lo cual te proporciono las siguientes instrucciones antes del cuestionario:

Observación detallada: Te pido por favor observes detenidamente la interacción de los niños durante las actividades y anotes cinco observaciones detalladas sobre cómo interactuarán entre sí.

Estrategias identificadas: Te solicito que identifiques cinco estrategias específicas que los niños utilizan para resolver problemas o desafíos juntos durante las actividades.

Comunicación observada: Te solicito que observes la comunicación entre los niños durante las actividades y anotes cinco ejemplos de cómo se comunican entre ellos.

Roles y colaboración: Te pido que identifiques cinco roles diferentes que los niños asumirán durante las actividades y describas cómo colaboran entre sí en cada rol.

Sentimientos y aprendizaje en equipo: Te solicito que anotes cinco ejemplos de lo que observes desde tu experiencia.

Preguntas.

¿Cómo interactúan los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué estrategias utilizan los niños para resolver problemas o desafíos juntos?

¿Cómo se comunican los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante realizada en la estancia infantil.

Actividad Mi huerto mi amigo de la semilla al fruto

A quién se dirige	Tres grupos de niños y niñas de preescolar, un total de 22 participantes. Cada grupo corresponde a un grado diferente: primero, segundo y tercer grado, con edades de 3, 4 y 5 años respectivamente. Las docentes que acompañan son: profesoras de cada grado (3)
Tiempo estimado	60 minutos
Propósito General	
1. Enseñar a los niños de 3 a 5 años sobre las semillas, cómo se convierten en plantas y cómo crecen.	
Propósitos particulares	
2. Que los niños puedan seleccionar su propia semilla, llevársela a casa y compartir los aprendizajes con sus papás.	
Aprendizajes esperados	

- Conocer las semillas, su importancia y cómo se convierten en plantas.
- Seleccionar su propia semilla
- Aprender sobre las diferentes partes de la planta y su función.
- Identificar la diferencia entre las partes de la planta.

Material necesario

- Maletín de Semillas de diferentes plantas, vasitos con nombre de cada semilla, juego de memoria con imágenes de verduras mexicanas, dibujo con la evolución de la semilla a planta, planta de maíz con fruto para que vean la planta completa, una mesa y platitos de plástico.

Desarrollo de la actividad

La actividad se basa en el modelo LOPI (Lúdico, Observacional, Participativo e Investigativo), que busca que los niños aprendan a través del juego, la observación, la participación y la investigación. También se apoya en el aprendizaje dialógico y convivencial, que fomenta el diálogo, la cooperación y el respeto entre los niños, el investigador, la maestra y el huerto.

- Actividad “Viaje en tren al huerto” (5 minutos)

La actividad consiste en formar una línea con los niños, se les explicará que seremos un tren y ese tren viajará al espacio donde tendremos un huerto preescolar, el viaje será desde el salón hasta el terreno seleccionado, en el camino haremos paradas para apreciar el segundo árbol que hay en el patio del kínder. Siempre haremos sonidos de tren para que el viaje sea interactivo.

- Actividad “Qué es una semilla” (30 minutos en el huerto)

Momento 1 (5 minutos) Nos posicionaremos en el espacio del huerto, todos sentados en la tierra alrededor de una pequeña mesa, el encargado de la sesión presentará su maletín con semillas, en los platitos se colocan diferentes semillas y los niños podrán tocarlas e identificar los colores, texturas y diferentes tamaños que tienen.

Momento 2 (10 minutos) Posteriormente haremos uso de la maceta con el maíz que ya tiene fruto, tomaremos una semilla de maíz palomero y les comentare que esta pequeña semilla se convierte en esta planta, en este momento utilizaré el esquema de evolución de la semilla, a la planta y al fruto, cambiaremos el esquema por la planta real e identificaremos las partes, tallo, hojas y fruto.

Momento 3 (5 minutos) Hablaremos sobre las necesidades de semilla para convertirse en una planta y dar fruto. Se les comentara a los niños que la semilla necesita tierra, agua, sol y amor para crecer y el amor se lo darán ellos al compartir una semilla en casa de sus papás.

Momento 4 (5 minutos) Al finalizar la parte anterior, se le pedirá a cada niño que seleccione una semilla, ya que la tengan se les dará un vasito con tapa con el nombre de su semilla seleccionada con el cual puedan guardar su semilla, se les indicará que la dinámica es platicar con sus padres lo que aprendieron hoy y darle amor a su semilla para la siguiente semana poder sembrarla y que tenga una carga importante de amor. Actividad de Cierre (5 minutos)

Se les pedirá a los niños que compartan que les gustó de la actividad, si descubrieron algún elemento que no conocían.

Productos Esperados

- Vasito con semilla

Evaluación de los Aprendizajes

Observación directa: Observar a los niños y niñas mientras trabajan en el huerto escolar puede proporcionar información valiosa sobre su nivel de interés, su comprensión de los conceptos y habilidades que se están enseñando, y su capacidad para trabajar en equipo.

Registro de actividades: Registrar las actividades que se realizan en el huerto escolar, así como los resultados obtenidos, puede ayudar a evaluar el progreso de los niños y niñas. También puede ser útil para identificar áreas que necesitan más atención o para planificar futuras actividades.

Instrumento de percepción para las docentes de la institución: puede proporcionar información valiosa sobre su percepción del huerto escolar y su impacto en su aprendizaje y desarrollo, a continuación, se muestra el instrumento.

Estimada maestra:

El objetivo de este instrumento es conocer tu opinión sobre la actividad del huerto preescolar que se ha realizado en tu centro educativo. Por favor, responde con sinceridad y bajo tu percepción a las siguientes preguntas.

Se te pedirá que puedas poner 5 observaciones como respuesta a cada pregunta, para lo cual te proporciono las siguientes instrucciones antes del cuestionario:

Observación detallada: Te pido por favor observes detenidamente la interacción de los niños durante las actividades y anotes cinco observaciones detalladas sobre cómo interactuarán entre sí.

Estrategias identificadas: Te solicito que identifiques cinco estrategias específicas que los niños utilizan para resolver problemas o desafíos juntos durante las actividades.

Comunicación observada: Te solicito que observes la comunicación entre los niños durante las actividades y anotes cinco ejemplos de cómo se comunican entre ellos.

Roles y colaboración: Te pido que identifiques cinco roles diferentes que los niños asumirán durante las actividades y describas cómo colaboran entre sí en cada rol.

Sentimientos y aprendizaje en equipo: Te solicito que anotes cinco ejemplos de lo que observes desde tu experiencia.

Preguntas.

¿Cómo interactúan los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué estrategias utilizan los niños para resolver problemas o desafíos juntos?

¿Cómo se comunican los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí?

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante realizada en la estancia infantil.

Anexo 11 Anexo CEF01. Para los niños, se diseñó una actividad intencionada que se llevó a cabo dos meses después de finalizar la intervención.

A través de preguntas se buscó captar sus impresiones, aprendizajes y recuerdos relacionados con esta actividad. Este análisis permitirá comprender mejor el impacto del huerto escolar en el desarrollo educativo y emocional de los estudiantes.

Para llevar a cabo esta evaluación, se diseñaron tres preguntas abiertas dirigidas a los niños participantes. Las preguntas fueron formuladas de manera sencilla y clara para que los niños pudieran expresar libremente sus pensamientos y sentimientos sobre el huerto escolar. Las respuestas fueron recopiladas y analizadas para identificar patrones y temas recurrentes.

Instrumento de evaluación para niños CEF01 Las preguntas para los Niños fueron:

¿Te gustó jugar en el huerto? Esta pregunta permite a los niños expresar su opinión general sobre la experiencia. Se espera que compartan si disfrutaron de las actividades y el ambiente del huerto. Las respuestas ayudarán a evaluar el nivel de aceptación y disfrute de la actividad.

¿Qué fue lo que más te gustó hacer en el huerto? Aquí, los niños pueden identificar aspectos específicos que les llamaron la atención, como plantar semillas, regar las plantas, o jugar con sus amigos. Esta respuesta ayudará a entender qué elementos fueron más significativos para ellos y cuáles podrían ser potenciados en futuras actividades.

¿Qué cosas divertidas recuerdas del huerto? Esta pregunta invita a los niños a recordar momentos destacados, aprendizajes o anécdotas que vivieron en el huerto. Las respuestas pueden ofrecer una visión sobre el impacto emocional y educativo de la actividad, así como sobre los recuerdos duraderos que ha dejado en los estudiantes.

Anexo 12. Instrumento para conocer la percepción de las maestras sobre el desarrollo de la actividad con los niños y niñas, CÓDIGO IPPM104 (observación participante).

Estimada maestra:

El objetivo de este instrumento es conocer tu opinión sobre la actividad del huerto preescolar que se ha realizado en tu centro educativo. Por favor, responde con sinceridad y bajo tu percepción a las siguientes preguntas.

Se te pedirá que puedas poner 5 observaciones como respuesta a cada pregunta, para lo cual te proporciono las siguientes instrucciones antes del cuestionario:

Observación detallada: te pido por favor observes detenidamente la interacción de los niños durante las actividades y anotes cinco observaciones detalladas sobre cómo interactuarán entre sí.

Estrategias identificadas: Te solicito que identifiques cinco estrategias específicas que los niños utilizan para resolver problemas o desafíos juntos durante las actividades.

Comunicación observada: Te solicito que observes la comunicación entre los niños durante las actividades y anotes cinco ejemplos de cómo se comunicarán entre sí.

Roles y colaboración: Te pido que identifiques cinco roles diferentes que los niños asumirán durante las actividades y describas cómo colaborarán entre sí en cada rol.

Sentimientos y aprendizaje en equipo: Te solicito que anotes cinco ejemplos de lo que observes desde tu experiencia crees que los niños se sienten al trabajar en equipo durante las actividades y cómo crees que esto influirá en su proceso de aprendizaje.

Preguntas.

¿Cómo interactúan los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué estrategias utilizan los niños para resolver problemas o desafíos juntos?

¿Cómo se comunican los niños entre sí durante las actividades?

¿Qué momentos has observado en los que los niños de kínder trabajen juntos en equipo?

¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí?

¿Cómo se sienten los niños al trabajar en equipo y cómo influye esto en su proceso de aprendizaje?

¿Qué sucede cuando Interviene un adulto (maestra, maestro, directora, etc.)?

Puedes aportar un comentario libre:

Anexo 13 Cuestionario de evaluación para padres, código CEF02

Las preguntas para los padres fueron:

¿Cómo ha percibido su hijo/a la experiencia de participar en el huerto escolar? Esta pregunta permite a los padres expresar la opinión general de sus hijos sobre la experiencia. Es decir, si sus hijos disfrutaron de las actividades y el ambiente del huerto desde la perspectiva de los padres.

¿Qué aspectos del huerto escolar considera que su hijo/a disfrutó más? Aquí, los padres pueden identificar aspectos específicos que sus hijos mencionaron como los más disfrutados, como plantar semillas, regar las plantas, o jugar con sus amigos. Esta respuesta ayudará a entender qué elementos fueron más significativos para los niños y cuáles podrían ser potenciados en futuras actividades, desde la perspectiva de sus padres.

¿Qué recuerdos o aprendizajes destacados ha compartido su hijo/a sobre el huerto escolar? ¿Han conversado sobre estas experiencias en casa? Esta pregunta invita a los padres a rememorar momentos o aprendizajes que sus hijos han compartido en casa y a reflexionar sobre las conversaciones que han tenido sobre el huerto. Las respuestas pueden ofrecer una visión sobre el impacto emocional y educativo del huerto, así como sobre la interacción y comunicación entre padres e hijos fuera del entorno escolar.

“El huerto preescolar como espacio para fomentar la comensalidad, la convivencia y el vínculo con los alimentos sanos.”

El presente proyecto propone generar espacios de convivencia mediante un huerto preescolar donde los niños de la estancia Infantil puedan aprender sobre la sana alimentación, hablar sobre lo que comen y expresar sus emociones y sensaciones sobre la manera en que se alimentan. Se buscará que los niños se relacionen con los alimentos, generando un punto de encuentro con el valor de la producción de alimentos; es decir, que conozcan el sembrar, cuidar y cosechar un alimento, para fomentar hábitos saludables y una cultura alimentaria natural.

El proyecto contempla la participación de niños de la Estancia Infantil, maestros, con la finalidad de promover espacios de convivencia y comensalidad en la hora de comida.

El proyecto se coordina desde la Maestría en Educación y Convivencia del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y se sistematizará en el Trabajo de obtención de Grado de Leopoldo Iván Ramos Vargas.

Objetivo general: Fomentar la convivencia, la comensalidad y el vínculo con los alimentos sanos, de los niños y las niñas en el Centro educativo.

Palabras clave: Huertos Escolares, Aprendizaje Dialógico, Convivencia, Comensalidad, Cultura Alimentaria Natural, Literacidad Alimentaria.

Resumen de la metodología

Mi propuesta educativa se basa en el modelo LOPI (Aprender Observando y Colaborando) y las Tertulias Dialógicas, dos metodologías que se complementan para facilitar el aprendizaje dialógico de los niños. El modelo LOPI consiste en que los niños observen y colaboren con otros que tienen más experiencia o conocimiento sobre un tema, y así puedan aprender de ellos de forma natural y significativa. Las Tertulias Dialógicas son espacios de diálogo e intercambio de opiniones sobre un texto, una imagen, una canción o cualquier otro material

que genere interés y reflexión. Ambas estrategias se enfocan en el desarrollo de las emociones y la escucha activa, así como en el respeto y la valoración de la diversidad.

El contexto en el que aplicaré estas estrategias es el de la comensalidad, la cultura alimentaria y el huerto preescolar. La comensalidad se refiere al acto de compartir la comida con otros, lo que implica aspectos sociales, culturales, éticos y afectivos. La cultura alimentaria es el conjunto de conocimientos, prácticas, valores y creencias que rodean a la alimentación de un grupo humano. El huerto preescolar es un espacio educativo donde los niños pueden cultivar, cuidar y cosechar sus propios alimentos, aprendiendo sobre la naturaleza, la ecología y la nutrición.

Estos temas son muy importantes para fomentar una alimentación saludable y sostenible, así como para desarrollar hábitos de vida responsables y solidarios. Además, son temas que permiten la participación legítima periférica, que es el proceso por el cual los niños pasan de ser novatos a expertos en un ámbito de conocimiento, mediante la interacción con otros miembros de la comunidad de práctica. Así, los niños pueden aprender unos de otros, de los adultos, de los textos y de las experiencias que vivan en el huerto y en las tertulias.

El propósito de mi TOG es estimular el interés y la curiosidad de los niños por la alimentación, concebida no solo como una necesidad fisiológica, sino también como una fuente de satisfacción, de aprendizaje y de vinculación con los demás. Pretendo que los niños sean conscientes de las emociones que les generan los alimentos, de cómo inciden en su salud y en su bienestar, y de cómo pueden optar por lo que comen de forma responsable y crítica. Para ello, considero que los conceptos y la forma de ver la educación que he expuesto anteriormente son muy pertinentes, ya que posibilitan transmitir sentimientos y emociones positivas hacia la alimentación, así como crear un ambiente divertido y agradable para los niños.

Parte del anexo 5

Cuadro de análisis del instrumento de comensalidad y convivencia familiar código CCF101

Pregunta

Respuesta

Respuestas obtenidas

Respuesta a el inciso otra

Análisis de las respuestas

Eres papá o mamá

- a) Papá
- b) Mamá

Respondieron 16 personas
13 personas respondieron B) mamá
3 personas respondieron A) papá

En la encuesta realizada, 16 personas respondieron a la pregunta sobre si eran papá o mamá. De estas respuestas, 13 personas se identificaron como mamás, mientras que 3 personas se identificaron como papás. Esto sugiere que, en general, la mayor responsabilidad en los procesos de alimentación recae en las madres.

1) ¿En la casa de tus padres, antes de tener tu propia familia, se compartía tiempo de comida?

- a) Sí
- b) No

9 personas respondieron que NO
7 personas respondieron que Sí

No: 56.25% (9 personas)

Sí: 43.75% (7 personas)

Esto sugiere que, en la mayoría de las familias de los papás, no se compartía tiempo durante las comidas

2) ¿Con qué frecuencia solían compartir tiempo de comida?

- a) Todos los días
- b) Una vez a la semana
- c) Una vez al mes
- d) Ocasionalmente

3 personas respondieron A) todos los días
9 personas respondieron B) una vez a la semana
2 Personas respondieron D) ocasionalmente
2 personas respondieron E) otra

1. De chico (edad de primaria) solía comer
o con mi hermana o solo. Recuerdo que
mi madre nos dejaba mucha comida
preparada para irse a trabajar. En su mayoría sopas preparadas.
2. sábados y Domingos.

Todos los días: 37.5% (3 personas)

Una vez a la semana: 56.25% (9 personas)

Ocasionalmente: 12.5% (2 personas)

Esto sugiere que la mayoría de los encuestados coinciden en que la frecuencia de tiempo al compartir alimentos con su familia es de una vez a la semana

3) Si no era frecuente, trata de identificar por qué fue así.

Abierta

Respondieron sólo 6 personas de las 16

1. No era frecuente porque mis dos padres tenían que trabajar todo el día.
2. Sí era frecuente.
3. No era frecuente por tiempo de trabajo, mis dos padres trabajaban, pero trataban de que el fin de semana se pudiera.
4. Mis dos padres trabajaban y yo comía en casa de una de mis tías algunas veces.
5. El tiempo no lo permite.
6. Sí era frecuente los fines de semana.

Basado en las respuestas proporcionadas por las 6 personas que participaron en la encuesta, se pueden identificar algunas razones por las cuales no era frecuente compartir tiempo de comida en familia:

- Trabajo a tiempo completo: Algunos mencionaron que sus dos padres tenían que trabajar todo el día, lo que dificultaba la posibilidad de compartir comidas juntos.
- Fin de semana: Otros indicaron que, aunque no era frecuente durante la semana debido al trabajo, trataban de hacerlo posible los fines de semana.
- Comer en casa de otros familiares: Uno de los encuestados mencionó que sus dos padres trabajaban y, a veces, él o ella comía en casa de una de sus tías.
- Limitaciones de tiempo: Algunos señalaron que el tiempo no permitía compartir comidas en familia.
- Frecuencia los fines de semana: A pesar de las limitaciones, hubo quienes sí compartían tiempo de comida los fines de semana.

4) Sí es o no, frecuente con tu propia familia, ¿podrías señalar tres causas posibles?

Abierta

Respondieron 16 personas.

1. El tiempo no me lo permite la mayoría de las veces
2. El tiempo en el trabajo lo complica.
3. Sólo lo hacemos mi hija y yo, su papá tiene trabajo.
4. No es frecuente
5. era frecuente porque mi mamá no trabajaba.
6. Sí es frecuente
7. Sí es frecuente
8. En mi familia de ahora sólo comemos juntas mis dos hijas y yo.
9. No tenemos la costumbre de comer juntos.
10. Por tiempo.
11. Sólo cenamos todos juntos en fin de semana.
12. Sí es frecuente.
13. No es tan frecuente como quisiera.
14. Sí es frecuente.
15. Comemos juntos siempre, aunque me gustaría que fuera más nutritivo.
16. No aplica.

Basado en las respuestas proporcionadas por las 16 personas que participaron en la encuesta, se pueden identificar algunas razones por las cuales no era frecuente compartir tiempo de comida en familia:

- Exceso de trabajo y falta de tiempo: Muchos mencionaron que el trabajo y la falta de tiempo eran obstáculos para compartir comidas en familia. Padres con horarios laborales distintos o cargas de trabajo intensas a menudo dificultaban la sincronización de las comidas.
- Comer solo o en cuartos separados: Algunos mencionaron que, en sus hogares, los miembros preferían comer solos o en cuartos separados, lo que afectaba la posibilidad de compartir tiempo alrededor de la mesa.
- Falta de costumbre: Hubo una mención de que no existe la costumbre de comer en familia, lo que sugiere que la tradición de compartir comidas no estaba arraigada en su entorno actual.

En resumen, en las familias actuales de los padres entrevistados, se repite la respuesta del exceso de trabajo y el poco tiempo libre para compartir los alimentos en casa. Además, la falta de costumbre también influyó en la frecuencia de las comidas familiares.

5) ¿Qué tan importante es para ti comer en familia?

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Neutral
- d) Poco importante
- e) Nada importante

Respondieron 16 personas

13 personas respondieron A) muy importante

3 personas respondieron B) Importante

Se exploró la importancia de comer en familia. 13 personas el 81.25% consideraron que es “muy importante”, mientras que 3 personas 18.75% lo calificaron como “importante”. Aunque la mayoría de los padres no comparten alimentos con sus familias, reconocen que esta práctica es relevante para la vida familiar. En términos porcentuales, el 81.25% de los encuestados valoró la comida en familia como importante o muy importante.

Basado en tu respuesta anterior ¿Por qué crees que es así?

Abierta

1. Porque es la forma de nutrir y marcar mucho del futuro de mi familia.
2. porque crecí en una familia donde la integración y el amor de familia es muy importante, y siempre en las horas de comida era y es donde siempre nos integramos.
3. Para platicar fuera de los problemas del trabajo
4. Es un espacio de encuentro, de ponerlos al tanto de nuestros días, de tocar cable a tierra, de contactar, convivir, apapacharnos, cotorrear, etc.
5. Porque es importante heredar una correcta alimentación.
6. Porque es un momento para compartir, agradecer y estar juntos
7. Es un momento sagrado para compartir donde coincidimos todos
8. Por qué es unión, convivencia en que mis integrantes de mi familia se sientan importantes
9. Por la convivencia
10. Porque compartimos conversaciones y tiempo de calidad
11. Porque es tiempo de calidad con nuestros seres queridos
12. Porque tienes tiempo para platicar, escuchar el día de cada uno y poder compartir comida rica
13. Porque es el momento de unión y de diálogo
14. Porque era bonito pasar tiempo todos juntos como familia
15. Porque se comparten experiencias, vivencias y diferentes gustos en la comida que disfrutamos, lo cual ayuda a formar un lazo de unión familiar
16. es un tiempo valioso para convivir, platicar con la familia, divertirse, etc.

Basado en las respuestas proporcionadas por las personas, queda claro que comer en familia es un momento significativo y valioso. Aquí están algunas razones por las cuales se considera importante:

Nutrición y Futuro: Muchos participantes mencionaron que compartir alimentos en familia es una forma de nutrir y marcar el futuro de la familia. Es un momento para transmitir hábitos alimenticios saludables y establecer conexiones duraderas.

Integración y Amor: Algunos crecieron en familias donde la integración y el amor eran fundamentales. Las horas de comida eran momentos para reunirse y fortalecer los lazos familiares.

Escape de Problemas Laborales: Comer juntos proporciona un espacio para platicar fuera de los problemas del trabajo. Es un momento para desconectar y disfrutar de la compañía de los seres queridos.

Encuentro y Comunicación: La comida en familia es un espacio de encuentro, donde se comparten experiencias del día, se toca "cable a tierra" y se convive. Es un momento para contactar, convivir, apapacharse y cotorrear.

Herencia Alimentaria: Muchos consideran importante heredar una correcta alimentación. Comer juntos es una oportunidad para enseñar a las generaciones futuras sobre elecciones saludables.

Agradecimiento y Unión: Se valora como un momento para compartir y agradecer, donde todos coinciden. Es un momento sagrado que une a la familia.

Sentimiento de Importancia: Compartir alimentos crea unión y convivencia, haciéndoles sentir importantes a los miembros de la familia.

Tiempo de Calidad: Compartir conversaciones y tiempo de calidad con seres queridos es esencial. Es un espacio para escuchar y platicar.

Experiencias y Vivencias: Se comparten experiencias, vivencias y diferentes gustos en la comida, lo que ayuda a formar un lazo de unión familiar.

Valor del Tiempo Juntos: En resumen, la comida en familia es un tiempo valioso para convivir, platicar y divertirse.

En conjunto, estas respuestas reflejan la importancia de la comida en familia como un momento que va más allá de la nutrición, marcando la vida y las relaciones familiares.

6) ¿Cuál de las siguientes opciones describe cómo se obtiene la comida en tu hogar?

- a) Se prepara comida en casa
- b) Se compra en cocina económica
- c) Se compran alimentos mediante plataforma (Uber, Rappi, etc.)
- d) Se compran alimentos refrigerados rápidos en su preparación
- e) Alimentos listos para consumir, (sopas instantáneas, arroz instantáneo, etc.)
- f) Escribe alguna otra opción:

Respondieron 16 personas

3 personas respondieron A) se preparan alimentos en casa

3 personas respondieron B) se compran alimentos en cocina económica.

6 personas respondieron C) se compran alimentos mediante plataforma (Uber, Rappi, etc.)

3 personas respondieron D) se compran alimentos refrigerados rápidos en su preparación

1 persona respondió E) Alimentos listos para consumir, (sopas instantáneas, arroz instantáneo, etc.)

Nadie respondió f)

Basado en las respuestas proporcionadas por las 16 personas, se observa que la obtención de comida en el hogar se distribuye de la siguiente manera:

- 3 personas respondieron que se preparan alimentos en casa. 18.75%
- 3 personas optan por comprar alimentos en cocina económica. 18.75%
- 6 personas utilizan plataformas como Uber o Rappi para adquirir alimentos. 37.5%
- 3 personas compran alimentos refrigerados rápidos en su preparación. 18.75%
- 1 persona prefiere alimentos listos para consumir, como sopas o arroz instantáneos. 6.25%

En resumen, la mayoría de las respuestas indican que la alimentación en casa se basa principalmente en la compra de comida a través de plataformas de entrega como Uber o Rappi.

7) ¿Cuál es la dinámica durante las comidas en tu hogar?

- a) Todos los miembros de la familia se sientan juntos a la mesa.
- b) Cada miembro de la familia come en su propio espacio.
- c) Se come mientras se ve televisión o se realiza otra actividad.
- d) Se come en diferentes horarios.
- e) Incluir otra

Respondieron 16 personas

- 4 personas respondieron A) Todos los miembros de la familia se sientan juntos a la mesa.
- 2 personas respondieron B) Cada miembro de la familia come en su propio espacio.
- 3 personas respondieron C) Se come mientras se ve televisión o se realiza otra actividad
- 7 personas respondieron D) Se come en diferentes horarios.

Basado en las respuestas proporcionadas por las 16 personas, se observa que la dinámica durante las comidas en el hogar se distribuye de la siguiente manera: todos los miembros de la familia se sientan juntos a la mesa: 25% (4 personas).

Cada miembro de la familia come en su propio espacio: 12.5% (2 personas).

Se come mientras se ve televisión o se realiza otra actividad: 18.75% (3 personas).

Se come en diferentes horarios: 43.75% (7 personas).

En resumen, el tiempo y la disponibilidad parecen ser factores clave en la dinámica de las comidas en casa, lo que lleva a que se realicen en horarios diversos.

8) ¿Qué tan a menudo involucras a tus hijos en la preparación de la comida? Es decir, preguntarles sobre qué se les antoja comer, qué les gusta, o cocinar junto a ellos.

- a) Nunca
- b) Rara vez
- c) A veces d) Una vez a la semana
- e) Siempre
- f) Incluir otra ____

Respondieron 16 personas

- 4 personas respondieron A) nunca
- 5 personas respondieron B) rara vez
- 5 personas respondieron C) a veces
- 1 persona respondió E) siempre
- 1 persona respondió F) otra

Siempre que sea posible en medida de su edad.

Basado en las respuestas proporcionadas por las 16 personas, se observa que el involucramiento de los hijos en la preparación de la comida se distribuye de la siguiente manera:

Nunca: 25% (4 personas). Rara vez: 31.25% (5 personas). A veces: 31.25% (5 personas). Una vez a la semana: 0% (ninguna persona). Siempre: 6.25% (1 persona). Otra respuesta: 6.25% (1 persona).

En resumen, el involucramiento de los niños en la elección alimentaria no es una práctica que los padres vean como prioridad, ya que la mayoría de las respuestas indican que esto ocurre rara vez o a veces

9) ¿Con qué frecuencia comes con tu familia nuclear?

- a) Nunca
- b) Una vez a la semana
- c) Siempre
- d) Escribe otra opción:

Respondieron 14 personas
7 personas respondieron B) Una vez a la semana
3 personas respondieron C) Siempre
6 personas respondieron D) otra opción

1. Dos veces al mes
2. Sólo cenamos juntos algunas veces
3. Sólo en mis vacaciones
4. Sólo en cumpleaños o festividades
5. De vez en cuando y sólo por las noches
6. Comemos y cenamos juntos algunos fines de semana

Basado en las respuestas proporcionadas por las 14 personas, se observa que la dinámica de compartir comidas con la familia nuclear se distribuye de la siguiente manera:

- Una vez a la semana: 50% (7 personas).
- Siempre: 21.43% (3 personas).
- Otra opción:
 - Dos veces al mes: 14.29% (2 personas).
 - Sólo cenamos juntos algunas veces: 7.14% (1 persona).
 - Sólo en mis vacaciones: 7.14% (1 persona).
 - Sólo en cumpleaños o festividades: 7.14% (1 persona).
 - De vez en cuando y sólo por las noches: 7.14% (1 persona).
 - Comemos y cenamos juntos algunos fines de semana: 7.14% (1 persona).

En resumen, el nivel de compartir alimentos en la familia nuclear es bajo, y la mayoría de las respuestas indican que esto ocurre una vez a la semana

10) ¿Qué importancia tiene compartir los alimentos en tu familia nuclear?

Abierta

- Respondieron 16 personas
1. Muy importante
 2. mucho, me permite conocer gustos, además de las charlas
 3. Es importante porque es un espacio de encuentro, de ponerlos al tanto de nuestros días, de tocar cable a tierra, de contactar, convivir, apapacharnos, cotorrear, etc.
 4. Porque es un momento para compartir, agradecer y estar juntos
 5. Muchísima
 6. Unión, amor
 7. Es el momento en que nos ponemos al día
 8. Mucha es vital
 9. Es lo más importante
 10. Mucho, las veces que nos vemos son pocas por la distancia, entonces cuando nos vemos lo aprovechamos
 11. Mucha, porque es el momento de hablar y compartir todos.
 12. es muy importante porque ya es muy poco el tiempo que se convive en familia
 13. Es muy importante
 14. es indispensable estar al pendiente de que y cuánto comen los hijos y la convivencia con todos los integrantes de la familia.

Basado en las respuestas proporcionadas por las 16 personas, queda claro que el compartir los alimentos en la familia nuclear es considerado un espacio de encuentro y conexión. Aquí están algunas razones por las cuales se valora esta práctica:

Conocer Gustos y Charlas: Muchos participantes mencionaron que compartir alimentos les permite conocer los gustos de los demás y brinda un espacio para charlar.

Espacio de Encuentro: La comida en familia es un espacio de encuentro, donde se ponen al tanto de los acontecimientos diarios, se toca "cable a tierra" y se convive. Es un momento para contactar, convivir, apapacharse y cotorrear.

Agradecimiento y Unión: Se valora como un momento para compartir y agradecer, donde todos coinciden. Es un momento sagrado que une a la familia.

Ponerse al Día: La comida en familia es el momento en que se ponen al día, se comparten experiencias y se fortalecen los lazos.

Tiempo Escaso: Algunos mencionaron que es muy importante porque el tiempo de convivencia en familia es cada vez más reducido.

Atención a los Hijos: Se considera indispensable estar pendiente de lo que, y cuánto comen los hijos, lo que refleja la preocupación por su bienestar. (hay una contradicción)

En conjunto, estas respuestas subrayan la importancia de compartir los alimentos como un acto que va más allá de la nutrición, marcando la vida y las relaciones familiares

11) ¿Cuáles son las tradiciones de tu familia en torno a las comidas?

Abierta

Respondieron 16 personas

1. Ayudar a poner la mesa, dar gracias a Dios y hacer sobremesa
2. mariscos, carne asada y comida mexicana, cada vez que hay reuniones o visitas
3. Reunirnos todos los domingos a desayunar y comer, todo preparan la comida
4. Comemos siempre juntos o en casa o en restaurantes: la Tradición es siempre juntos. No consumimos refrescos, tomamos mucha agua de Jamaica o agua de limón.
5. Comer juntos. Compartir. Ayudar a recoger la mesa.
6. Dar gracias antes de los alimentos, comer juntos, compartir el día a día mientras comemos
7. El pozole, el pan de muerto y en la navidad la ensalada de manzana y la pierna
8. Preparar comida juntos, elegir ingredientes, ayudar a poner y recoger mesa
9. Colocar los manteles en la mesa y vasos. Lavarse las manos. Tratamos de no tomar agua entre comidas.
10. No tenemos
11. Hablar sobre el día, Hablar sobre el trabajo hablar de cómo estamos
12. El compartir, convivir y disfrutar
13. Todos nos sentamos a la misma hora, tratamos de preparar alimentos ricos y que nos gusten a todos
14. En navidad cada integrante hace un platillo y comemos bufete. Siempre pido a mi mamá que me haga enchiladas suizas en mi cumpleaños y siempre nos reunimos el día de la independencia a comer pozole en casa de mi mamá.
15. los fines de semana comemos en la calle, entre semana cenamos juntos viendo la TV o mientras hacemos tarea, todos los domingos desayunamos con la abuela.
16. No tenemos una tradición establecida, simplemente salimos a algún restaurante para probar distintos platillos

12) ¿Qué beneficios crees que tiene compartir los alimentos en la familia ampliada y con amigos? Menciona 3

Abierta

Respondieron 15 personas

1. Se aprende y se comparte comida y emociones
2. conocer gustos, diversidad de ideas y costumbres
3. Satisfacción de compartir, que sea más rica y económica
4. Convivencia, contacto y compartir
5. Aprender a compartir. Mayor felicidad. Unión familiar.
6. Fortalece vínculos, es un tipo de convivencia, la comida es el pretexto
6. Se aprende a dar amor, a nutrirnos y dar entre todos
7. Que puedes platicar con tus seres queridos
Conocerlos más en comidas y costumbres
Que es un apapacho
8. la convivencia con otras personas, que los niños socialicen, aprender a comportarse y ser cortés.
9. Compartir
10. Crear un momento que sea memorable
11. El aprender a valorar, agradecer x lo que se tiene y el saber compartir
12. Convivencia, creas lazos con ellos y se vuelve un hábito

13. Probar distintos tipos de alimentos, ponernos al día con los acontecimientos en las vidas de los amigos, saber en qué gustos nos parecemos y en cuáles no
14. poco porque atendemos más a otras personas que a nuestra propia familia.
15. Establecer vínculos emocionales y culturales

Basado en las respuestas proporcionadas por las 15 personas, queda claro que el compartir los alimentos en la familia ampliada y con amigos es considerado un espacio de encuentro y conexión. Aquí están algunas razones por las cuales se valora esta práctica:

1. Aprendizaje y Compartir Emociones: Muchos participantes mencionaron que compartir alimentos les permite aprender y compartir tanto comida como emociones. Es un momento para conocerse más profundamente.
2. Diversidad y Unión: La comida compartida brinda la oportunidad de conocer gustos, diversidad de ideas y costumbres. Además, se menciona la satisfacción de compartir, lo que enriquece la experiencia y la hace más económica.
3. Fortalecimiento de Vínculos: Compartir alimentos fortalece los vínculos familiares y de amistad. Es un tipo de convivencia donde la comida actúa como pretexto para reunirse y nutrirse emocionalmente.

En conjunto, estas respuestas subrayan la importancia de compartir los alimentos como un acto que va más allá de la nutrición, marcando la vida y las relaciones familiares y sociales.

13) ¿Cuáles son los principales retos o dificultades que enfrentas al intentar compartir los alimentos en familia?

Abierta

Respondieron 16 personas

1. Qué a veces mi hija quiere 1 tipo de alimento, agarra moda
2. aceptación por las verduras y las frutas
3. En casa por el tiempo
4. Retos, dejar de salir tanto a restaurantes. Dificultades darnos el tiempo de cocinar más en casa.
5. Cuando no quieren los alimentos
6. Tiempo en preparaciones elaboradas.
7. Tiempos y horarios pero procuramos siempre comer juntos
8. Tiempo
9. Seleccionar platillos nutritivos, que si le vayan a gustar a mi hija y que se termine.
10. Cansancio, estrés, o diferentes costumbres
11. Ninguno
12. El contar con lo necesario para hacer una comida rica y el espacio de la cocina
13. El trabajo de mi esposo no permite que coma todos los días con nosotras
14. El tiempo por el trabajo/ escuela, coincidir en horarios.
15. es un reto mantenerlos sentados comiendo, todo el tiempo se levantan de la mesa sin terminar sus alimentos.
16. El tiempo es muy limitado y es difícil que todos nos sentemos a compartir los alimentos al mismo tiempo

Basado en las respuestas proporcionadas por las 16 personas, queda claro que el compartir los alimentos en familia tiene sus desafíos. Aquí están algunos de los retos y dificultades mencionados:

Preferencias Alimentarias de los Niños: A veces, los hijos pueden querer un solo tipo de alimento o seguir modas alimentarias específicas.

Aceptación de Verduras y Frutas: Lograr que los niños acepten y consuman verduras y frutas puede ser un desafío constante.

Limitaciones de Tiempo en Casa: El tiempo disponible para preparar y compartir comidas en casa puede ser limitado.

Reducir Salidas a Restaurantes: Dejar de salir tanto a restaurantes y dedicar tiempo a cocinar en casa es un reto.

Resistencia a Alimentos: A veces, los niños simplemente no quieren los alimentos ofrecidos.

Tiempo para Preparaciones Elaboradas: Las preparaciones elaboradas pueden requerir más tiempo del que se dispone.

Coordinación de Horarios: A pesar de los horarios ocupados, se intenta comer juntos siempre que sea posible.

Selección de Platillos Nutritivos: Elegir platillos que sean nutritivos y agradables para los niños puede ser complicado.

Cansancio y Estrés: El cansancio y el estrés pueden dificultar la preparación y disfrute de las comidas en familia.

Diferentes Costumbres: Las diferentes costumbres familiares pueden influir en la dinámica de las comidas.

Disponibilidad de Ingredientes y Espacio de Cocina: Contar con los ingredientes necesarios y tener espacio en la cocina para preparar una comida rica es importante.

Restricciones Laborales: En algunos casos, el trabajo de un miembro de la familia puede dificultar compartir comidas diariamente.

Niños Inquietos en la Mesa: Mantener a los niños sentados y comiendo puede ser un reto, ya que a menudo se levantan antes de terminar.

Limitaciones de Tiempo General: El tiempo limitado hace que sea difícil que todos se sienten a compartir alimentos al mismo tiempo.

En conjunto, estos retos reflejan la realidad de la vida cotidiana y la importancia de encontrar soluciones para seguir compartiendo momentos significativos alrededor de la mesa familiar

14) ¿Crees que compartir los alimentos en familia puede influir en las relaciones familiares?

- a) sí
- b) No

Respondieron 16 personas
16 personas respondieron A) Sí

Sí, compartir los alimentos en familia definitivamente puede influir en las relaciones familiares. La comida no solo satisface nuestras necesidades físicas, sino que también crea un espacio para la comunicación, la conexión y el fortalecimiento de los lazos afectivos.

Basado en tu respuesta anterior. ¿De qué manera?

Abierta

Respondieron 16 personas

1. Comer es nutrir también emociones
2. convivencia
3. En la comunicación
4. Para nosotros desde que tuvimos a nuestra hija, se convirtió en un espacio no negociable, a menos de que yo tenga algún viaje.
5. En todas. Cuando muestras desinterés en cualquier tema importante, repercute en su desarrollo
6. Positiva, fortalece vínculos
7. Es cuando platicamos y compartimos
8. En la unión
9. Cada momento que puedas compartir con la familia es importante, y más si es estar pendiente de lo que comen los hijos y las porciones.
10. Dependiendo del desarrollo de la comida
11. Para bien al enseñar a compartir momentos especiales desde pequeños
12. De sentarse juntos, tener tiempo de calidad haciendo una conexión a través del alimento y la comunicación
13. Crea un lugar seguro, que te hace querer compartir con ellos
14. Las familias que comparten alimentos suelen ser más unidas que las que no lo hacen.
15. Creo que es un ratito de bromear, platicar y compartir en familia y eso es bueno tanto para los niños como para nosotros los adultos.
16. Implica una estrecha relación con los miembros con los que compartes la mesa

Conexión Emocional: Sentarse juntos a la mesa proporciona un momento para conversar, compartir experiencias y emociones. Es un espacio donde se pueden expresar alegrías, preocupaciones y logros.

Rutina Familiar: Comer juntos crea una rutina familiar que fomenta la cohesión. Es un momento para estar presentes y apoyarse mutuamente.

Transmisión de Valores: Durante las comidas, se pueden transmitir valores culturales y tradiciones. Las recetas familiares y las costumbres alimentarias se comparten y se preservan.

Aprendizaje y Socialización: Los niños aprenden sobre hábitos alimenticios saludables, modales

Anexo 15 análisis de bitácoras código ADB102

Código de colores: Convivencia Rojo, Comensalidad azul, aprendizaje amarillo, rosa número de frecuencias.

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p> <p>Descripción de la actividad: En esta actividad, los niños del preescolar exploraron el espacio donde estará el huerto escolar. Acompañados por las docentes, formamos un tren imaginario y viajamos hasta el lugar donde estará el huerto escolar. Durante el recorrido, hicimos paradas para apreciar árboles, flores y otros elementos del terreno, como piedras y hojas secas. A través de esta experiencia, se fomentó la curiosidad y amor por la naturaleza, mientras aprendían sobre la importancia de cada elemento presente en el entorno</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños y niñas.</p> <p>ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños y niñas.</p> <p>EXPLORACIÓN La exploración de algo desconocido, le resulta nueva y para algunos “miedo”.</p> <p>CURIOSIDAD <i>¿cómo se fomenta la curiosidad en el niños y niñas por parte de los adultos?</i> [primera frecuencia de curiosidad] Hacer uso de información de distintos elementos presentes en el huerto, invitarles a hacer uso de sus sentidos (tocar texturas, olores), y hacer comparaciones de elementos, propicia la curiosidad de los niños y las niñas.</p> <p>La curiosidad se despierta mayormente ante el estímulo de su par que se animó primero a tocar algún elemento del huerto.</p> <p><i>¿experiencias previas provocan la curiosidad inicial de los niños y niñas ante el huerto (desconocido)?</i></p>
<p>Formato de la Bitácora: Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>1. Interés en los Elementos: Los niños de 3 años mostraron un gran interés en las piedras de río y terrones (jal). Se detuvieron para tocarlas y explorar sus texturas. El profesor les enseñó cómo con unas piedras se puede rayar en el piso, todos mostraron interés por hacerlo, la maestra señala que solo se puede realizar la actividad en un espacio, de uno por uno y en determinado espacio.</p>	<p>INVOLUCRAMIENTO INTERÉS INTERACCIÓN ENTRE PARES</p> <p>Existe INTERÉS de los niños y niñas por interactuar con lo que resulta desconocido y/o prohibido (piedras)</p> <p>PARTICIPACIÓN ADULTO El adulto (profesor) modela el uso de la piedra. Provoca deseo de hacerlo en los niños y niñas. Otro adulto contiene dicha reacción de los niños y niñas. Finalmente se negocia para que sí hagan uso del artefacto (piedra). <i>¿desde dónde actúan los adultos en esta mediación?</i> <i>¿desde la norma, desde los códigos aprehendidos, desde el fomento del aprendizaje?</i></p> <p>Existe INTERÉS de los niños y niñas por interactuar con lo que resulta desconocido y/o prohibido (flores)</p> <p>Existe INTERÉS de los niños y las niñas por interactuar con las flores por sus características: textura (tocaron), color y olor (olieron).</p>

<p>Algunos también se sintieron atraídos por las flores, especialmente por sus colores brillantes y el olor de la lavanda. Normalmente no se les permite interactuar con este espacio (hay una línea que limita el espacio físico, por orden de la dirección).</p> <p>Exploración Activa: Los niños se agacharon para tocar la tierra y recoger pequeñas hojas, posterior a la indicación del profesor.</p> <p>Durante el “viaje en tren”, se divertieron haciendo sonidos de tren y moviéndose juntos.</p> <p>Interacciones entre los Niños: Aunque no hubo una comunicación verbal extensa, los niños compartieron su entusiasmo al señalar los elementos que encontraban.</p> <p>Algunos se mostraron curiosos por lo que los demás estaban descubriendo.</p>	<p>Los espacios verdes se utilizan solo para “mirar de lejos” de ornato, no se interactúa con él. [¿cómo nombrar esta interacción con el espacio verde – vivo?] espacio de vibrante verde Observación pasiva de los espacios verdes.</p> <p>Ante una indicación del adulto, existe INTERES por la EXPLORACIÓN ACTIVA de los niños y las niñas.</p> <p>Actividad lúdica favorece atraer su atención e interacción entre pares.</p> <p>La COMUNICACIÓN NO VERBAL es clave en la INTERACCIÓN de los niños y niñas</p> <p>La CURIOSIDAD del niños y niñas es un elemento clave en su aprendizaje. El modelamiento entre pares es clave para el fomento de la curiosidad y la experiencia.</p>
<p>Niños de 4 y 5 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>1. Interés en los Elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños de 4 y 5 años también se interesaron en las piedras y las hojas secas. Algunos hicieron preguntas sobre los colores que tenían. Las flores continuaron siendo un punto focal, y algunos niños comentaron sobre sus colores y fragancia. (especialmente las niñas) ○ El profesor les enseñó cómo con unas piedras se puede rayar en el piso, todos mostraron interés por hacerlo 	<p>INVOLUCRAMIENTO INTERÉS INTERACCIÓN ENTRE PARES</p> <p>Estos niños sufren una limitación de su acceso a los espacios verdes, lo que aumenta su deseo de estar en ellos y les genera una mayor expectativa por su edad.</p> <p>En este caso, las maestras regularon el uso de las piedras para rayar. No permitieron que los niños rayaran, ni siquiera bajo supervisión. Según las maestras, después se convertiría en un caos y "es más fácil limitarlos que controlarlos".</p> <p>Las maestras pueden estar considerando la comodidad y la eficiencia en su labor. Limitar el uso de las piedras podría simplificar la tarea de supervisión y evitar conflictos o desorden. Desde esta perspectiva, la regulación es una estrategia de gestión</p>
<p>2. Exploración Activa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños de estas edades se movieron con más confianza, mediados por las acciones que realizan los pares. Algunos levantaron piedras más grandes y observaron las raíces de las plantas. ○ Durante el “viaje en tren”, algunos tuvieron un rol particular, en especial los niños más inquietos, los roles fueron ser la punta del tren, el cabús y el cuidador de que el tren no saliera de las 	<p>Parece que, a estas edades, están desarrollando confianza en sus habilidades físicas y curiosidad por el mundo natural. Esto es un aprendizaje mediado por la convivencia, los niños ven que sus pares realizan algo y ellos también lo quieren hacer.</p> <p>La elección de roles específicos por parte de los niños más inquietos podría indicar un interés especial en la dinámica del juego. Están motivados por la curiosidad y la exploración.</p>

<p>vías o se perdiera algún compañero en el viaje.</p>	<p>Demuestran un alto nivel de involucramiento. Están activamente comprometidos en la actividad y se sienten parte integral del grupo.</p> <p>El juego del “viaje en tren” fomenta la interacción entre pares. Los niños deben comunicarse, coordinarse y confiar en sus compañeros para que el juego funcione sin problemas.</p>
<p>3. Interacciones entre los Niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hubo más comunicación verbal. Los niños compartieron sus descubrimientos y se animaron mutuamente. ○ Algunos se ayudaron a levantar objetos pesados o se mostraron emocionados al encontrar algo especial, hubo un momento importante cuando encontramos un gusanito debajo de una de las rocas, la emoción fue tanta que todos se reunieron alrededor del animalito, algunos con deseos de pisarlo y otros defendiendo al gusanito. 	<p>La curiosidad es una característica esencial de los niños de esta edad, que se manifiesta en su comunicación verbal y en su expresión emocional. A través de la curiosidad, los niños exploran el mundo y aprenden de él. El papel de los pares es fundamental para estimular la curiosidad, ya que los niños se imitan y se motivan entre sí.</p> <p>En resumen, estas interacciones revelan una combinación de comunicación activa, colaboración física y emociones compartidas. Los niños estaban comprometidos entre sí y con su entorno.</p>
<p>1. Áreas de Desarrollo:</p> <p>Cognitiva: ¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños resolvieron problemas entre ellos y con ayuda de sus maestras sobre la identificación y clasificar los elementos del terreno. Por ejemplo, diferenciaron entre hojas secas y frescas. En el caso del gusanito fue necesario que interviniera, una de las problemáticas más recurrentes en el kínder es que los niños no respetan a los animalitos que puede haber en las plantas, un ejemplo es que cuando se posan algunas mariposas sobre las flores un niño en particular las captura y les arranca la alas, cosa que algunos niños replican, en este caso, hice mención a que todos los animalitos sienten cuando los lastimamos y que debemos respetar la vida y el espacio de cada quien, llegamos a un acuerdo entre todos que cada tenemos un espacio para estar y ser respetados, y los animalitos de las plantas y del huerto debemos cuidarlos y respetarlos.</p>	<p>La empatía y la comunicación son vitales en el desarrollo de los niños, al explicarles lo que los animalitos sienten cuando los lastimamos, se fomenta la empatía y la comprensión de la importancia de respetar la vida y el espacio de cada ser vivo.</p>
<p>Física: ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Utilizaron habilidades motoras finas al recoger piedras y hojas. También desarrollaron habilidades motoras gruesas al moverse durante el “viaje en tren”.</p>	
<p>Social y emocional: ¿Cómo interactuaron con otros niños? Interactuaron con otros niños al compartir sus descubrimientos y expresar su asombro, la mayoría de los niños muestran empatía al ayudarse mutuamente, algunos otros están en su mundo y cumpliendo con la actividad, también hay quienes no interactúan y se distraen con cualquier cosa incluso fuera de la actividad (3 niños particularmente)</p>	<p>En la mayoría de las interacciones entre ellos surge desde el compartir sus descubrimientos y el expresar su asombro.</p> <p>La empatía se presenta cuando se ayudan mutuamente en una tarea que se le dificulta a otro.</p> <p>Existe un enfoque y distracción individual, esto podría ser un área de oportunidad para fomentar su enfoque y participación social.</p>
<p>Fotografías y Ejemplos:</p> <p>Reflexiones y Aprendizajes: sobre la actividad. ¿Qué funcionó bien? ¿Qué podría mejorar?</p> <p>Funcionó Bien: El “viaje en tren” generó entusiasmo en todas las edades. La dinámica de búsqueda funciona solo para las edades más grandes.</p> <p>Áreas de Mejora: ampliar la variedad de elementos del terreno para explorar y descubrir.</p>	

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Día #2 Bitácora: mi huerto mi amigo, de la semilla al fruto. Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre los niños, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niño y niñas.</p> <p>ACOMPANAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños y niñas.</p>
<p>Descripción de la actividad: En esta actividad, exploraremos el huerto. Los niños tocarán y observarán diferentes semillas, aprendiendo sobre sus colores, texturas y tamaños. Luego, descubrirán cómo una pequeña semilla de maíz se convierte en una planta. (utilizando semillas y platas reales, en este caso de maíz). Hablaremos sobre las necesidades de la semilla para crecer: tierra, agua, sol y amor. Cada niño seleccionará una semilla para llevar a casa y sembrarla con cariño. Al final, compartirán lo que les gustó y lo que aprendieron.</p>	<p>EXPLORACIÓN SENSORIAL: Esta experiencia les permite explorar con sus sentidos (vista, tacto), descubriendo texturas, colores y tamaños variados. La exploración sensorial fomenta la curiosidad y el aprendizaje. Aquí se presentan algunos ejemplos concretos que reflejan la curiosidad y el aprendizaje: Cuando los niños tocan y observan diferentes semillas, están practicando la exploración sensorial. Al notar las diferentes, hacer preguntas como: “¿Por qué algunas semillas son más grandes que otras?” o “¿Cómo crece una semilla en una planta?”. Estas preguntas demuestran su curiosidad</p> <p>CONEXIÓN EMOCIONAL CON LA NATURALEZA: los niños seleccionaron una semilla para llevar a casa y sembrarla con cariño, los niños establecen una conexión emocional con la naturaleza. Esto fomenta el cuidado y la responsabilidad hacia las plantas.</p> <p>COMPARTIR APRENDIZAJES: Al final, los niños compartirán lo que les gustó y lo que aprendieron. Esta comunicación promueve el intercambio de conocimientos y la expresión de experiencias individuales.</p> <p>En resumen, esta actividad no solo enseña sobre las semillas y las plantas, sino que también fomenta la exploración, la conexión emocional y el aprendizaje colaborativo.</p>

<p>Formato de la Bitácora:</p> <p>Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad.</p> <p>Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>Interés en los Elementos:</p> <p>Las semillas pequeñas y brillantes les llamaron poderosamente la atención, parecían intrigarlos, al inicio no había contacto con las semillas, desde alguna perspectiva como que les generaba miedo.</p>	<p>La intriga por las semillas sugiere que los niños estaban involucrados activamente en la actividad, observando con ojos curiosos.</p>
<p>Exploración Activa:</p> <p>Después de unos momentos donde hablamos de los colores de las semillas, una niña se atrevió a tocar una de las expuestas en el plato, y después de ella todos tomaron una semilla, fue lindo ver sus expresiones de asombro, sobre lo que supongo fueron las diferentes texturas y tamaños de las semillas.</p>	<p>La exploración táctil es una parte esencial en la participación de los niños y las niñas, pues genera asombro en lo que están descubriendo.</p> <p>La INICIATIVA o acción de una niña genera el impulso en los demás para reproducir la misma acción.</p> <p>La curiosidad por lo que van descubriendo fomenta la participación.</p>
<p>Interacciones entre los Niños: ¿Cómo se comunican entre sí durante las actividades? Aunque no hubo una comunicación verbal extensa, los niños compartieron su entusiasmo al señalar las semillas y los frascos donde las guardarían.</p> <p>Algunos se mostraron curiosos por lo que los demás estaban descubriendo y se limitaban a observar hasta su turno de participar.</p> <p>Algunos niños se mostraron curiosos por lo que los demás estaban descubriendo y se limitaban a observar hasta su turno de participar. Por ejemplo, durante la actividad de plantar semillas, se notó que varios niños observaban atentamente cómo sus compañeros preparaban la tierra y colocaban las semillas. Esta observación no solo les permitió aprender de la experiencia de los demás, sino que también incrementó su anticipación y entusiasmo por su propio turno. Además, mientras esperaban, hacían preguntas sobre los pasos que veían, lo que demuestra una curiosidad activa y un deseo de comprender el proceso completo. Al llegar su turno, estos niños participaban con más confianza y habilidad, evidenciando que el tiempo de observación había sido valioso.</p>	<p>Esta secuencia de ayuda mutua revela la importancia de la colaboración, la confianza y la búsqueda de apoyo en diferentes niveles. Los niños están aprendiendo habilidades sociales y emocionales mientras cultivan una comunidad solidaria.</p>

para su aprendizaje. Esta dinámica fomentó un ambiente de colaboración y apoyo, donde cada niño podía aprender tanto de la observación como de la participación activa.

Niños de 4 y 5 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?

Interés en los Elementos:

Estos niños mostraron interés en las semillas, en especial en las semillas de mastuerzo, maíz palomero y Jamaica, de la primera semilla algunos niños dijeron que parecía un cerebro, de la de maíz palomero dulces y la Jamaica les gusto su color rojo un tanto obscuro.

Hubo mucho más interés en el esquema de crecimiento de la semilla, estaban sorprendidos de que, de una semilla pequeña, retomando las palabras de algunos niños “salieran hojas tan gigantes”

Para algunos niños las flores siguen siendo muy interesantes, se quedan viéndolas o tratan de tocarlas.

Esta actividad fomentó la CURIOSIDAD, la EXPLORACIÓN ACTIVA y la COLABORACIÓN entre los niños

Además, la OBSERVACIÓN de las diferentes etapas de crecimiento de las plantas les dejó ASOMBRADOS.

Durante esta etapa, los niños demostraron un mayor desarrollo del lenguaje y expresaron con claridad sus emociones y su curiosidad. La curiosidad se reveló como un factor esencial para el aprendizaje infantil. Los niños mostraron interés particular en las semillas, especialmente en las de mastuerzo, maíz palomero y Jamaica. Algunos de ellos comentaron que la semilla de mastuerzo parecía un cerebro, mientras que la de maíz palomero les pareció dulce y la de Jamaica les llamó la atención por su color rojo oscuro. Además, se sorprendieron al observar cómo, a partir de una pequeña semilla, surgían hojas tan gigantes.

El APRENDIZAJE ENTRE IGUALES es importante para estimular la curiosidad, ya que los niños tienden a imitar lo que hacen los demás.

<p>Exploración Activa:</p> <p>Los niños y niñas de estas edades se movieron con más confianza. Algunos tomaron las semillas con delicadeza y otros buscaban la forma de saber que había dentro de ellas, las olían, mordían y preguntaban si podían comerlas.</p>	<p>Los niños se desplazaron con seguridad.</p> <p>Algunos acariciaron las semillas con suavidad, mientras que otros las examinaron más a fondo. Oler, morder y preguntar si podían comer las semillas evidencia su CURIOSIDAD ACTIVA.</p>
<p>Interacciones entre los Niños: ¿Cómo se comunican entre sí durante las actividades?</p> <p>Hay un poco más de comunicación verbal entre estas edades, comparten los descubrimientos que hacen, por ejemplo, lograron romper una semilla de lo que ellos llamaban cerebrita (mastuerzo), se mencionan entre ellos la proeza, se emocionan y después lo comentan con su maestra.</p> <p>La idea de la actividad estuvo situada desde la individualidad.</p> <p>Al momento en que ven a alguien con dificultades se apoyan unos a otros en especial los niños más calmados, por ejemplo, al momento de repartir las semillas, uno de los trabajos de los niños consistió en tomar un frasco que les llamara más la atención y abrirlo para que puedan guardar su semilla, cuando algunos no podían pedían ayuda entre ellos, y si se volvía muy complejo pedían ayuda a su maestra o en algunos casos al encargado de la sesión.</p>	<p>Durante las actividades, los niños de estas edades mostraron un aumento en la comunicación verbal. Comparten los descubrimientos que hacen, como cuando lograron romper una semilla que ellos llamaban “cerebrita” (mastuerzo). Se mencionan entre sí la proeza y se emocionan. Posteriormente, comparten sus experiencias con su maestra. Esta observación refleja cómo los niños se relacionan entre sí y cómo la comunicación verbal desempeña un papel importante en su interacción durante las actividades.</p> <p>Los niños COMPARTEN VERBALMENTE sus descubrimientos y observaciones. Por ejemplo, al romper una semilla de mastuerzo, se EMOCIONARON y COMENTARON entre ellos. Uno de los comentarios que más recuerdo, es que dijeron que las semillas son increíbles porque de ellas salen hojas.</p> <p>Entre pares: Los niños se apoyan entre sí cuando enfrentan dificultades. Algunos de ellos se ayudan a abrir los frascos para guardar las semillas. Esta colaboración entre compañeros es fundamental y muestra la empatía y solidaridad que pueden desarrollar desde temprana edad.</p> <p>Hacia la maestra: Cuando la tarea se volvía más complicada, los niños buscaban la ayuda de su maestra. Esto demuestra que confían en ella como un recurso valioso para resolver problemas.</p> <p>Hacia el responsable: En algunos casos, cuando la dificultad persistía, los niños acudían al encargado de la sesión. Esta actitud muestra que reconocen la autoridad y buscan soluciones más allá de su entorno inmediato.</p>

	<p>Durante las actividades, los niños de estas edades muestran colaboración, empatía y comunicación efectiva entre sí. Comparten descubrimientos, como cuando lograron romper una semilla que ellos llamaban “cerebrito” (mastuerzo). Además, se emocionan y después comparten sus experiencias con su maestra.</p> <p>Esta observación refleja cómo los niños se relacionan entre sí y cómo la comunicación verbal desempeña un papel importante en su interacción durante las actividades</p>
<p>Áreas de Desarrollo:</p> <p>Cognitiva: ¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños resolvieron problemas entre ellos, por ejemplo, en el momento de seleccionar y abrir los frascos. Para los niños más pequeños 3 años, la ayuda de sus maestras está presente, pero aun así pueden hacer muchas cosas ellos solitos.</p>	<p>Colaboración y autonomía. En la actividad, los niños demostraron una búsqueda de autonomía al enfrentar problemas al seleccionar y abrir los frascos. Esta tarea requiere habilidades cognitivas, como comprender cómo manipular objetos y superar obstáculos. A pesar de la presencia de las maestras, los niños más pequeños de 3 años demostraron cierta independencia al realizar tareas por sí mismos. Esto sugiere que están desarrollando habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que es esencial para su crecimiento y desarrollo, quieren hacer las cosas por sí mismos y explorar su entorno, al intentar realizar tareas sin depender completamente de las maestras.</p> <p>Durante la exploración del huerto, los niños demostraron habilidades motoras finas al manipular las semillas y habilidades motoras gruesas al moverse durante su aventura imaginaria. Esta actividad no solo estimuló su mente, sino también su cuerpo. El movimiento activo contribuyó a su conexión emocional mientras enfrentaban desafíos y superaban obstáculos mediante la colaboración y la comunicación efectiva.</p>

<p>Física: ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Utilizaron habilidades motoras finas al recoger semillas y colocarlas en los frascos. También desarrollaron habilidades motoras gruesas al moverse durante el “viaje en tren”.</p>	<p>La exploración del huerto involucra el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas. Los niños participan en movimientos activos que contribuyen a su conexión emocional. Además, esta actividad no solo estimuló la mente, sino también el cuerpo.</p>
<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños?: Interactuaron con otros niños al compartir sus descubrimientos y expresar su asombro, la mayoría de los niños muestran empatía al ayudarse mutuamente, algunos otros están en su mundo y cumpliendo con la actividad, también hay quienes no interactúan y se distraen con cualquier cosa incluso fuera de la actividad. (En esta actividad puntualmente la distracción fueron las flores que están alrededor del huerto.</p>	<p>La mayor forma de interacción es mediante los DESCUBRIMIENTOS que van realizando y la manera en la que lo compartes es mediante la EMOCIÓN.</p>
<p>¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí?</p> <p>Algunos niños asumieron roles de líderes al guiar a otros en lo que se debe hacer con la semilla, unos hacen que se siga la actividad como se mencionó, mientras otros, en especial dos niños, buscan la manera de hacer otra cosa con la semilla, ya sea romperla, esconderla o intentar sembrarla en el huerto. Otros fueron observadores atentos, prestando atención a los detalles.</p> <p>Los niños que no participan activamente en una actividad específica los mencionare como observadores pasivos pueden parecer al margen, pero su papel es igualmente valioso que los que sí participan activamente.</p>	<p>Roles de Líderes:</p> <p>En el proceso de sembrar las semillas, algunos niños demostraron tener HABILIDADES DE LIDERAZGO, orientando y apoyando a sus compañeros en las tareas asignadas.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Reflexiones y Aprendizajes: sobre la actividad. ¿Qué funcionó bien? ¿Qué podría mejorar?</p> <p>Funcionó Bien: El “viaje en tren” sigue generando entusiasmo en todas las edades. La dinámica de conocer la semilla funciono para ambas edades, el esquema de crecimiento les</p>	<p>La participación de los niños fue variada en la actividad propuesta. Algunos se involucraron y cooperaron con sus compañeros, mientras que otros prefirieron hacer otras cosas o no se integraron al grupo. Es importante buscar formas de motivar e incluir a todos los niños</p>

<p>gustó más a las edades de 4 y 5. La clasificación en botecitos para compartir lo aprendido con sus papás fue bueno para ambos.</p>	<p>para que se sientan parte de la comunidad de aprendizaje.</p> <p>La actividad libre es un espacio donde los niños pueden explorar y crear sin restricciones rígidas. En este contexto, se les permite seguir sus intereses, experimentar y descubrir de manera autónoma. Es un entorno propicio para la creatividad, la toma de decisiones independiente y la expresión personal. Los niños pueden elegir cómo invertir su tiempo y energía. algunos niños pueden necesitar un estímulo adicional para participar activamente. La motivación puede provenir de la curiosidad, la conexión con el tema o el interés en aprender junto a sus compañeros. En la educación de los niños, es crucial encontrar un equilibrio entre la estructura y la libertad. La actividad libre les permite explorar y crear sin restricciones, fomentando la creatividad y la autonomía. Al mismo tiempo, en las actividades estructuradas, debemos motivar e incluir a todos los niños, adaptándonos a sus necesidades individuales. Observar sus acciones naturales nos brinda valiosas perspectivas para enriquecer su experiencia educativa.</p>
---	--

<p>REGISTRO DE LA BITÁCORA</p>	<p>ANALISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS</p>
<p>Bitácora #3 Día # 3. Preparación del terreno Objetivo: Observación y Registro</p> <p>Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES.</p> <p>Participación del adulto ante problemáticas que presentan los infantes.</p> <p>ACOMPANAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los pequeños.</p>

<p>Descripción de la actividad: En esta actividad, los niños participan en la preparación del terreno para el huerto escolar. Juntos, eliminan la maleza, airean el sustrato, hidratan la fibra de coco y mezclan con la tierra para formar la cama del huerto. Además, nivelan cuidadosamente la superficie.</p>	<p>Esta actividad les permitió practicar la ATENCIÓN A LOS DETALLES y la PACIENCIA, habilidades para la convivencia.</p> <p>Los niños aprenden a trabajar en equipo, a respetar el ritmo de la naturaleza y a valorar el esfuerzo que implica producir alimentos. Los niños aprenden a trabajar en equipo, a respetar el ritmo de la naturaleza y a valorar el esfuerzo que implica producir alimentos.</p>
<p>Formato de la Bitácora:</p> <p>Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>Interés en los Elementos:</p> <p>La tierra causó diferentes sensaciones en los niños y en las maestras también, en los niños hubo dos sensaciones que percibí, la primera fue de miedo, no sabían que hacer, si tocarla o no, las maestras también pusieron atención en este elemento, queriendo evitar que los niños tocaran la tierra con las manos.</p> <p>Las lombrices también generaron un punto de interés importante, la mayoría no querían tocarlas.</p> <p>Exploración Activa:</p> <p>Los niños se engancharon mucho con los elementos a descubrir, los que tuvieron mucho éxito fueron la tierra y la fibra de coco.</p> <p>El viaje en tren sigue siendo una de las atracciones más esperadas por los niños.</p> <p>Interacciones entre los Niños:</p> <p>Aunque no hubo una comunicación verbal extensa, los niños compartieron su entusiasmo al señalar los elementos que encontraban,</p>	<p>El MIEDO aún está presente en las nuevas sensaciones que encuentran los niños, con menor medida que en sesiones pasadas. Aunque no hubo una COMUNICACIÓN VERBAL extensa, los niños compartieron su ENTUSIASMO señalando los elementos que encontraban. El momento de jugar con la tierra fue especialmente significativo, ya que todos PARTICIPARON ACTIVAMENTE. (En este contexto, participar activamente significa que los niños no eran meros observadores, sino que estaban tomando parte activa en el juego con la tierra, mostrando interés y curiosidad por lo que sucedía a su alrededor). Algunos niños mostraron CURIOSIDAD por lo que los demás estaban descubriendo y tenían ganas de seguir EXPLORANDO la cama del huerto.</p> <p>El no querer tocar las lombrices puede tener dos lados, el primero es la influencia de las maestras en evitar que las tocaran por su preocupación por la higiene y el segundo es que es un animal nuevo y novedoso para ellos que les produce un</p>

<p>en especial al momento de jugar con la tierra fue un momento compartido por todos.</p> <p>Algunos se mostraron curiosos por lo que los demás estaban descubriendo y con ganas de seguir colocando tierra en la cama del huerto.</p>	<p>poco de miedo e intimidación, pero al primer niño que se anima el resto lo sigue.</p> <p>El Éxito se debió a las texturas, a estos niños las nuevas texturas les parecen interesantes ya que es algo que desconocen y la novedad estimula la exploración y el interés en tocarlo.</p> <p>Por otro lado, el viaje en tren sigue siendo una de las actividades más esperadas por los pequeños. Esto se manifiesta cuando me ven ya que hacen sonidos de tren.</p>
<p>Niños de 4 y 5 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p>	<p>Comunicación Verbal: Durante la actividad, noté que los niños se comunicaban más verbalmente.</p>
<p>Interés en los Elementos:</p> <p>La tierra cautiva a los niños desde el inicio de la sesión, puesto que desde los salones pudieron observar un poco del trabajo de los niños anteriores.</p> <p>La fibra de coco y su hidratación también fue un foco de interés, ya que al estar comprimida y verla crecer frente a sus ojos generó reacciones de impacto en los niños.</p>	<p>Tierra: La observación previa desde los salones creó anticipación. Los niños vieron a otros niños trabajando con la tierra y se sintieron intrigados por lo que podrían experimentar. La novedad de la tierra, su textura granulosa y su conexión con la naturaleza despertaron su curiosidad.</p> <p>Factores que generaron interés en los niños: la novedad por lo nuevo, la sensorialidad sobre todo las texturas y el olor, y la transformación visual sobre todo en la fibra de coco.</p>

Exploración Activa:

Los niños y niñas de estas edades se movieron con más confianza sobre el terreno del huerto, todos metieron las manos a la mezcla de fibra de coco y tierra, la exploración más controlada, debido a que nos centramos en el corazón del huerto y todo giro alrededor de la tierra

Los niños y niñas de estas edades SE MOVIERON CON CONFIANZA sobre el terreno del huerto. Todos metieron las manos en la mezcla de fibra de coco y tierra. La EXPLORACIÓN FUE MÁS CONTROLADA, ya que nos centramos en el corazón del huerto, donde todo giraba en torno a la tierra.

Exploración Ampliada:

Al sacar a los niños del aula y llevarlos al huerto, se amplió su espacio de exploración. El entorno natural les ofreció nuevas oportunidades para descubrir y aprender. La variedad de elementos en el huerto, como la tierra, la fibra de coco y las lombrices, capturó su atención y estimuló su curiosidad.

Conexión con la Naturaleza:

El espacio del huerto les permitió conectar directamente con la naturaleza. Los niños pudieron tocar, oler y experimentar los materiales naturales.

Esta conexión puede enriquecer su comprensión del mundo y fomentar un aprendizaje significativo.

Enfoque y Atención:

Al delimitar el espacio de trabajo en el corazón del huerto, se centraron en la actividad específica. Esto facilitó la concentración y la inmersión en la experiencia.

Los niños prestaron atención a los detalles, como la expansión de la fibra de coco, lo que contribuyó a su aprendizaje.

Sentido de Propósito:

El espacio del huerto proporcionó un contexto específico para la actividad.

	<p>Los niños entendieron que estaban allí para explorar, plantar y descubrir.</p> <p>Este sentido de propósito puede aumentar su motivación y compromiso con el aprendizaje.</p> <p>En resumen, la delimitación del espacio de trabajo influyó positivamente en su experiencia de aprendizaje al ofrecerles un ambiente estimulante y enfocado</p>
<p>Interacciones entre los Niños: ¿Cómo se comunican entre si durante las actividades?</p> <p>Durante la actividad, noté que los niños de estas edades se comunicaban más verbalmente. Al inicio, establecimos una única regla: debíamos respetar el espacio de los demás y no lanzar tierra a nuestros compañeros. Además, debíamos cuidar nuestros ojos y estar atentos a los demás en todo momento. Esta regla no solo fomentó la comunicación entre los niños, sino que también los hizo prestar atención a sus compañeros y a su propio cuidado.</p>	<p>Los niños reaccionaron de forma casi inexpresiva a la regla establecida, considero que en el kínder hay muchísimas reglas y los niños están acostumbrados a escuchar reglas, en el contexto del huerto considero que lo tomaron bien, tuvieron cuidado con los ojos.</p> <p>Observación Activa:</p> <p>Estaban atentos a lo que hacían sus compañeros. Observaban cómo otros exploraban la tierra, plantaban semillas o interactuaban con las lombrices.</p> <p>Esta observación activa les permitía aprender de los demás y adaptar su propio comportamiento.</p>
<p>Durante la actividad de mezclar la tierra con la fibra de coco, los niños demostraron un espíritu colaborativo. Al notar que alguien tenía dificultades, se apoyaron mutuamente. Surgieron líderes naturales que coordinaron las tareas: algunos añadían la fibra y la tierra a la cama, mientras otros se encargaban de mezclar los materiales. El resto se esforzaba por nivelar el terreno. Sorprendentemente, los niños apenas necesitaron ayuda de su maestra en esta tarea, la hacían parte con comentarios sobre mire esto miss.</p>	

<p>Áreas de Desarrollo:</p> <p>Cognitiva: ¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños resolvieron problemas entre ellos, utilizando la colaboración y el apoyo mutuo, por ejemplo, en el momento de comenzar a mezclar la fibra y la tierra, en ningún momento se les menciona que debían hacer divisiones de equipo, solitos se apoyaron y realizaron tareas en conjunto. Esta coordinación sin guía externa es un testimonio de su capacidad para trabajar en equipo.</p>	<p>Autonomía y Adaptación: Al no recibir instrucciones detalladas, los niños tuvieron que adaptarse y tomar decisiones por sí mismos. Su autonomía en la resolución de problemas es un signo positivo de desarrollo cognitivo.</p> <p>Comunicación Implícita: Aunque no se comunicaron verbalmente sobre la división de tareas, su coordinación fue efectiva. La comunicación implícita a través de gestos, miradas y acciones les permitió trabajar juntos sin problemas.</p>
<p>Física ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Desarrollaron habilidades motoras gruesas como el equilibrio, durante la actividad, los niños caminaron, se movieron y se levantaron. El equilibrio es crucial para evitar tropezones y caídas. También desarrollan coordinación fina sobre todo en el agarre ya que los niños manipularon materiales como fibra de coco hidratada y tierra, lo que requiere un buen agarre y control de sus dedos.</p>	<p>Demostraron destreza manual al seleccionar las semillas y ponerlas en los recipientes.</p> <p>Asimismo, ejercitaron sus habilidades motoras gruesas al desplazarse durante el “paseo en tren”.</p> <p>La integración de ambas habilidades fue esencial para la preparación del suelo.</p>
<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños?: Interactuaron con otros niños al compartir sus descubrimientos y expresar su asombro, la mayoría de los niños muestran empatía al ayudarse mutuamente lo que sugiere un espíritu colaborativo, la regla de cuidar los ojos y estar atentos a los demás hizo que los niños prestaran atención a sus compañeros. Esto implica observación activa y sensibilidad hacia los demás.</p>	

<p>¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí?</p> <p>Durante la actividad los niños asumieron diferentes roles que les permite colaborar y trabajar juntos de manera efectiva, por ejemplo, hay niños (dos niñas en especial) que se ve piensan de manera analítica, comienzan a ordenar la situación e incluso corrigen a los demás en la forma de hacer la actividad. Estas dos niñas demostraron un enfoque analítico. Observaron la situación, ordenaron las tareas y evaluaron la forma en que se realizaba la actividad.</p> <p>Algunos niños siguieron las indicaciones de las niñas. Otros, prefirieron continuar como estaban haciendo las cosas. Puede ser que confiaran en su propio enfoque o simplemente no percibieran la necesidad de cambios.</p>	<p>seguidores y Autónomos: Algunos niños siguieron las indicaciones de las niñas, confiando en su enfoque. Otros prefirieron continuar como estaban haciendo las cosas, quizás confiando en su propia intuición o simplemente no percibiendo la necesidad de cambios.</p> <p>Apoyo Mutuo: A pesar de los diferentes enfoques, los niños colaboraron. Cuando alguien necesitaba ayuda o corrección, se apoyaron entre sí. Esta colaboración espontánea demuestra su habilidad para trabajar juntos y adaptarse según las circunstancias.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Reflexiones y Aprendizajes: sobre la actividad. ¿Qué funcionó bien? ¿Qué podría mejorar?</p> <p>Funcionó Bien: El “viaje en tren” sigue siendo una fuente de diversión y cohesión de grupo, especialmente para el grupo en el que se mezclan niños de 4 y 5 años. Esto es especialmente beneficioso para los niños de 5 años, que asumen el papel de cuidadores de los más pequeños. La idea de ponerlos en contacto directo con la tierra resultó ser más efectiva de lo esperado. Al principio, algunos niños dudaban en tocar la tierra con sus manos, pero después de unos momentos y con la valentía de algunos, el espacio se convirtió en un lugar de exploración y descubrimiento.</p>	<p>Contacto Directo con la Tierra: La idea de poner a los niños en contacto directo con la tierra resultó ser más efectiva de lo esperado. A pesar de las dudas iniciales, algunos niños valientes superaron sus temores y se aventuraron a tocar la tierra con sus manos. Este espacio se convirtió en un lugar de exploración y descubrimiento, permitiendo que los niños se conectaran con la naturaleza de manera tangible.</p>

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Bitácora #4 Día # 4. Tres semillas y tres corazones Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los pequeños.</p> <p>ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los pequeños.</p>
<p>Descripción de la actividad: Esta actividad permite a los niños observar el proceso de germinación de las semillas en un entorno controlado antes de su trasplante al terreno definitivo. Durante esta actividad, los niños preparan el sustrato, siembran las semillas, controlan las condiciones (sol, agua y amor) y observan el desarrollo de las plántulas. Es una oportunidad valiosa para fomentar la curiosidad y la conexión con la naturaleza.</p>	<p>Esta actividad fomenta la colaboración, el interés genuino y el involucramiento activo de los niños en su aprendizaje y exploración del mundo natural.</p>
<p>1. Formato de la Bitácora: Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos? Interés en los Elementos: El elemento que más valoran ahora es la tierra. Han superado el temor inicial y disfrutaron de preparar la mezcla de fibra de coco, tierra y humus para rellenar las cajas semilleras. Es una actividad que les llena de alegría y satisfacción. Las semillas les siguen llamando la atención, algunos niños no querían sembrar su semilla, querían guardarla para ellos, otros no tenían problema y la colocaban en la tierra como un juego. El semillero no les llamó la atención, hasta el momento de que lo cargaron para colocarlo en el lugar soleado. Interacciones entre los Niños: La interacción entre ellos en esta actividad fue con mayor cantidad de sonidos y gritos. Las maestras están atentas y dejan a los niños actuar de manera más independientes que las actividades pasadas.</p>	<p>Observaciones: Durante la actividad de observación de germinación de semillas, noté lo siguiente: Valoración de la Tierra: Los niños, especialmente los de 3 años, valoran profundamente la tierra. Han superado cualquier temor inicial y ahora disfrutaron de preparar la mezcla de fibra de coco, tierra y humus para rellenar las cajas semilleras. Esta tarea les llena de alegría y satisfacción, y se involucran activamente en el proceso Interés en las semillas. Esto muestra diferentes enfoques de interés por parte de los niños y muestra que cada niño tiene una manera única de conectarse con la naturaleza. Las maestras permitieron que los niños actuaran con un poco más de independencia sobre la actividad, intervinieron menos y eso permitió que los niños se mostraran menos temerosos al momento de interactuar con la tierra.</p>
<p>Niños de 4 y 5 años:</p>	

<p>¿Cómo se involucraron los niños? Los niños de 4 y 5 años participaron activamente y con más confianza en el proceso de elaborar el sustrato y plantar las semillas. Demostraron mayor seguridad al manipular la tierra y la fibra de coco</p> <p>¿Qué les interesó? Les llamó la atención el proceso de preparación del sustrato, pues ya tenían algo de experiencia en ello. Observaron cómo se mezclaban la tierra y la fibra de coco y se mojaban, y como ya sabían lo que hacían, lo realizaron casi sin ayuda.</p> <p>¿Cómo interactuaron entre ellos? La interacción entre ellos es un poco más verbal, se hablan y hacen comentarios sobre lo que están haciendo y se muestran curiosos sobre todo en la forma en que siembran los demás ya que es su primera vez.</p> <p>Exploración Activa: Los niños han desarrollado una mayor confianza en el espacio donde se encuentra el huerto, que antes era una zona prohibida para ellos. Ahora pueden acceder y disfrutar de las plantas y las flores, siempre con respeto y cuidado. También han aprendido a evitar pisar las áreas que se han preparado para la próxima cosecha, para no afectar el suelo que se ha trabajado con esfuerzo.</p>	<p>La interacción verbal consistía en escucharlos decir “mira como coloco mi semilla, ¿tú como lo haces? Me gusta jugar con la tierra, “yo le daré mucho amor a mi semilla”, otros niños mencionaban la importancia del agua y el sol. En resumen, su interacción se centra en compartir sus observaciones entre ellos, y expresar su entusiasmo.</p> <p>El espacio que antes era prohibido se vuelve cada vez un espacio con sentido de pertenencia, ahora pueden acceder al lugar y trabajar en él.</p>
<p>Áreas de Desarrollo: Cognitiva:</p> <p>¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños mostraron competencias de solución de problemas al cooperar y ayudarse unos a otros, sobre todo en el momento de trasladar los semilleros al lugar establecido.</p>	<p>Los niños mostraron un interés activo en la actividad. Durante el proceso, se encontraron con un problema: los semilleros no recibían suficiente luz solar después de haber colocado la tierra y sembrado las semillas. Conscientes de la importancia de la luz solar para el crecimiento de las semillas (según lo aprendido en actividades anteriores), los niños propusieron mover los semilleros a un lugar más soleado. Trabajando juntos, lograron trasladar los semilleros al nuevo espacio, asegurando así una mejor exposición al sol. Esta colaboración y resolución de problemas entre los niños es un ejemplo valioso de aprendizaje cooperativo y aplicación práctica de conocimientos previos.</p>
<p>Física ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Los niños demostraron un buen desarrollo de sus habilidades motoras gruesas al caminar, moverse y levantarse con seguridad en el espacio del huerto. También practicaron su coordinación fina al manipular las semillas para su siembra con precisión y destreza.</p>	<p>Demostraron destreza manual al seleccionar las semillas y ponerlas en los recipientes.</p> <p>Los niños en el huerto demostraron habilidades motoras al caminar, moverse y levantarse con seguridad. Además, practicaron su coordinación fina al manipular las semillas con precisión y destreza. En resumen, estaban activamente involucrados en la actividad y desarrollaron</p>

	<p>habilidades físicas y cognitivas importantes.</p>
<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse con otros sobre sus hallazgos y emociones, preguntan sobre como lo están haciendo.</p> <p>La solidaridad que evidenciaron al apoyarse entre sí indica una actitud cooperativa. La norma de proteger los ojos y estar pendientes de los demás impulsó la conciencia hacia sus pares.</p>	<p>Las habilidades sociales de los niños en la actividad están ligadas a la forma en que van trabajando, se preguntan como lo hacen, por ejemplo, la mayoría del grupo le pregunta a una niña en particular si lo que hacen está bien, o intentan replicar la forma en que lo hace, también suelen pedir aprobación sobre la manera en que lo están haciendo a su maestra o al encargado de sesión. Una vez que se les da la aprobación de que lo están haciendo bien, la interacción cambia y se centra en comentarios como los siguientes “mi semilla es de color rojo” “yo quiero tener otra semilla” “miss puedo tener otra semilla”</p>
<p>¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí? Algunos niños, (sobre todo Amelia), se convierten en líderes analíticos. Estudian la situación, asignan las tareas y supervisan el desarrollo de la actividad. Estos líderes pueden orientar a otros y dirigir el proceso.</p>	<p>Hay dos tipos de roles, el de los niños que piden ayuda a sus mismos pares o a los adultos presentes, en este contexto, los niños que solicitan ayuda desempeñan un papel importante al reconocer sus propias limitaciones y buscar apoyo. Luego están los líderes analíticos como Amelia, que orientan a otros y ayudan en lo que pueden, aunque también requieren ayuda en algunos momentos de la sesión.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Reflexiones y Aprendizajes: sobre la actividad. ¿Qué funcionó bien? ¿Qué podría mejorar?</p> <p>Funcionó Bien: El “viaje en tren” sigue siendo una fuente de diversión y cohesión de grupo, especialmente para el grupo en el que se mezclan niños de 4 y 5 años. Esto es especialmente beneficioso para los niños de 5 años, que asumen el papel de cuidadores de los más pequeños. La idea de ponerlos en contacto directo con la tierra resultó ser más efectiva de lo esperado. Al principio, algunos niños dudaban en tocar la tierra con sus manos, pero después de unos momentos y con la valentía de algunos, el espacio se convirtió en un lugar de exploración y descubrimiento.</p>	

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Bitácora #5 Día # 5 Comensalidad entre nosotros Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños. ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños.</p>
<p>Descripción de la actividad: Esta actividad, los niños tendrán la oportunidad de compartir un espacio del huerto para comer y platicar.</p>	<p>Fomentar la Comunicación: Crear un ambiente relajado donde los niños puedan hablar y compartir.</p> <p>Disfrutar de la Naturaleza: Comer al aire libre en el huerto y apreciar el entorno natural.</p>
<p>1. Formato de la Bitácora:</p> <p>Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>Para esta actividad, el profesor llevó alimentos para compartir, frutas, verduras, y sándwiches elaborados por el mismo. Un mantel para colocar en el huerto y sentarnos a hacer comensalidad.</p> <p>Interés en los Elementos: Les interesó los materiales que traía para nuestro picnic, una cobija, un mantel, la canasta con comida, algunos cojines y las cajas de germinación que estaban cerca.</p> <p>Interacciones entre los Niños: La interacción se situó desde el compartir alimentos, si bien los niños no hablan de manera clara, si comparten alimentos unos a otros.</p>	<p>El espacio se armó enfrente de ellos, es decir, coloqué la cobija, el mantel, dispuse de los alimentos frente a ellos y después nos sentamos alrededor de ellos, para compartir un platillo pequeña.</p> <p>La plática comenzó con la idea de comensalidad, explicándoles que significa compartir los alimentos y la mesa, un aspecto interesante es que cuando comencé a repartir los alimentos, algunos lo agarraban y querían irse a comer a otro lugar, en el kínder la hora de comer no está establecida como un momento para compartir, cada quien come donde quiere, cosa que en esta sesión se cambió, debíamos comer juntos y hablando, con los niños de estas edades la plática era con interacción de las maestras y el encargado de la sesión haciendo pequeñas preguntas a los niños, ¿Te gusta lo que comes? ¿Ya lo habías probado? Motivando a que compartieran alimentos.</p>

<p>Niños de 4 y 5 años:</p> <p>¿Cómo se involucraron los niños? Los niños de 4 y 5 años participaron activamente, les pedí ayuda para armar el lugar, unos ayudaron a poner la cobija, otros a repartir cojincitos, para esta edad coloqué una mesa en el centro, para que pudieran ver el concepto de comensalidad más claro, colocamos los alimentos sobre la mesa y les platique del concepto de comensalidad y que deben de compartir no solo con sus compañeros los alimentos en la mesa sino, también con sus padres.</p> <p>¿Qué les interesó?</p> <p>Les intereso el comer al aire libre con sus amigos, hubo comentarios como el siguiente "ojalá comiéramos así siempre"</p> <p>¿Cómo interactuaron entre ellos? La interacción entre ellos en esta actividad fue interesante hablaban sobre las semillas que tenían en sus cajas y que les tocaría regar más tarde, hablan sobre la comida que compartían, que no les gustaba el jitomate en el sándwich e incluso se lo cambian a otros que si les gustaba.</p>	<p>Involucramiento activo: Estaban emocionados por compartir un espacio del huerto para comer.</p> <p>Interés: comer al aire libre fue novedoso para ellos, llamo mucho su atención y considero que la idea de compartir alimentos quedo clara no solo por compartir sino, por el disfrute que hubo mientras compartían los alimentos, incluso hubo niños que querían compartir de sus propios refrigerios.</p> <p>De igual forma algunos niños querían retirarse a comer donde siempre lo hacen.</p>
<p>Áreas de Desarrollo: Cognitiva:</p> <p>¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Una problemática que puede identificar es que los niños quieren retirarse a comer ellos solos a otro sitio.</p>	<p>Esta situación no duro mucho, una vez que se vieron en confianza y en el lugar juntos, todos comieron compartiendo y hablando. Las pláticas eran muy variadas, desde las cajas de germinación, hasta de programas de YouTube.</p>
<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse en la mesa, hablando de cualquier tema entre ellos, la miss y yo, solamente observábamos y en algunos momentos puntualizábamos las conversaciones sobre la comensalidad o los alimentos del plato del bien comer.</p>	<p>La interacción entre ellos se presentaba sobre los alimentos que les gusta comer, cuales no y en compartir a aquello que no les gustaba, como por ejemplo el jitomate.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Funcionó.</p>	

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Bitácora #6 Día # 6 Trasplante al suelo Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños.</p> <p>ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños.</p>
<p>Descripción de la actividad: Esta actividad, los niños tendrán la oportunidad de colocar sus semillas germinadas en el espacio del huerto designado para las camas, observar y tocar diferentes plantas. Además, aprenderán sobre el trasplante, comprendiendo cómo se mueven las plantas de un lugar a otro. A través de la manipulación de pequeñas plantas, desarrollarán habilidades motoras finas y gruesas.</p>	<p>Esta actividad combina aprendizaje práctico, exploración y desarrollo de habilidades físicas, lo que enriquece la experiencia de los niños en el huerto.</p>
<p>2. Formato de la Bitácora:</p> <p>Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>Interés en los Elementos:</p> <p>Esta enriquecedora actividad se llevó a cabo después de dos semanas de cuidados y riegos por parte de los niños en las cajas de germinación, con la asistencia de sus maestras. Durante ese tiempo, los pequeños observaron con asombro cómo las semillas se transformaban en plántulas dentro de las cajas. La interacción con estas cajas fue notable, ya que los niños presenciaron el proceso desde la siembra inicial hasta el desarrollo de las plantas.</p> <p>La emoción fue palpable cuando llegó el momento de trasplantar las plántulas al huerto. Los sonidos de alegría y los gritos de emoción llenaron el espacio. La actividad se llevó a cabo en el huerto, donde previamente había colocado todas las cajas germinadas. Los niños pudieron observar el fruto de su trabajo y esfuerzo mientras sacábamos las plantas de las cajas y las colocábamos en sus manos. Luego, con entusiasmo, cada niño depositó su planta en el espacio designado en las camas del huerto.</p> <p>Interacciones entre los Niños:</p> <p>La interacción entre ellos en esta actividad fue en menor cantidad, ellos estaban observado como trabajaban sus compañeros con el encargado de la sesión, esperando su turno de participar, por supuesto no esperaban en silencio, gritaban, o hacían sonidos, pero estaban atentos al trasplante.</p>	<p>La interacción en esta actividad fue menos entre ellos y más con el encargado la sesión, puesto que se trabajó de manera individual con cada uno, ya que retirábamos la plántula de la caja de germinación y la colocaba en la mano de los niños para que él o ella la colocara en la cama del huerto.</p>
<p>Niños de 4 y 5 años:</p> <p>¿Cómo se involucraron los niños? Los niños de 4 y 5 años participaron activamente y con más confianza en el lugar, ellos mismos trajeron las</p>	<p>Participación activa: el nivel de involucramiento y atención en la actividad fue alto, puesto que estaban al pendiente de la manera en que sus compañeros con ayuda del profesor retiraban la planta y la colocaban en la tierra.</p>

<p>cajas de germinación y las colocaron a un lado de las camas donde trasplantaríamos.</p> <p>¿Qué les interesó? Les llamó la atención las plántulas de las cajas de germinación, además el momento de sacar la planta de la caja de germinación y ver sus raíces y sentir la tierra húmeda les causo mucha emoción.</p> <p>¿Cómo interactuaron entre ellos? La interacción entre ellos en esta actividad fue más moderada, si bien ellos estaban en grupo la expectativa de que le tocará su turno de sacar su planta con ayuda del maestro los mantenía atentos a la manera de hacerlo.</p> <p>no afectar el suelo que se ha trabajado con esfuerzo.</p>	<p>Aumento de la confianza en el lugar, lo que antes era un lugar en el que no podían estar se convirtió en un sitio cómodo y seguro, (siempre con un adulto cerca) y el hecho de que ellos acercaran las cajas muestra habilidades para ponerse de acuerdo e interesados en la siguiente fase del proceso.</p>
<p>Áreas de Desarrollo: Cognitiva:</p> <p>¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños mostraron competencias de solución de problemas al cooperar y ayudarse unos a otros, sobre todo en el momento de trasladar los semilleros al lugar establecido.</p>	<p>En esta actividad se trabajó en soluciones con el profesor, puesto que cada niño con el profesor retiraba la planta de la caja y la colocaba en la cama.</p>
<p>Física ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Los niños demostraron un buen desarrollo de sus habilidades motoras gruesas y finas, en este caso al tratar con delicadeza la planta y colocarla en el espacio de tierra.</p>	<p>Mejora en las habilidades finas, ninguna planta sufrió mucho.</p>
<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse con otros sobre sus hallazgos y emociones. La solidaridad que evidenciaron al apoyarse entre sí indica una actitud cooperativa. Se apoyaban desde la distancia, ya que la actividad fue un poco más personal con el profesor.</p>	<p>La interacción entre ellos se presentaba más al momento de terminar la siembra, corrían y se abrazan y se decían... ¿Viste como lo hice? Fue fantástico.</p>
<p>¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí? Siempre hay algunos líderes como los que dijeron traigamos las cajas que necesita la miss.</p>	<p>En este caso los roles eran de observadores y practicantes. Ya que la actividad se centró de manera individual con cada niño para que plantaran.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Funcionó.</p>	

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Bitácora #7 Día # 7 Comida juntos en recreo Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños.</p> <p>ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños.</p>
<p>Descripción de la actividad: consiste en que los niños compartan un espacio para comer y platicar. Se colocan mesas y sillas en un área agradable del patio. Los niños disfrutarán de una comida saludable mientras conversan sobre sus alimentos favoritos, aventuras en el recreo y otros temas. Es un momento especial para fomentar la comensalidad y la compañía entre ellos.</p> <p>Se les pidió con días de anticipación y se les informó a los padres de los niños que debían de mandar un alimento saludable como refrigerio, pero que al niño le gusté, se dieron algunas recomendaciones para que la actividad fuera nutritiva y al mismo tiempo divertida.</p>	<p>Esta actividad se desarrolló con la finalidad de generar un espacio de comensalidad en la escuela generar que los niños tengan más comunicación sobre lo que comen.</p>
<p>1. Formato de la Bitácora:</p> <p>Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p> <p>Interés en los Elementos:</p> <p>Interacciones entre los Niños:</p> <p>La interacción entre ellos en esta actividad fue dejarlos interactuar libres, que el tiempo de alimentos sea para que compartan que les gusta de lo que llevaban de alimentos y que lo compartieran.</p>	<p>La convivencia en esta actividad fue interesante, para los niños de esta edad no fue raro compartir alimentos en la mesa, supongo que, por su edad, en casa aún comen acompañados de un adulto, en el kínder lo hacen en presencia de su maestra, pero no en un mismo sitio todos.</p>
<p>Niños de 4 y 5 años:</p> <p>¿Cómo se involucraron los niños? Los niños de 4 y 5 años participaron activamente y con más confianza en el lugar, ayudan a colocar las mesas y las sillas.</p> <p>¿Qué les interesó? Les llamó la atención saber qué es lo que sus compañeros traen de alimentos.</p>	<p>Estas edades hablan mucho, algo interesante es que los temas de conversación se dividen entre niños y niñas, los niños hablan mucho sobre programas que ven en el celular de sus padres, y tienen de ser un poco más toscos en la interacción entre ellos, incluso suelen estar distraídos sobre lo que están comiendo, suelen hacer intercambio de alimentos que no les gusta, por ejemplo, la mayoría de ellos llevo sándwich</p> <p>Las niñas también hablan de programas que ven en los celulares, pero tienen más</p>

<p>¿Cómo interactuaron entre ellos? La interacción entre ellos es muy activa hablan mucho y se ve que hay compañerismo entre ellos.</p> <p>no afectar el suelo que se ha trabajado con esfuerzo.</p>	<p>atención en lo que están comiendo, comparten un poco más.</p>
<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse con otros sobre las cosas que les gustan, la actividad partido sobre compartir gustos por alimentos, aunque después cambio a cosas más personales de los niños, programas de televisión etc.</p>	<p>La actividad fomentó el compartir la misma mesa, comer juntos marco una atmósfera de compañerismo y confianza.</p>
<p>¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí? Siempre hay algunos líderes que mercan sobre que se debe hablar en la mesa.</p>	<p>En este caso el rol de la mayoría era de portavoz, todos querían hablar sobre diferentes cosas, la comida fue el primer tema, pero después cada uno quería hablar de lo que se le venía a la mente, los temas más mencionados fueron los referentes a lo que pueden ver en los celulares o Tablet, pero con la intervención de las maestras había tiempo para escuchar y comer.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Funcionó.</p>	

<p>REGISTRO DE LA BITÁCORA</p>	<p>ANALISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS</p>
<p>Bitácora #8 Día # Día de muertos Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños.</p> <p>ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños.</p>
<p>Descripción de la actividad: Esta actividad, los niños tendrán la oportunidad de compartir alimentos que trajeron de sus casas, la elaboración de un altar de muertos en compañía con algunos de los padres de familia y sus compañeros, para fortalecer la comensalidad. Durante la comida, conversan sobre sus alimentos favoritos</p>	<p>Esta actividad combina aprendizaje práctico, el compartir con sus compañeros alimentos importantes para cada familia.</p>
<p>1. Formato de la Bitácora: Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos?</p>	<p>Los niños de 3 años mostraron un gran interés en explorar y manipular los elementos que tenían a su disposición. Se involucraron activamente al tocar, mover y examinar los objetos. Algunos de los aspectos que noté incluyen:</p>

<p>Interés en los Elementos:</p> <p>El altar de muertos armado por los padres de familia genero un interés muy grande en los niños</p> <p>Interacciones entre los Niños:</p> <p>La interacción entre ellos en esta actividad fue en sobre las texturas y los colores llamativos del altar.</p>	<p>exploración táctil, los niños tocaron los objetos con curiosidad. Sentían la textura y la forma de los elementos.</p>
<p>Niños de 4 y 5 años:</p> <p>¿Cómo se involucraron los niños?</p> <p>En esta actividad los niños de estas edades tuvieron mayor participación, para empezar en el altar colocaron alimentos que trajeron de sus casas, pedidos previamente y que tuvieran una historia del porque es importante para la familia ese alimento, cosa que después compartirían con la clase.</p> <p>¿Qué les interesó?</p> <p>Los colores y el tamaño del altar es algo que les llamó mucho la atención, se mostraban con ganas de tocar la decoración. Pero eso no estaba permitido hacer.</p> <p>¿Cómo interactuaron entre ellos? El compartir los alimentos que cada uno llevo y compartir la historia del porque es importante para las familias hizo que la actividad tuviera un elemento de interacción entre todos, ya que cada niño que participó lo hacía para todos.</p>	<p>Puntos importantes de la actividad.</p> <p>Los niños interactuaron de manera amigable mientras compartían lo que suelen comer en sus casas, primero mencionando porque les gustaba ese alimento y después repartiendo un poco de este a los compañeros.</p> <p>Se involucraron activamente, mostrando curiosidad, creatividad y habilidades sociales mientras narraban lo que traían para compartir y porque mientras otros escuchaban. Lo que promovió el desarrollo del lenguaje ya que en estas edades pueden armar oraciones y contar una historia compartida por sus padres</p>
<p>Áreas de Desarrollo: Cognitiva:</p> <p>¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños supieron compartir los elementos de la historia que previamente tuvieron que compartirles sus padres, para comentarla a sus demás compañeros.</p>	<p>Durante la actividad, los niños demostraron habilidades de pensamiento lógico al relacionar los elementos de la historia que sus padres les habían contado. Fueron capaces de hacer conexiones y expresar sus ideas de manera creativa. Un ejemplo conmovedor fue la historia de una niña y el tequila. Aunque no compartimos este ingrediente, la familia de la niña y ella misma lo relacionaron con su abuelito. La niña compartió que esa "agua", como ella lo llamaba, era lo que más le gustaba a su abuelito, y por eso lo colocaron en el altar. Esta conexión entre el tequila y el recuerdo de su abuelo muestra cómo los niños pueden aplicar el pensamiento lógico incluso en situaciones emotivas y personales</p>
<p>Física ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Durante esta actividad demostrar el uso de diferentes habilidades motoras.</p>	<p>Destrezas de movimiento, pudieron sostener un micrófono y platicarnos sobre el alimento que compartieron demostrando habilidades motoras finas y gruesas.</p>

<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse con otros sobre sus hallazgos y emociones.</p>	<p>Empatía y Cooperación: Estos aspectos están más relacionados con la convivencia. La empatía y la cooperación son fundamentales para una convivencia armoniosa entre las personas. Cuando los niños se preocupan por los demás y colaboran, están construyendo relaciones positivas.</p> <p>La interacción social también ayudo a que se desarrolle autoestima y confianza en ellos, sobre todo al estar con el micrófono en mano</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Funcionó.</p>	

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANALISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
<p>Bitácora #9 Día # 9 Avance del huerto Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.</p>	<p>Necesidad de conocer la interacción entre niños y niñas, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños.</p> <p>ACOMPANAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños</p>
<p>Descripción de la actividad: Esta actividad, los niños tendrán la oportunidad de colocar sus semillas germinadas en el espacio del huerto designado para las camas, observar y tocar diferentes plantas. Además, aprenderán sobre el trasplante, comprendiendo cómo se mueven las plantas de un lugar a otro. A través de la manipulación de pequeñas plantas, desarrollarán habilidades motoras finas y gruesas.</p>	<p>Esta actividad combina aprendizaje práctico, exploración y desarrollo de habilidades físicas, lo que enriquece la experiencia de los niños en el huerto.</p>
<p>1. Formato de la Bitácora: Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos? Interés en los Elementos:</p> <p>Esta enriquecedora actividad se llevó a cabo después de dos semanas de cuidados y riegos por parte de los niños en las cajas de germinación, con la asistencia de sus maestras. Durante ese tiempo, los pequeños observaron con asombro cómo las semillas se transformaban en plántulas dentro de las cajas. La interacción con estas cajas fue notable, ya que los niños presenciaron el proceso desde la siembra inicial hasta el desarrollo de las plantas.</p>	<p>La interacción en esta actividad fue menos entre ellos y más con el encargado la sesión, puesto que se trabajó de manera individual con cada uno, ya que retirábamos la plántula de la caja de germinación y la colocaba en la mano de los niños para que él o ella la colocara en la cama del huerto.</p>

<p>La emoción fue palpable cuando llegó el momento de trasplantar las plántulas al huerto. Los sonidos de alegría y los gritos de emoción llenaron el espacio. La actividad se llevó a cabo en el huerto, donde previamente había colocado todas las cajas germinadas. Los niños pudieron observar el fruto de su trabajo y esfuerzo mientras sacábamos las plantas de las cajas y las colocábamos en sus manos. Luego, con entusiasmo, cada niño depositó su planta en el espacio designado en las camas del huerto.</p> <p>Interacciones entre los Niños:</p> <p>La interacción entre ellos en esta actividad fue en menor cantidad, ellos estaban observado como trabajaban sus compañeros con el encargado de la sesión, esperando su turno de participar, por supuesto no esperaban en silencio, gritaban, o hacían sonidos, pero estaban atentos al trasplante.</p>	
<p>Niños de 4 y 5 años:</p> <p>¿Cómo se involucraron los niños? Los niños de 4 y 5 años participaron activamente y con más confianza en el lugar, ellos mismos trajeron las cajas de germinación y las colocaron a un lado de las camas donde trasplantaríamos.</p> <p>¿Qué les interesó? Les llamó la atención las plántulas de las cajas de germinación, además el momento de sacar la planta de la caja de germinación y ver sus raíces y sentir la tierra húmeda les causó mucha emoción.</p> <p>¿Cómo interactuaron entre ellos? La interacción entre ellos en esta actividad fue más moderada, si bien ellos estaban en grupo la expectativa de que le tocará su turno de sacar su planta con ayuda del maestro los mantenía atentos a la manera de hacerlo.</p> <p>no afectar el suelo que se ha trabajado con esfuerzo.</p>	<p>Participación activa: el nivel de involucramiento y atención en la actividad fue alto, puesto que estaban al pendiente de la manera en que sus compañeros con ayuda del profesor retiraban la planta y la colocaban en la tierra.</p> <p>Aumento de la confianza en el lugar, lo que antes era un lugar en el que no podían estar se convirtió en un sitio cómodo y seguro, (siempre con un adulto cerca) y el hecho de que ellos acercaran las cajas muestra habilidades para ponerse de acuerdo e interesados en la siguiente fase del proceso.</p>
<p>Áreas de Desarrollo: Cognitiva:</p> <p>¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños mostraron competencias de solución de problemas al cooperar y ayudarse unos a otros, sobre todo en el momento de trasladar los semilleros al lugar establecido.</p>	<p>En esta actividad se trabajó en soluciones con el profesor, puesto que cada niño con el profesor retiraba la planta de la caja y la colocaba en la cama.</p>
<p>Física ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Los niños demostraron un buen desarrollo de sus habilidades motoras gruesas y finas, en este caso al tratar con delicadeza la planta y colocarla en el espacio de tierra.</p>	<p>Mejora en las habilidades finas, ninguna planta sufrió mucho.</p>

Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse con otros sobre sus hallazgos y emociones. La solidaridad que evidenciaron al apoyarse entre sí indica una actitud cooperativa. Se apoyaban desde la distancia, ya que la actividad fue un poco más personal con el profesor.	La interacción entre ellos se presentaba más al momento de terminar la siembra, corrían y se abrazan y se decían... ¿Viste como lo hice? Fue fantástico.
¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí? Siempre hay algunos líderes como los que dijeron traigamos las cajas que necesita la miss.	En este caso los roles eran de observadores y practicantes. Ya que la actividad se centró de manera individual con cada niño para que plantaran.
Fotografías:	
Funcionó.	

REGISTRO DE LA BITÁCORA	ANÁLISIS. RASGOS INTERPRETATIVOS
Bitácora #10 Día # 10 comiendo juntos lo producido en el huerto Objetivo: Observación y Registro Observar: a los niños durante las actividades. Registrar: Observaciones de manera detallada sobre cómo interactúan, sus reacciones y comportamientos, si hay apoyo entre ellos para resolver problemas o inquietudes y cómo participan los adultos en la dinámica.	Necesidad de conocer la interacción entre niños, destacando EMOCIONES, COMPORTAMIENTOS e INTERACCIONES. Participación del adulto ante problemáticas que presentan los niños. ACOMPañAMIENTO ADULTO Existe acompañamiento de docentes en la actividad con los niños.
Descripción de la actividad: Esta actividad, los niños tendrán la oportunidad de colocar sus semillas germinadas en el espacio del huerto designado para las camas, observar y tocar diferentes plantas. Además, aprenderán sobre el trasplante, comprendiendo cómo se mueven las plantas de un lugar a otro. A través de la manipulación de pequeñas plantas, desarrollarán habilidades motoras finas y gruesas.	Esta actividad combina aprendizaje práctico, exploración y desarrollo de habilidades físicas, lo que enriquece la experiencia de los niños en el huerto.
1. Formato de la Bitácora: Observaciones: Detalles sobre lo que noté durante la actividad. Niños de 3 años: ¿Cómo se involucraron los niños? ¿Qué les interesó? ¿Cómo interactuaron entre ellos? Interés en los Elementos: Esta enriquecedora actividad se llevó a cabo después de dos semanas de cuidados y riegos por parte de los niños en las cajas de germinación, con la asistencia de sus maestras. Durante ese tiempo, los pequeños observaron con asombro cómo las semillas se transformaban en plántulas dentro de las cajas. La interacción con estas cajas fue notable, ya que los niños presenciaron el proceso desde la siembra inicial hasta el desarrollo de las plantas.	La interacción en esta actividad fue menos entre ellos y más con el encargado de la sesión, puesto que se trabajó de manera individual con cada uno, ya que retirábamos la plántula de la caja de germinación y la colocaba en la mano de los niños para que él o ella la colocara en la cama del huerto.

<p>La emoción fue palpable cuando llegó el momento de trasplantar las plántulas al huerto. Los sonidos de alegría y los gritos de emoción llenaron el espacio. La actividad se llevó a cabo en el huerto, donde previamente había colocado todas las cajas germinadas. Los niños pudieron observar el fruto de su trabajo y esfuerzo mientras sacábamos las plantas de las cajas y las colocábamos en sus manos. Luego, con entusiasmo, cada niño depositó su planta en el espacio designado en las camas del huerto.</p> <p>Interacciones entre los Niños:</p> <p>La interacción entre ellos en esta actividad fue en menor cantidad, ellos estaban observado como trabajaban sus compañeros con el encargado de la sesión, esperando su turno de participar, por supuesto no esperaban en silencio, gritaban, o hacían sonidos, pero estaban atentos al trasplante.</p>	
<p>Niños de 4 y 5 años:</p> <p>¿Cómo se involucraron los niños? Los niños de 4 y 5 años participaron activamente y con más confianza en el lugar, ellos mismos trajeron las cajas de germinación y las colocaron a un lado de las camas donde trasplantaríamos.</p> <p>¿Qué les interesó? Les llamó la atención las plántulas de las cajas de germinación, además el momento de sacar la planta de la caja de germinación y ver sus raíces y sentir la tierra húmeda les causó mucha emoción.</p> <p>¿Cómo interactuaron entre ellos? La interacción entre ellos en esta actividad fue más moderada, si bien ellos estaban en grupo la expectativa de que le tocará su turno de sacar su planta con ayuda del maestro los mantenía atentos a la manera de hacerlo.</p> <p>no afectar el suelo que se ha trabajado con esfuerzo.</p>	<p>Participación activa: el nivel de involucramiento y atención en la actividad fue alto, puesto que estaban al pendiente de la manera en que sus compañeros con ayuda del profesor retiraban la planta y la colocaban en la tierra.</p> <p>Aumento de la confianza en el lugar, lo que antes era un lugar en el que no podían estar se convirtió en un sitio cómodo y seguro, (siempre con un adulto cerca) y el hecho de que ellos acercaran las cajas muestra habilidades para ponerse de acuerdo e interesados en la siguiente fase del proceso.</p>
<p>Áreas de Desarrollo: Cognitiva:</p> <p>¿Cómo resolvieron problemas los niños durante la actividad? Los niños mostraron competencias de solución de problemas al cooperar y ayudarse unos a otros, sobre todo en el momento de trasladar los semilleros al lugar establecido.</p>	<p>En esta actividad se trabajó en soluciones con el profesor, puesto que cada niño con el profesor retiraba la planta de la caja y la colocaba en la cama.</p>
<p>Física ¿Qué habilidades motoras utilizaron? Los niños demostraron un buen desarrollo de sus habilidades motoras gruesas y finas, en este caso al tratar con delicadeza la planta y colocarla en el espacio de tierra.</p>	<p>Mejora en las habilidades finas, ninguna planta sufrió mucho.</p>

<p>Social y emocional ¿Cómo interactuaron con otros niños? Los niños demostraron habilidades sociales al comunicarse con otros sobre sus hallazgos y emociones. La solidaridad que evidenciaron al apoyarse entre sí indica una actitud cooperativa. Se apoyaban desde la distancia, ya que la actividad fue un poco más personal con el profesor.</p>	<p>La interacción entre ellos se presentaba más al momento de terminar la siembra, corrían y se abrazan y se decían... ¿Viste como lo hice? Fue fantástico.</p>
<p>¿Qué roles asumen los niños durante las actividades y cómo colaboran entre sí? Siempre hay algunos lideres como los que dijeron traigamos las cajas que necesita la miss.</p>	<p>En este caso los roles eran de observadores y practicantes. Ya que la actividad se centró de manera individual con cada niño para que plantaran.</p>
<p>Fotografías:</p>	
<p>Funcionó.</p>	

ANEXO 16. ANÁLISIS DE LOS ALIMENTOS CONSUMIDOS EN REFRIGERIOS, código AACCR16

La siguiente tabla 1.0 clasifica los alimentos dependiendo del grupo en el que se encuentre según la clasificación NOVA (que plantea cuatro grupos de alimentos):

Clasificación de alimentos NOVA	
	Definición
Grupo #1 Alimentos no procesados o mínimamente procesados	Engloba los alimentos no procesados (semillas, frutas, partes comestibles de plantas y animales, huevos, leche, hongos, algas, agua) o mínimamente procesados, que son alimentos naturales a los que se les eliminan partes no comestibles o se somete a procesos de secado, aplastamiento, molienda, fraccionamiento, filtración, tostado, ebullición, fermentación no alcohólica, pasteurización, refrigeración, enfriamiento, congelación o empaquetado. Estos procesos se realizan para alargar la vida útil de estos alimentos y hacerlos aptos para el consumo humano.
Grupo # 2: Ingredientes culinarios procesados	Incluye ingredientes culinarios procesados y derivados del primer grupo. Se utilizan para acompañar alimentos del grupo 1. Entrarían en este grupo los aceites, la mantequilla, el azúcar y la sal.
Grupo#3 Comidas procesadas	Incluye comidas procesadas. Se trata de alimentos del grupo 1 modificados con la intención de acompañar a otros alimentos. Algunos ejemplos son el pan, el queso o las verduras en conserva.
Grupo#4 Ultra procesados	Es el de las comidas ultra procesadas, que suelen incluir en su composición azúcares, grasas, aceites, sal y aditivos que proceden de otros alimentos, como maltodextrinas, proteínas de soja, lactosa, caseína, suero y gluten. Los alimentos ultra procesados contienen también otros aditivos: saborizantes, colorantes, edulcorantes, emulsificantes, humectantes, agentes antiapelmazantes, endurecedores... Además, los productos resultantes suelen ir envasados de manera atractiva. Algunos ejemplos son: helados, chocolates, caramelos, ciertos panes, galletas, tartas, barritas "energéticas", margarinas, yogurt de "fruta", pizzas, hamburguesas, perritos calientes, noodles, nuggets, postres industriales, etc.
Fuente	(Monteiro et al., 2018)

Elaboración propia.

Con esta información se analizó la contribución de cada grupo de alimentos al consumo total de energía.

Clasificación de los refrigerios según pautas nutricionales para la población mexicana:

Se consulta las pautas nutricionales recomendadas para niños en la misma franja de edad, para comparar los refrigerios proporcionados con estas recomendaciones. ¿Están los niños recibiendo suficiente energía y nutrientes?

En resumen, la recopilación y análisis de datos sobre los refrigerios escolares proporcionaron una visión detallada de los hábitos alimentarios de los niños en el preescolar. La clasificación

de los alimentos según la clasificación NOVA y las pautas nutricionales para la población mexicana permitió evaluar la adecuación de los refrigerios en términos de energía y nutrientes. Estos hallazgos son fundamentales para diseñar intervenciones que promuevan una alimentación más saludable y equilibrada en el entorno escolar, contribuyendo así al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

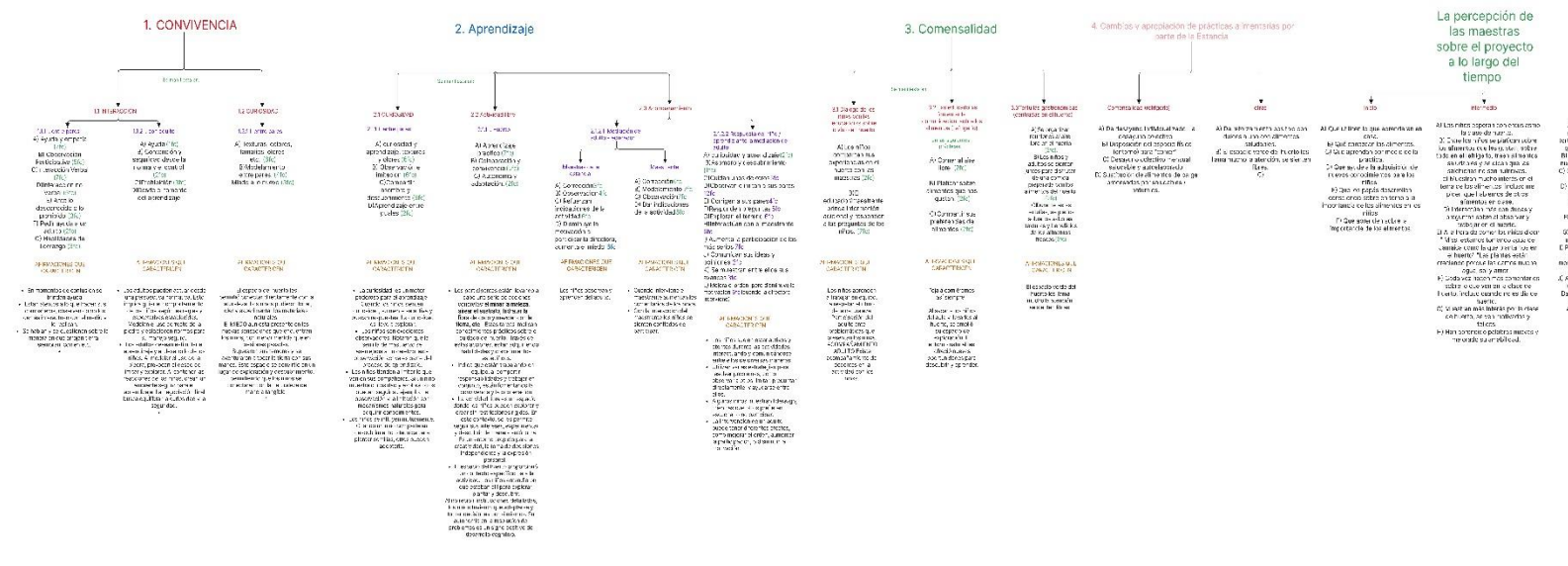
Como identificar un alimento ultra procesado: identificar un producto ultra procesado, llamado también de mal modo un “alimento procesado” o “alimento chatarra”, donde la industria alimentaria tiene un gran protagonismo a través del ultra procesamiento de los alimentos, el cual consiste en alterar los alimentos (Carreras et al., s/f).

Esta alteración de los alimentos consiste en someter a procesos industriales que son necesarios para que el producto sea seguro para comer o se conserve por más tiempo. Sin embargo, los que se denominan ultra procesados son aquellos que, tras este proceso de industrialización, han adquirido ciertas características que permiten sean consumidos con el mínimo de preparación posible, lo que los hace ser un producto atractivo de fácil acceso y en ocasiones a menor precio que el alimento original (Marti et al., 2021).

Un alimento ultra procesado se define de la siguiente forma: Formulaciones de varios ingredientes que, además de sal, azúcar, aceites y grasas, incluyen sustancias alimenticias no utilizadas en las preparaciones culinarias, en particular, saborizantes, colorantes, edulcorantes, emulsionantes y otros aditivos utilizados para imitar las cualidades sensoriales de los alimentos no procesados o mínimamente procesados y de sus preparaciones culinarias, o para enmascarar cualidades indeseables del producto final (Marti et al., 2021).

En otras palabras, se trata de alimentos de alta densidad energética y baja calidad nutricional que mantienen pocas o ninguna de las características del alimento inicial, son muy agradables al paladar, fáciles de ingerir.

ANEXO 17. Mapa de categorías y resultados de la intervención, código ETAPC



Elaboración propia.