



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2024-2025

HUERTOS EDUCATIVOS Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA. LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SU RELACIÓN, DESARROLLO Y EFECTOS

**Presentado por: D^a. Adriana Iturbe Zúñiga para optar al Grado de
Educación Infantil en la Universidad de Valladolid.**

Tutelado por: Prof. Dra. Guadalupe Ramos Truchero

En Valladolid, a 19 de junio de 2025

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado estudia la utilización de huerto escolar, visto como un recurso educativo para la educación en el ámbito de la alimentación, empleando una metodología de carácter cualitativo, mediante entrevistas realizadas a docentes de Educación Infantil y Primaria en Castilla y León, en los centros CEIP Francisco Pino (Valladolid), CEIP Fray Bernardino de Sahagún (León), CEIP Fray Luis de León (Valladolid) y CEIP San Vicente de Paul (Benavente). Los resultados obtenidos demuestran su alto valor pedagógico: potencia el aprendizaje activo y la motivación, además de desarrollar valores como la responsabilidad y el trabajo en equipo en los niños. A pesar de que el impacto que incide en los hábitos alimenticios de los estudiantes es irregular, el trabajo que realizan en el huerto provoca que entiendan mejor de donde provienen los alimentos. Las barreras más importantes son la carencia de formación de los docentes, los recursos de los que dispone el centro y el tiempo que se emplea en este lugar. Para concluir, con apoyo institucional y coordinación, el huerto escolar se convierte en una herramienta primordial para la educación alimentaria, provocando que esta sea más sostenible.

Palabras clave

Huerto escolar, educación alimentaria, sostenibilidad, aprendizaje activo, docentes.

ABSTRACT

This Final Degree Project explores the use of school gardens as an educational resource for food education, employing a qualitative methodology through interviews conducted with Early Childhood and Primary Education teachers in Castilla y León, at the schools CEIP Francisco Pino (Valladolid), CEIP Fray Bernardino de Sahagún (León), CEIP Fray Luis de León (Valladolid), and CEIP San Vicente de Paul (Benavente). The results highlight the high pedagogical value of school gardens: they enhance active learning and motivation, while also fostering values such as responsibility and teamwork among children. Although the impact on students' eating habits is inconsistent, working in the garden helps them better understand where food comes from. The main barriers identified are the lack of teacher training, limited school resources, and the time required for garden activities. In conclusion, with institutional support and proper coordination, the school garden becomes a key tool for food education, contributing to a more sustainable approach.

Keywords

School garden, food education, sustainability, active learning, teachers.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	4
3. OBJETIVO DEL TRABAJO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	6
4. COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL A LAS QUE CONTRIBUYE EL TRABAJO.....	7
5. EL HUERTO ECOLÓGICO EDUCATIVO: HISTORIA Y APLICACIÓN.....	8
5.1 Agricultura tradicional y agricultura sostenible: los huertos.....	8
5.2 El huerto como recurso educativo.....	9
5.2.1. El huerto educativo como herramienta en materias transversales.....	11
5.2.2 El huerto como recurso educativo en la educación alimentaria.....	14
5.3 Estudios previos sobre perspectivas docentes.....	15
6. METODOLOGÍA.....	21
6.1. Participantes.....	21
6.2. Instrumento.....	22
6.3. Procedimiento de recolección de datos.....	22
6.4. Procedimiento de análisis de datos.....	23
7. RESULTADOS.....	23
7.1. Formación previa y aprendizaje para el uso educativo del huerto escolar.....	23
7.2. Frecuencia y tipos de actividades realizadas en el huerto.....	24
7.3. Inclusión de la educación alimentaria y su impacto en hábitos saludables.....	25
7.4. Beneficios educativos, emocionales y sociales observados.....	27
7.5. Limitaciones y sugerencias para la implementación del huerto ecológico escolar en el centro.....	28
8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	29
9. CONCLUSIONES.....	32
10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	33
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
12. ANEXOS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la preocupación por la salud alimentaria y la sostenibilidad ambiental se ha convertido en un área de creciente importancia en el ámbito educativo. La alimentación no solo cumple una función biológica, sino que también tiene una función social, cultural y pedagógica que puede y en muchas ocasiones tiene que ser enseñada desde la escuela. En este contexto, los huertos escolares ecológicos están siendo adoptados como una herramienta didáctica con gran potencial para promover hábitos saludables y la conciencia ecológica de los alumnos (Gutiérrez Sánchez-Osorio, 2020).

Más allá de desarrollar competencias transversales para las que también se usan los huertos ecológicos, la conexión directa entre el cultivo y el consumo de alimentos ofrece una oportunidad ideal para poder fomentar la educación alimentaria (Oxenham & King, 2010). Sin embargo, su implementación en los colegios implica la participación de muchos agentes, entre ellos el profesorado y el personal del comedor escolar, cuya colaboración puede ser clave para garantizar una coherencia entre lo que se enseña en el aula y lo que se come en el comedor.

Este TFG se centrará en el análisis de perspectivas docentes, con el objetivo de comprender cómo se perciben los huertos ecológicos en el marco de la educación alimentaria dentro de la escuela infantil y primaria.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En los últimos años, la educación alimentaria se ha convertido en un aspecto clave dentro de las escuelas, ya que ayuda a formar hábitos de vida más saludables partiendo de la infancia. En este sentido los huertos escolares se presentan como una de las herramientas que da buenos resultados. Estos espacios no solo han contribuido a que niños y niñas coman más frutas y verduras (Oxenham y King, 2010), sino que también han avanzado hacia modelos más sostenibles. En particular, los huertos educativos ecológicos, los cuales son cada vez más comunes en la época, no solo enseñan sobre

nutrición, sino que, como señala Olguín Hernández (2024), también fomentan en los estudiantes una mayor conciencia ecológica y el compromiso con el medio ambiente.

En la educación alimentaria dentro de las escuelas, los y las docentes tienen un papel principal: actúan como guías del alumnado en el aprendizaje y en la toma de conciencia sobre cómo llevar una vida más saludable y respetuosa con el entorno. Pero para entender realmente qué tan efectivos pueden ser los huertos escolares ecológicos como recurso educativo, además de que obstáculos pueden presentar, es importante escuchar directamente a quienes están en el centro de estas experiencias: el profesorado que los lleva a cabo día a día.

Si bien algunos estudios han tratado las perspectivas de diferentes actores involucrados en la alimentación escolar, la mirada del profesorado sobre la incorporación de huertos escolares ecológicos y su papel dentro de la educación alimentaria continúa siendo un aspecto poco investigado. Comprender cómo viven y valoran estas experiencias quienes están directamente involucrados en ellas es fundamental, ya que sus percepciones permiten identificar tanto el potencial de estos espacios para enriquecer el currículo y promover hábitos saludables, como los obstáculos prácticos y organizativos que pueden dificultar su puesta en marcha (Morris, Neustadter & Zidenberg-Cherr, 2001).

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo contribuir a la información ya existente sobre los huertos escolares ecológicos, analizando específicamente las perspectivas de los docentes de acuerdo a sus vivencias e interpretaciones en contextos educativos concretos. A través de un enfoque cualitativo, se pretende recoger sus experiencias y puntos de vista para comprender mejor qué oportunidades ven en estos espacios, qué obstáculos encuentran y qué apoyos consideran necesarios. En definitiva, la intención es contribuir a que los huertos se integren de forma más natural y efectiva tanto en la educación alimentaria como en el día a día de los centros escolares.

3. OBJETIVO DEL TRABAJO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este TFG es explorar y comparar las percepciones del profesorado sobre el uso del huerto escolar como herramienta educativa, concretamente en el ámbito de la educación alimentaria, en centros de educación infantil y primaria. Para ello, se han designado los siguientes objetivos específicos

1. Estudiar el nivel de participación, experiencia y valoración que tiene el profesorado en el uso del huerto escolar como herramienta didáctica, con un enfoque particular en la educación alimentaria.
2. Analizar la percepción de los docentes sobre la función del huerto escolar en el fomento de hábitos de alimentación saludables y en la sensibilización acerca del origen y consumo de los alimentos.
3. Identificar tanto las dificultades como los beneficios que identifican los docentes al utilizar huertos escolares en el currículo de Educación Infantil desde una perspectiva centrada en la educación alimentaria.

Para ello, se utilizarán las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de participación, conocimiento y experiencia que demuestran los docentes de Educación Infantil en relación con el uso del huerto escolar como herramienta pedagógica, con atención especial en la educación alimentaria?
2. ¿De qué manera interpretan los docentes el rol del huerto escolar en la promoción de hábitos de alimentación saludables y en la comprensión del origen y consumo de los alimentos?
3. ¿Qué aspectos positivos y apoyos señalan los docentes al incorporar el huerto escolar en el currículo, y qué obstáculos o limitaciones asumen en su aplicación cotidiana?
4. ¿Qué sugerencias y aportaciones plantean los docentes para favorecer una mejor integración del huerto escolar desde una mirada centrada en la educación alimentaria?

4. COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL A LAS QUE CONTRIBUYE EL TRABAJO

El presente Trabajo de Fin de Grado contribuye significativamente al desarrollo de varias competencias que se encuentran recogidas en el Libro Blanco del Grado en Educación Infantil (ANECA, 2004).

Primeramente, se vincula con la competencia general de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en la etapa comprendida entre los 0 y 6 años, en contextos escolares y sociales (CB4), al igual que con la competencia específica de analizar las características de dichos procesos y la incidencia que tienen en el desarrollo infantil (CE1).

Además, este trabajo trata aspectos cruciales relacionados con la salud infantil, como son la alimentación, la higiene y el bienestar, fomentando la adquisición de hábitos saludables desde una temprana edad. En este ámbito, coincide con la competencia general CB8, la cual se refiere a promover acciones que favorezcan a la mejora de la calidad de vida infantil, y con la competencia específica FB4, que considera relevante la adquisición y aplicación de conocimientos básicos sobre la alimentación infantil.

Asimismo, el enfoque crítico y reflexivo que se da al análisis de la práctica docente corresponde con la competencia CB11, la cual está relacionada con el compromiso ético y la evaluación de la propia práctica, al igual que con la competencia específica PE4, que da importancia a la adopción de una actitud de carácter investigador y de mejora constante.

Este TFG también introduce la dimensión medioambiental que potencia la conciencia ecológica y el respeto por la naturaleza, relacionada con la competencia específica DD1.8, que impulsa el desarrollo de valores orientados a la sostenibilidad y el respeto ambiental.

Desde una perspectiva metodológica y organizativa, se impulsa la creación de intervenciones educativas que se basen en experiencias significativas, y que promuevan la adopción de hábitos saludables, lo cual está relacionado con competencias como

FB1.5 y FB1.6, que se refieren a la planificación de estrategias didácticas que se adaptan al contexto y a la diversidad de características del alumnado.

Para finalizar, el trabajo también destaca la colaboración de los profesionales en el ámbito educativo, como la de docentes de diferentes etapas, además de potenciar la integración de espacios del entorno, como es el huerto escolar, en actividades pedagógicas que se realizan en el centro, por lo que desarrolla competencias como FB7.4, FB7.5 y PE7, las cuales se centran en la coordinación con la comunidad educativa y la apertura de la escuela al entorno.

5. EL HUERTO ECOLÓGICO EDUCATIVO: HISTORIA Y APLICACIÓN

5.1 Agricultura tradicional y agricultura sostenible: los huertos

Desde que habitaban la tierra las primeras civilizaciones, los seres humanos ya recolectaban plantas para alimentarse. Este hecho puede considerarse como el origen de la agricultura. Inicialmente, el hombre dependía de los alimentos que la naturaleza ofrecía de forma natural, pero al volverse insuficientes, aprendió a cultivar por necesidad. Con el paso del tiempo, los conocimientos y prácticas agrícolas fueron transmitiéndose entre civilizaciones (Flórez, 2009).

Al principio, los agricultores practicaban la rotación de cultivos, utilizaban abonos naturales y producían cosechas sin químicos, manteniendo así la fertilidad del suelo durante muchos años. Sin embargo, esto cambió con la llegada de la agricultura industrial en el siglo XX, que valoró más los beneficios económicos a corto plazo, sin considerar los efectos negativos que esto tenía para las futuras generaciones (Goodall, 2007).

Más recientemente, la agricultura ha pasado a tener un enfoque más sostenible. También conocida como orgánica o biológica, la agricultura ecológica se define como un sistema que respeta el medio ambiente durante todo el proceso de producción, manipulación y transformación de los alimentos. Esta surgió como una respuesta crítica

a los métodos tradicionales y al modelo de consumo actual, ofreciendo actividades de cultivo sostenibles que incluso contribuyen a mejorar el entorno (Remmers, 1993).

En España, el cultivo ecológico ha tenido un aumento notable gracias al apoyo económico de la Unión Europea, convirtiendo al país en líder en superficie dedicada a este tipo de producción (Vargas, Ribas y Rodríguez, 2017). En comparación con la agricultura habitual, la ecológica favorece la biodiversidad, reduce el impacto ambiental, limita el uso de productos químicos y mejora el consumo de energía y agua (De los Ríos-Carmenado, Becerril-Hernández et al., 2016).

Un huerto puede definirse como cualquier espacio destinado al cultivo de vegetales, hortalizas, legumbres o árboles frutales. Según Escutia (2009), el huerto representa el vínculo entre el ser humano y la tierra, simbolizando salud, autosuficiencia, tradición e intercambio, y permite a las personas obtener alimentos sin depender del dinero. Así, el huerto ecológico sigue los principios de la agricultura respetuosa con el medio ambiente, evitando el uso de productos químicos y priorizando métodos naturales. Bueno (2011) destaca que la creciente preocupación social por la salud y la alimentación ha motivado a más agricultores a cultivar sus propios productos ecológicos. Es precisamente el huerto ecológico el centro del presente TFG.

5.2 El huerto como recurso educativo

Cuando el huerto se ubica dentro del centro educativo, se denomina huerto escolar (Escutia, 2009). Botella, Hurtado y Cantó (2017, p. 19) definen el huerto escolar como “un recurso pedagógico que permite aproximar al alumnado al entorno natural diseñando experiencias interdisciplinares que contribuyen al desarrollo de las competencias básicas”. Según estos autores, es una herramienta que permite al docente acercar y facilitar el aprendizaje del alumnado a través del entorno natural. Este rasgo lo diferencia de otros recursos pedagógicos. El ambiente que envuelve al alumnado es un medio natural, en el cual se encuentran seres vivos de los diferentes reinos (animal, vegetal, hongos...) que, a simple vista, el alumnado puede observar. De este modo, las experiencias interdisciplinares aportan unos beneficios que la sociedad actual requiere, y es que a día de hoy debemos tener en cuenta la formación completa y transversal, es

de gran importancia que el alumnado desarrolle su pensamiento crítico y que experimente como los conocimientos adquiridos se interrelacionan entre ellos puesto que no son ámbitos independientes, es decir, que descubran los procesos de causa y efecto, y hagan del huerto escolar un laboratorio en el que practicar y aplicar lo que aprenden.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en su intento de transformar las metodologías docentes, ha modificado la perspectiva desde la figura del profesor como único transmisor de saber (modelo tradicional centrado en el profesor) hacia el estudiante, quien ahora asume un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. En este nuevo enfoque, la metodología se convierte en el medio para conseguir un objetivo esencial: el desarrollo de competencias en el alumnado. Para lograrlo, es necesario que los estudiantes movilicen conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades dentro de situaciones concretas y contextos específicos. Teniendo esto en cuenta, se han propuesto metodologías en relación con dicho objetivo, conocidas como metodologías activas (Fernández March, 2006; de Miguel, 2006; Pimienta, 2012). Estas metodologías se caracterizan por plantear al estudiante un problema inicial complicado, que debe ser abordado a través de tareas más simples y secuenciales, con el propósito de generar un producto final observable y evaluable, siempre bajo la orientación del docente, quien actúa como guía y apoyo (Fernández March, 2006).

En este sentido, el uso educativo de huertos se presenta como una estrategia pedagógica interesante. Este enfoque favorece aprendizajes en escenarios reales vinculados a la producción de alimentos de origen vegetal, lo que permite conectar con las experiencias anteriores de los alumnos, aplicables a diversas materias, entre ellas la alimentación. Según Desmond, Grieshop y Subramaniam (2004), esta estrategia puede definirse como una metodología didáctica que utiliza el huerto como recurso educativo y se apoya en una pedagogía basada en la experiencia directa, aprovechando el propio jardín como laboratorio vivo. Sin embargo, los autores advierten que esta definición simplificada no muestra con claridad la riqueza del aprendizaje que ofrece el huerto, ya que deja fuera su papel en la renovación educativa contemporánea, al transformar la metodología centrada en el docente en una experiencia más dinámica y atractiva para los niños, así como su aportación al desarrollo de la conciencia ecológica y a la

sostenibilidad. A la hora de estar en contacto directamente con la naturaleza del huerto, no solo se realiza un aprendizaje, sino que el alumnado también comienza a sentirse emocionalmente mejor, provocando que el ambiente escolar sea más tranquilo y colaborativo (Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021).

En Estados Unidos, el movimiento de huertos escolares comenzó en la década de 1990, impulsado por dos objetivos principales: mejorar el rendimiento académico en áreas como las ciencias (DeMarco, Relf y McDaniel, 1999; Klemmer, Waliczek y Zajicek, 2005) y fomentar la educación alimentaria, con el fin de promover el consumo de frutas y verduras entre los jóvenes, quienes enfrentan altos índices de obesidad y problemas relacionados con la alimentación, como la diabetes tipo B (Parmer et al., 2009).

En España, los huertos escolares comenzaron a ser utilizados a finales del siglo XIX con fines pedagógicos, principalmente para enseñar técnicas agrícolas (Ceballos, Escobar y Vilchez, 2014). A lo largo del siglo XX, estos huertos tuvieron períodos de mayor o menor popularidad, destacando las escuelas vinculadas a movimientos pedagógicos innovadores y la Institución Libre de Enseñanza, que promovieron su aplicación como una herramienta educativa (Barrón y Muñoz, 2015).

A partir del 2010, los huertos escolares volvieron a cobrar importancia, tomando importancia de nuevo en los centros educativos. De hecho, algunas universidades cuentan ya con cierta trayectoria en relación al uso educativo de huertos, como en la Universidad de Cádiz (Aragón y Cruz, 2016; Aragón, 2017), la Universidad de Valladolid (Eugenio y Aragón, 2016; Eugenio, 2017), la Universidad del País Vasco (Eugenio, Zuazagoitia y Ruiz-González, 2018) la Universitat Internacional de Catalunya (Fernández Morilla, Fuertes y Albareda, 2015), o la Universidad de Salamanca (Parra et al., 2019).

5.2.1. El huerto educativo como herramienta en materias transversales

Los huertos educativos han demostrado ser herramientas pedagógicas fundamentales para la enseñanza de varias asignaturas del curriculum educativo. A

continuación, se presentan diversos ejemplos donde se muestra como se han utilizado con variadas materias, respaldados por investigaciones:

El estudio llevado a cabo por Espín Ayora et al. (2025) destaca como el huerto escolar es una estrategia didáctica útil para desarrollar contenidos relacionados con la biología, de forma que da la oportunidad al alumnado de experimentar de forma directa con fenómenos naturales como son la fotosíntesis y los ciclos vitales. La afirmación está basada en el análisis de diversas investigaciones que indican que la interacción con el entorno natural beneficia la comprensión de los contenidos científicos, en contraste con otras metodologías tradicionales. Los autores explican sus resultados relacionándolos con el uso de metodologías activas como la indagación y el trabajo por proyectos, las cuales favorecen la experimentación directa y el aprendizaje significativo del alumnado mediante experiencias concretas. Mediante la realización de actividades como el cultivo o la gestión del huerto escolar, se permite que los estudiantes desarrollen tanto conocimientos biológicos como habilidades de pensamiento crítico, capacidades de análisis y sobre todo compromiso con el medio ambiente.

Otra de las asignaturas que evidencian los buenos resultados del huerto educativo como herramienta son las matemáticas. Así lo demuestra el proyecto “Matehuerto”, desarrollado por Carpintero Gómez (2022), que nos demuestra como el huerto escolar se ha convertido en un espacio favorecedor para el aprendizaje significativo en esta área. Mediante actividades vivenciales en el huerto, los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria trabajaron contenidos curriculares como el sentido numérico, la medida, la geometría y el análisis de datos, entre otras cosas. La autora destaca que el aprendizaje activo que se crea favorece tanto a la adquisición de saberes matemáticos como al desarrollo de autonomía, motivación y pensamiento crítico del alumnado. Las conclusiones que se defienden se basan en la observación directa que se realizó de los aspectos positivos que demostró tener el huerto en la actitud de los estudiantes en torno a la asignatura de matemáticas. Se pudo diferenciar una mayor implicación en las tareas, además de un aumento de la autonomía y cooperación entre el alumnado de la clase. Situaciones reales como la medición de bancales o el cálculo de riegos, fueron las actividades que permitieron a los alumnos aplicar las matemáticas de forma significativa y funcional, dando un paso más allá de la rigidez de la materia.

En el caso de las Ciencias Naturales, el huerto se ha mostrado como un recurso fundamental para el desarrollo de competencias científicas. Así lo demuestra el estudio de Carballido Morejón et al. (2021) el cual se basa en una experiencia donde se llevó a cabo una observación de lombrices con el alumnado de quinto de primaria, para después diseñar una secuencia didáctica basada en el aprendizaje por indagación (IBL). La metodología utilizada permitió trabajar contenidos como el ecosistema del suelo y la descomposición de la materia orgánica, además de otros recursos que no son científicos sino que son habilidades como la observación y formulación de hipótesis, entre otras. Esta experiencia, organizada en diferentes fases, demuestra que a través de este tipo de aprendizaje significativo se promueve el interés por la ciencia y la cooperación entre los iguales. Además los autores destacan que a mayores se consigue que el alumnado haga supervisiones estereotipadas de la ciencia y de esta forma desarrollan una actitud positiva y participativa. Las conclusiones obtenidas se fundamentan en el análisis cualitativo sistemático que se realizó, en el cual se pudo observar que había mejoras en las siguientes dimensiones: habilidades científicas, actitudes hacia la ciencia, hábitos saludables y sensibilización ambiental. Además este estudio demostró que los alumnos intercambiaron una actitud pasiva por una implicación activa, siendo conscientes de su impacto en el entorno que les rodea, fomentando así el respeto por el medioambiente.

El proyecto realizado por Ortega Fernández y Herrera Cepeda (2021) nos enseña que el huerto escolar también va de la mano con la enseñanza artística, de forma que no solo desarrolla habilidades científicas o matemáticas, sino que fomenta la expresión del arte. Se realizaron actividades como impresiones con alimentos o creación de espantapájaros, a través de las cuales los alumnos canalizaron sus emociones. Los autores consiguen sus conclusiones tras realizar una propuesta pedagógica llevada a cabo con alumnos de tercero de primaria, y donde el arte fue el principal protagonista que tuvo la función de ser una vía para fortalecer la conexión con la tierra. Las actividades que se realizaron permitieron representar de forma visual los conocimientos que se tenían del huerto educativo, pero también se desarrolló el sentido estético junto con la sensibilidad ambiental de los niños y niñas. El valor educativo en el que se basa esta experiencia es que el arte consigue activar los sentidos, de forma que permite al alumnado ser los propietarios de su contexto a través del uso de materiales naturales. De esta forma, el arte y el huerto se complementan y en conjunto favorecen las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

Pese a los beneficios que presenta el huerto, este aún tiene obstáculos diferenciados que provocan dificultades a la hora de desarrollarlo a largo plazo. Algunos de ellos son la falta de tiempo que se le dedica entre los horarios escolares de los docentes, la no disponibilidad de recursos para su puesta en marcha, y la necesidad de que las instituciones participen en él. Entre estos retos, el más frecuente es la falta de coordinación que hay entre el profesorado y otros agentes educativos a la hora de participar en el huerto escolar (Berezowitz et al., 2021). Muchos colegios, junto con sus direcciones, presentan quejas y preocupaciones acerca de la manutención de este tipo de proyecto en el tiempo, lo que todavía destaca más la importancia de disponer de apoyo, una formación continua para los docentes junto con la implicación activa de las comunidades educativas (School Nutrition Association, 2017).

5.2.2 El huerto como recurso educativo en la educación alimentaria

Entre todas estas, destaca la educación alimentaria. Herranz et al. (2023) subraya en su investigación el papel fundamental que tienen los huertos escolares en el fomento de hábitos alimenticios saludables y en la concienciación del alumnado de acuerdo con la importancia que tiene la nutrición. Entre sus conclusiones se encuentra que los educadores consideran que la implementación de huertos escolares puede conseguir una mejoría hacia la comprensión de los estudiantes sobre la salud y la nutrición, lo que llevará a una generación más informada y consciente de su salud, sin embargo se observa una limitación en la estructura educativa actual, ya que la educación alimentaria no está integrada en todas las materias.

En lo que respecta a la alimentación, está comprobado que trabajar en el huerto ayuda al alumnado, sobre todo en los primeros años escolares, a entender mejor la nutrición y a valorar más el consumo de frutas y verduras (Morris et al., 2001). Además, investigaciones más recientes muestran que estos proyectos no solo despiertan interés por comer de forma más saludable, sino que también influyen positivamente en los hábitos alimentarios cuando se integran en el currículo escolar y se involucra a las familias en el proceso (Holloway et al., 2023).

En relación con esto, se desarrollan varias investigaciones como la de Ramos-Truchero et al. (2021) donde se lleva a cabo una propuesta educativa en Educación Secundaria que relaciona el cultivo en el huerto con dinámicas de análisis crítico sobre la alimentación. Los resultados obtenidos de su estudio evidencian que la perspectiva fundamentada en evidencias y reflexión facilita al alumnado a que tomen decisiones más responsables y sostenibles en su alimentación. Por otro lado Eugenio-Gozalbo et al. (2021) centran sus estudios en el efecto que tiene el uso del huerto tomado como estrategia de aprendizaje en la universidad española, además indican que este tipo de metodologías producen cambios positivos en la alimentación de los estudiantes, concretamente en un aumento del consumo de frutas y verduras, y en la toma de conciencia sobre el funcionamiento del sistema agroalimentario y sus efectos en el entorno natural. Igualmente, García-González et al. (2022) demuestran que la puesta en marcha de unidades didácticas que tratan la alimentación sostenibles provocan mejoras en el rendimiento académico al mismo tiempo que potenciar hábitos alimentarios saludables, siendo más consciente de su dieta el alumnado.

Aparte de usar el huerto como herramienta para potenciar los hábitos saludables en el alumnado, hay varias investigaciones que enfatizan el poder del huerto como útil para desarrollar una actitud crítica y reflexiva de acuerdo con la alimentación. Tal es el caso del estudio realizado por (Espin Ruiz et al., 2024) donde se evidencia que el uso de proyectos educativos relacionados con la alimentación sostenible provocan en el alumnado un aumento en su conciencia de acuerdo con el impacto que pueden provocar sus elecciones alimentarias, además de desarrollar competencias como su pensamiento crítico y responsabilidad social.

5.3 Estudios previos sobre perspectivas docentes

Como se ha mencionado en la sección anterior, este TFG tiene como objetivo recoger perspectivas docentes y de trabajadores del comedor con la finalidad de entender las limitaciones de los huertos educativos ecológicos, más concretamente en la enseñanza de la alimentación. La investigación académica hasta el momento se ha centrado en las percepciones que tienen tanto los docentes como los estudiantes sobre los huertos educativos en diversos niveles (educación infantil, primaria, secundaria y

universidad), aunque las perspectivas de los trabajadores del comedor en esta área específica no están presentes. En la siguiente sección se recogerán estos estudios.

La percepción de los docentes respecto a las limitaciones y beneficios del uso de esta metodología son múltiples. Un ejemplo es el estudio realizado por Vílchez y Escobar (2014), quienes investigaron sobre la experiencia que tuvieron futuros docentes en formación sobre el uso de recursos didácticos como el laboratorio, el huerto escolar y las salidas a entornos naturales basándose en las observaciones directas que tenían durante el periodo de prácticas escolares en centros de Educación Primaria. Para realizar esta investigación, se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas y de opción múltiple, repartido a 180 estudiantes de magisterio, los cuales hicieron una recopilación de la información en 128 centros escolares situados en Sevilla. Se comprobó que en un 30% de los centros contaban con la presencia de huertos ecológicos. Sin embargo, solo una mínima parte de este alumnado en prácticas (10,2%) participó en actividades en el huerto, mientras que otra parte (21,1%) pudo observar que otros maestros si le daban uso. Durante todo el estudio, el huerto se usó como apoyo a los contenidos que se trabajaron previamente en el aula. En este aprendizaje, el alumnado tuvo participación, pero no llegaron a un enfoque basado en la investigación. A pesar de esto, se pudo detectar una asociación positiva entre la existencia del huerto escolar y la preferencia del alumnado por metodologías investigativas, lo que demuestra el potencial innovador de este. En palabras dichas por los autores del artículo, “parece afectar a la generación de conocimiento de forma alternativa a la tradicional” (Vílchez & Escobar, 2014, p. 235).

Continuando con las percepciones de los docentes en prácticas, un estudio más reciente es el realizado por Orenes Cárceles et al. (2021), cuyo principal objetivo fue revisar las percepciones y necesidades pedagógicas de profesores en práctica y alumnos universitarios en Educación Primaria. La investigación se realizó mediante un método mixto, destacando la aplicación de cuestionarios de Likert aplicados a 27 profesores actuales y a 37 futuros docentes y maestras, además de un estudio cualitativo de las actividades que estos últimos idearon y aplicaron en un centro de Primaria. Los resultados muestran una alta valoración del huerto educativo como instrumento educativo eficaz para el desarrollo de habilidades científicas, actitudinales y transversales. Tanto los profesores en funcionamiento como los alumnos en proceso de

formación destacaron la importancia de tener formación específica en áreas técnicas (gestión de cultivos, control de plagas, compostaje) y pedagógicas (organización, aplicación del currículo, evaluación). Después de una intervención formativa y práctica, los docentes en formación demostraron un avance en su comprensión del huerto escolar, destacando en particular su habilidad para potenciar metodologías activas basadas en la indagación y el trabajo en equipo. Como señalan los autores, "la formación en una metodología que propicie las actividades de indagación [...] permite poner en práctica los procesos que caracterizan la actividad de las ciencias" (Orenes Cárceles et al., 2021, p. 10), lo que subraya la importancia de este recurso como estrategia de formación, pero también la importancia de formar a los futuros profesores en su desarrollo.

En un estudio similar, pero llevado a cabo en centros de educación infantil por Aragón y Morilla Pérez (2021), se llevó a cabo una investigación sobre la utilización del huerto como herramienta pedagógica en los centros de enseñanza de la zona de Morón-Marchena (Sevilla). El método utilizado consistió en un cuestionario de 25 preguntas cerradas y abiertas, creado por las autoras y comprobado por cuatro especialistas en el campo. Se recolectaron información tanto cualitativa como cuantitativa de 37 instituciones educativas. Los resultados indicaron que el 35,1% de las instituciones educativas cuentan con un huerto escolar, destacando los huertos ecológicos. La mayor parte de las instituciones empleaban el huerto para fomentar la observación científica, aunque también se utilizaba para argumentar y obtener conclusiones, aunque de forma menos habitual. A pesar de las ventajas observadas, como la vinculación emocional con el proceso de aprendizaje, se observaron barreras como la escasez de espacio, la falta de capacitación pedagógica y la necesidad de recursos financieros y educativos. De acuerdo con las percepciones sobre el huerto, resalta su capacidad para fomentar habilidades científicas, aunque los profesores estuvieron de acuerdo en que es necesario progresar hacia una investigación escolar más sofisticada.

En un estudio llevado a cabo por Alcántara et al. (2019) se analiza la existencia de huertos escolares en los establecimientos de educación infantil en Córdoba, las causas por las que algunos no cuentan con estos y si se conocen los métodos para su desarrollo. El enfoque utilizado fue un estudio mixto que abarcó encuestas telefónicas realizadas a 93 instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, de los 226 inscritos

en la ciudad. El sondeo abarcó la presencia de jardines escolares, las causas de su falta, y el entendimiento de técnicas de organización y diseño. Los descubrimientos señalaron que más del 50% de las instituciones educativas no contaban con un huerto escolar, siendo la falta de espacio la principal causa, además de la falta de conocimiento sobre las técnicas que se necesitan para su puesta en marcha. Además, cerca del 70% de los establecimientos sin huerto no poseían conocimiento sobre las técnicas para su instalación. Basándose en estos descubrimientos, se recomendó una formación en el Grado en Educación Infantil para capacitar a los futuros maestros en la instalación de huertos, empleando métodos que facilitan su instalación en áreas limitadas.

En cuanto a los huertos universitarios, la investigación se ha centrado en estudiar las percepciones del alumnado trabajando en ellos. Un ejemplo es el estudio llevado a cabo por Eugenio-Gozalbo et al. (2019), que se desarrolló en el marco de una asignatura de 3er curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, centrada en la enseñanza de las ciencias naturales. Participaron 31 estudiantes organizados en grupos, que trabajaron durante un cuatrimestre en un huerto ecodidáctico. La recogida de información se realizó mediante diarios personales digitales escritos tras cada sesión, en los que los estudiantes reflexionaban sobre lo realizado, aprendido, sentido y lo que más les había gustado. Se seleccionaron 15 diarios representativos y se analizaron, identificando seis grandes categorías temáticas mencionadas por los profesores. La más representada fue la de aprendizajes (557 menciones), donde los estudiantes resaltaron el manejo de técnicas agrícolas, habilidades científicas como la observación y recolección de datos, así como conocimientos conceptuales sobre el entorno natural. También destacaron mejoras en el trabajo autónomo y en equipo. La segunda categoría más común fue la de aspectos emocionales (262 menciones), donde el huerto fue tomado como un recurso motivador, agradable y emocionalmente positivo, fomentando la implicación del alumnado. En tercer lugar, se situaron las valoraciones generales (141 menciones), que reflejaron una percepción muy positiva de la experiencia, relacionada con el bienestar, relajación y aprendizaje lúdico. Se mencionaron también algunas dificultades (97 menciones), como la carga de trabajo o la falta de experiencia previa. La relación con el medio ambiente (74 menciones) reflejó una conciencia ecológica incipiente y el deseo de contribuir a un cambio hacia una educación más sostenible. Para finalizar, surgieron de forma espontánea reflexiones sobre la agricultura y la alimentación (47 menciones), a partir de vivencias personales y una nueva valoración

del esfuerzo que implica el cultivo. En conjunto, la experiencia del huerto se muestra como un recurso didáctico valioso tanto para el aprendizaje de ciencias como para el desarrollo personal y profesional del futuro docente.

Otra investigación adicional que se centra en el huerto escolar como recurso didáctico es la llevada a cabo por Parra Nieto et al. (2019), realizado en el Campus Viriato de la Universidad de Salamanca. El estudio tuvo como objetivo usar un huerto eco-didáctico universitario como una herramienta pedagógica integral, cumpliendo con el principal propósito de potenciar a los futuros docentes en las áreas de Educación Infantil y Primaria. Se planteó como eje principal el trabajo práctico y colaborativo alrededor de la sostenibilidad, añadiendo valores ambientales y éticos durante el proceso formativo. Esta experiencia educativa se desarrolló durante los cursos académicos 2016/2017 y 2017/2018, en la que estuvieron involucrados el equipo interdisciplinar de profesorado y los estudiantes universitarios de los dos grados. La metodología utilizada fue de tipo mixto, en la cual se integraron tanto enfoques cualitativos como cuantitativos a través de un cuestionario tipo Likert (30 ítems), este fue aplicado de forma anónima y voluntaria a 115 estudiantes universitarios. Principalmente se analizaba la metodología, las competencias desarrolladas y los objetivos que se alcanzaron tras las visitas escolares realizadas al huerto. De acuerdo a los resultados, estos mostraron un grado alto de valoración positiva hacia todos los indicadores que se analizaron. En primer lugar, la metodología fue destacada por los estudiantes debido al alto potencial del huerto como espacio donde reflexionar sobre tu futuro como docentes (con valoraciones de 4 y 5 más del 70% de los casos). De la igual forma, el uso de la metodología activa tuvo una valoración igualmente positiva, refiriéndose al *Aprendizaje Basado en Proyectos y en Problemas*, y al trabajo cooperativo. Al mismo tiempo, las percepciones recogidas demostraron que esta experiencia aportó al desarrollo de la ética profesional y la conciencia sostenible, pero estos aspectos recibieron valoraciones algo más moderadas que las anteriores (65% de puntuaciones altas). Para concluir, este estudio pone en valor las cuestiones pedagógicas que presenta el huerto como espacio para llevar a cabo una formación transversal, no solo presentando un potencial enriquecedor para las praxis universitarias mediante metodologías activas, sino que también por las capacidades que demuestra a la hora de reforzar la vinculación entre la universidad y el entorno social que la envuelve. De esta forma, el huerto es considerado como un escenario propio en el que se pueden desarrollar competencias que resultan

esenciales para una formación inicial del profesorado, en concreto las relacionadas con los aspectos de sostenibilidad y cooperación.

En cuanto a perspectivas del personal experto en nutrición en las escuelas, los estudios son escasos. Una excepción es el estudio llevado a cabo por Jaeschke et al. (2012), cuyo objetivo principal fue examinar las percepciones de varios miembros del personal escolar, incluidos los directores, los maestros y los profesionales de la alimentación, la salud y la nutrición, con respecto a la sostenibilidad y la utilización de los huertos escolares. Se utilizó una muestra de conveniencia del personal de escuelas con huertos escolares existentes en los Estados Unidos. La encuesta incluyó 19 ítems y se distribuyó electrónicamente. Los representantes de los tres grupos de partes interesadas completaron un total de 27 encuestas. Los hallazgos revelaron que el 55,6% de los participantes utilizaban productos de la huerta en sus cafeterías. Además, una gran mayoría de las escuelas informaron que utilizaban huertos para enseñar materias básicas, como nutrición (85,0%), ciencias (80,0%) y estudios ambientales (65,0%). Los participantes expresaron que los huertos escolares podrían repercutir en el precio de los almuerzos escolares, y el 66,7% estuvo de acuerdo en que las verduras cultivadas podrían influir en los costes. Sin embargo, se identificaron obstáculos como la escasez de productos agrícolas, la falta de métodos de incorporación a los programas de almuerzos y la preocupación por los riesgos relacionados con el seguro y la responsabilidad civil como desafíos a la hora de utilizar productos agrícolas en las cafeterías. El estudio concluyó que, si bien existe un gran interés en utilizar los huertos escolares para mejorar la nutrición y la educación de los niños, deben abordarse varios obstáculos para garantizar su implementación exitosa. Destacó la importancia de integrar los productos del huerto en los programas de alimentación escolar y sugirió que las investigaciones futuras deberían centrarse en métodos eficaces para incorporar estos huertos en las políticas de nutrición escolar.

En general, la investigación subraya el potencial de los huertos escolares como un recurso valioso para promover hábitos alimenticios saludables entre los niños, siempre que se superen los desafíos identificados. A pesar de ellos, aún se pueden notar carencias a la hora de realizar una formación para introducir de forma transversal contenidos científicos y ambientales, esto demuestra que todavía existe la necesidad de

que haya un enfoque más holístico en la formación inicial (Corrochano-Fernández et al., 2025).

6. METODOLOGÍA

Este estudio se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo, con el objetivo de explorar en profundidad las percepciones, experiencias y valoraciones del profesorado sobre el uso educativo del huerto ecológico escolar y su relación con la educación alimentaria. Para ello, se ha optado por usar la entrevista guiada con preguntas abiertas, lo que ha permitido combinar preguntas previamente definidas con la flexibilidad suficiente para profundizar en los aspectos más relevantes señalados por las personas entrevistadas.

6.1. Participantes

Se ha contado con la participación de cuatro docentes de diferentes centros educativos de Castilla y León: CEIP San Vicente de Paul (Benavente), CEIP Francisco Pino (Valladolid), CEIP Fray Bernardino de Sahagún (León) y CEIP Fray Luis de León (Valladolid). Los centros cuentan con el mismo perfil en cuanto a su etapa educativa (Educación Infantil y Primaria), y un grado similar en el desarrollo del proyecto de huerto escolar. Los colegios también presentan características variadas en cuanto a su entorno, CEIP San Vicente de Paul es un colegio urbano al igual que el CEIP Francisco Pino y el CEIP Fray Luis de León, por otro lado el CEIP Fray Bernardino de Sahagún es un colegio rural, y nivel de implicación del equipo docente.

De acuerdo a los cuatro docentes que participaron en la entrevista, en la siguiente tabla se especifican sus perfiles.

Tabla 1: Perfil de los docentes entrevistados.

Docente	Sexo	Experiencia	Materias que imparte	Centro educativo
<i>Docente 1</i>	Mujer	7 años	Primaria, PT (Pedagogía Terapéutica)	CEIP Francisco Pino
<i>Docente 2</i>	Hombre	Más de 16 años (4 en otro centro con huerto + desde 2016/17 en este centro)	Audición y Lenguaje, Medidas de Atención Educativa (MAE)	CEIP Fray Bernardino de Sahagún
<i>Docente 3</i>	Mujer	20 años	Educación Especial, Pedagogía Terapéutica	CEIP Fray Luis de León
<i>Docente 4</i>	Hombre	25 años	Tutor de secundaria	CEIP San Vicente de Paul

Nota: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en los centros participantes.

6.2. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido una entrevista diseñada específicamente para este trabajo, compuesta por un conjunto de preguntas abiertas estructuradas en torno a los objetivos y preguntas de investigación del estudio. En total, se incluyeron 15 preguntas (*Véase Anexo 1*).

6.3. Procedimiento de recolección de datos

Las entrevistas se realizaron por teléfono, teniendo en cuenta la disponibilidad de los docentes, durante los meses de mayo y junio de 2025. Cada entrevista tuvo una

duración aproximada de entre 20 y 30 minutos, y fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Durante todo el proceso se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

6.4. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de la información se realizó siguiendo un análisis de contenido, identificando categorías temáticas a partir de las respuestas de los participantes a las preguntas creadas para la entrevista. Estas categorías fueron agrupadas en torno a los principales objetivos del trabajo: el uso pedagógico del huerto escolar, su relación con la educación alimentaria, y las condiciones necesarias y limitaciones para su integración en el centro.

7. RESULTADOS

Esta sección presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los cuatro docentes implicados en el de huerto escolar. Se expondrán sus percepciones, experiencias y propuestas con el objetivo de analizar en profundidad la función que tiene el huerto como herramienta educativa y su relación con la educación alimentaria de acuerdo con cinco áreas temáticas: formación previa y aprendizaje para el uso educativo del huerto escolar, frecuencia y tipos de actividades realizadas en el huerto, inclusión de la educación alimentaria y su impacto en hábitos saludables, beneficios educativos, emocionales y sociales observados y limitaciones encontradas en su implementación en el centro.

7.1. Formación previa y aprendizaje para el uso educativo del huerto escolar

Los cuatro docentes entrevistados cuentan con trayectorias profesionales amplias, con entre 20 y 25 años de experiencia en la docencia. El hecho de que los profesores sean veteranos no ha implicado necesariamente un conocimiento previo sobre huertos escolares, lo que refleja que la formación inicial del profesorado respecto

al uso de herramientas pedagógicas alternativas como esta es escasa. Todos los participantes indican que comenzaron con muy poca preparación en el tema. Como señala el docente del San Vicente de Paúl, “nada” (docente 4) sabía sobre huertos escolares al inicio, aunque también añade que su formación general como docente le permitió adaptarse a la situación: “acabas viendo qué funciones puede tener” (Docente 4). De forma similar, la docente del Francisco de Pino responde también “nada” (Docente 1) cuando se le pregunta por sus conocimientos iniciales.

Esta falta de formación inicial se repite también en la experiencia del docente del Fray Bernardino de Sahagún, quien indica que “antes de empezar no tenía formación específica sobre huertos escolares” (Docente 2). Sin embargo, sí menciona que hay una adquisición progresiva de competencias mediante la práctica y la colaboración con otros profesores del colegio, lo que señala la importancia del trabajo en equipo.

Por otro lado, el centro Fray Luis de León presenta una experiencia diferente, ya que el docente participante afirma que sí recibieron formación inicial gracias a la intervención de una empresa especializada: “hemos recibido formación de la empresa que lo lleva, la empresa contratada por la junta y luego mucho autoaprendizaje” (Docente 3). Esta diferencia apunta a la relevancia del apoyo externo en la implementación eficaz del huerto escolar.

Estos testimonios apuntan a una necesidad de integrar formación específica en huertos escolares dentro del desarrollo profesional docente, tanto inicial como permanente. Las capacidades personales de cada uno, el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo suponen las únicas soluciones para superar las barreras iniciales.

7.2. Frecuencia y tipos de actividades realizadas en el huerto

La frecuencia con la que se trabaja en el huerto escolar varía entre los centros, influida por factores como la disponibilidad horaria, el clima, la infraestructura o el tipo de organización docente. En el Fray Luis de León, el huerto forma parte integral del día a día escolar: “trabajamos todos los días, siempre hay algo que hacer: regar, plantar, quitar hierbas” (Docente 3), lo cual refleja una integración plena del proyecto en la vida

del centro. Esta continuidad favorece el seguimiento del proceso agrícola por parte del alumnado y fortalece su implicación personal.

En el caso del San Vicente de Paúl, el trabajo se realiza con una frecuencia semanal, aunque con una planificación muy cuidada: “lo hemos hecho de una manera distinta... desde momentos de limpieza del huerto, momentos de cavar, momentos de abonar, momentos de podar” (Docente 4). La metodología utilizada combina la enseñanza práctica con un enfoque por proyectos, lo que permite al alumnado asumir responsabilidades y comprender el proceso completo de producción de las frutas y verduras.

Por su parte, en el Fray Bernardino de Sahagún se trabaja en el huerto con una frecuencia similar, centrando las actividades según las estaciones: “se utiliza el huerto en sesiones semanales, con actividades planificadas según la época del año” (Docente 2). Este enfoque estacional permite conectar los aprendizajes con el ciclo natural y adaptarse al ritmo de crecimiento de las plantas.

La docente del Francisco de Pino también indica una frecuencia de una o dos veces por semana, con actividades diversas, tanto agrícolas como educativas, integradas en el currículo. En este centro se destaca la importancia de conectar las actividades del huerto con otras áreas del conocimiento, favoreciendo el aprendizaje transversal.

En general, todos los centros incluyen actividades prácticas como la plantación, el riego, la recolección o el compostaje, pero también se destaca la realización de actividades reflexivas, investigativas o incluso artísticas, como la elaboración de fichas, murales o exposiciones. Esto indica la versatilidad del huerto como recurso didáctico en una diversidad de competencias.

7.3. Inclusión de la educación alimentaria y su impacto en hábitos saludables

Aunque parece que los docentes están de acuerdo en la utilidad del huerto en materias transversales, su uso como herramienta para la educación alimentaria genera distintas opiniones entre los docentes. Por un lado, existen testimonios que indican su

efecto positivo en los hábitos de consumo y el interés por los alimentos saludables. El docente del Fray Luis de León destaca que “hay muchos niños que nunca habían probado verdura y ahora les gusta” (Docente 3), lo que sugiere que la experiencia directa con los alimentos puede modificar las actitudes de los alumnos y favorecer la aceptación de nuevos productos. Además, añade que “todo lo que plantamos nos lo comemos” (Docente 3), lo que contribuye a establecer un vínculo entre los alimentos producidos y el alumnado.

De forma menos directa, en el Fray Bernadino de Sahagún se percibe un aumento en el interés por los alimentos saludables, especialmente en edades tempranas: “hay un mayor interés por los alimentos saludables, especialmente en los más pequeños” (Docente 2). Sin embargo, la docente subraya que este interés debe ser reforzado con otros elementos educativos para que haya cambios reales de hábitos.

En contraposición, el docente del San Vicente de Paúl tiene una actitud más crítica respecto a la relación entre el huerto escolar y los hábitos alimentarios: “no, realmente no... es una actividad tan poco significativa en cuanto a la alimentación que creo que no influye” (Docente 4). En su opinión, aunque el alumnado se lleva productos a casa y comparte imágenes de su consumo por un grupo de *Whatsapp*, la experiencia no es suficiente por sí sola para generar un impacto sostenible. Aun así, reconoce que “quizá hay otro tipo de actividades menos costosas que pueden tener resultados con mayor repercusión” (Docente 4), poniendo énfasis en la necesidad de complementar el huerto con otro tipo de actividades mejor diseñadas.

Desde el Francisco de Pino, el docente también está de acuerdo sobre la falta de efectos directos en la alimentación del alumnado, afirmando que “el huerto aporta conocimiento, pero no siempre modifica hábitos” (Docente 1). En este sentido, se apunta a la necesidad de integrar el trabajo del huerto con acciones en el comedor escolar, en el entorno familiar y en los contenidos curriculares de educación para la salud.

Desde el centro Francisco de Pino, el docente coincide con esta visión crítica, aunque matiza que el huerto sí cumple una función formativa importante en términos de conocimientos, aunque no necesariamente de hábitos: “el huerto aporta conocimiento, pero no siempre modifica hábitos” (Docente 1). Este testimonio apunta a la necesidad

de hacer una distinción entre saber y hacer: aunque el alumnado pueda aprender cómo se cultivan ciertos productos o por qué son beneficiosos para la salud, este conocimiento no se traduce automáticamente en un cambio conductual si no se integra en una dinámica educativa más amplia.

Una propuesta viable que emerge de los propios testimonios sería la articulación del trabajo en el huerto con el comedor escolar, una conexión aún pendiente en muchos centros, como señala el docente del San Vicente de Paúl: “con las familias lo hemos conseguido, con el comedor todavía no” (Docente 4). Esta integración permitiría reforzar el mensaje educativo en torno a la alimentación saludable, haciendo del huerto no solo una fuente de aprendizaje cognitivo, sino también una experiencia transformadora en la vida cotidiana del alumnado.

En conjunto, los testimonios indican que el huerto escolar puede despertar interés y favorecer una mayor conciencia alimentaria, pero que su impacto sobre los hábitos alimentarios depende en gran medida del contexto, la edad del alumnado y la articulación con otras estrategias educativas. Estas respuestas muestran una realidad compleja con múltiples causas. Por un lado, el huerto escolar tiene un enorme valor como herramienta para concienciar sobre la alimentación, ya que permite a los estudiantes experimentar el origen de los alimentos y darle valor a los productos frescos y naturales. Por otro lado, su eficacia para generar cambios de hábitos duraderos depende de su conexión con otras prácticas (por ejemplo, el comedor escolar), familiares (hábitos domésticos) y curriculares (integración con otros contenidos). En definitiva, el huerto escolar no debe entenderse como algo aislado, sino como una pieza de un enfoque educativo más amplio.

7.4. Beneficios educativos, emocionales y sociales observados

Todos los docentes coinciden en reconocer múltiples beneficios derivados del uso educativo del huerto, tanto a nivel académico como emocional y social. En el San Vicente de Paúl, el docente subraya que “es una de las actividades que más les gusta” al alumnado, destacando su valor formativo: “requiere responsabilidad, trabajo en equipo, autoexigencia... desarrollar un proyecto que salga adelante, que haya un resultado final,

un producto final, perfecto” (Docente 4). Este enfoque orientado al producto genera implicación y sentido de logro en los estudiantes.

En el Fray Luis de León, la docente destaca el compromiso del alumnado: “emocionalmente están muy bien porque se preocupan mucho por el huerto” (Docente 3) , lo que demuestra una conexión afectiva con el entorno natural. Esta preocupación favorece el desarrollo de la empatía, la paciencia y el cuidado, elementos fundamentales para la educación en valores.

La docente del colegio Francisco Pino resalta también el desarrollo de la cooperación y la conciencia ambiental: “el huerto fomenta la cooperación y el respeto por el medio ambiente” (Docente 1), lo que indica su potencial como espacio para la impartir ciudadanía y educación medioambiental.

Por su parte, la docente del Fray Bernadino de Sahagún afirma que el huerto contribuye al desarrollo de habilidades sociales: “los niños desarrollan habilidades sociales y valores como la paciencia y el cuidado” , reforzando la dimensión formativa del trabajo colaborativo.

Estos beneficios son consistentes con la literatura científica sobre huertos escolares, que los identifica como espacios idóneos para el aprendizaje significativo, la autorregulación emocional y la construcción de relaciones sociales positivas.

7.5. Limitaciones y sugerencias para la implementación del huerto ecológico escolar en el centro

Las principales barreras para el desarrollo del huerto escolar se centran en la disponibilidad de espacio, el tiempo docente, la inversión inicial y la falta de coordinación entre los agentes implicados. En el Fray Luis de León, la docente explica que “tenemos muy poco espacio y eso dificulta la expansión” (Docente 3) , lo que limita el alcance del proyecto. En cambio, el docente del San Vicente de Paúl afirma que disponen de espacio, pero que “requiere una inversión inicial... preparar bancales... eso requiere de una inversión por parte de la administración” (Docente 4).

Otra dificultad señalada es la carga organizativa para el profesorado. En el San Vicente de Paúl, el docente explica que “una actividad de huerto hay que prepararla como una clase” (Docente 4), destacando que se requiere planificación, distribución de tareas, conocimiento de los materiales y coordinación con las familias.

Tanto en el Francisco Pino como en el Fray Bernardino de Sahagún, las docentes mencionan la importancia de implicar a las familias y al equipo docente para garantizar la sostenibilidad del proyecto. En el Francisco Pino, se apunta que “la coordinación del equipo docente y el apoyo institucional son claves” (Docente 1), mientras que en el Fray Bernardino de Sahagún se insiste en “la necesidad de mayor implicación de las familias” (Docente 2).

En cuanto a la coordinación con otras áreas del centro, todos los entrevistados coinciden en su potencial, pero reconocen que todavía queda camino por recorrer. El docente del San Vicente de Paúl señala que “con las familias lo hemos conseguido, con el comedor todavía no” (Docente 4), y la docente del Fray Luis de León subraya que “con las familias queremos implicarlas más” (Docente 3). La coordinación entre los diferentes departamentos del colegio, con áreas como biología o ciencias sociales, se menciona como un objetivo que es deseado por todos pero que aún está poco sistematizado.

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados que he obtenido demuestran que hay una gran carencia en relación con la formación inicial de la que dispone el profesorado respecto al uso que le dan al huerto escolar educativamente, lo que corresponde con las indicaciones ofrecidas por Corrochano-Fernández et al. (2025) y Orenes-Cárceles et al. (2021), ambos autores indican que la mayor parte del profesorado que se encuentra en formación, no recibe una preparación previa para introducir específicamente contenidos científicos y ambientales a través del huerto como herramienta para ello. Los docentes que han participado en este estudio han compensado estas limitaciones mediante formación autodidacta y trabajo en equipo, soluciones que también son reconocidas por Eugenio-Gozalbo et al. (2019) en sus estudios, quienes resaltan el valor de la

participación activa en huertos universitarios para obtener habilidades pedagógicas funcionales y responsables con el entorno.

Este hecho demuestra que el valor pedagógico que tiene el huerto escolar no solo se fundamenta en su propia existencia, sino que también depende de una formación constante y específica para que el docente pueda diseñar, evaluar e integrar el huerto dentro del currículum de manera significativa.

Las prácticas que han descrito los docentes demuestran que existe una gran diversidad en relación con la frecuencia y el tipo de actividades que se pueden realizar. Este escenario va en la misma dirección que los principios de las metodologías activas que han detallado Fernández March (2006) y Pimienta (2012), donde el huerto se transforma en un lugar enriquecedor de enseñanza por medio de la participación activa. Asimismo, otros autores como Espín Ayora et al. (2025) ponen en valor el gran potencial que el huerto demuestra tener a la hora de trabajar de manera transversal con contenidos de diversas áreas como Ciencias Naturales, Matemáticas y expresión artística, lo que también se puede ver en las actividades que los docentes han señalado, como pueden ser el riego o la creación de murales y exposiciones.

Esta perspectiva versátil destaca la naturaleza inclusiva que tiene el huerto escolar como herramienta didáctica que supera el enfoque agrícola que se le suele dar y por ello se transforma en un espacio de aprendizaje dinámico.

Uno de los descubrimientos más importantes es la opinión ambigua que se tiene de la influencia del huerto escolar en las costumbres alimenticias de los estudiantes. Algunos docentes han podido observar un aumento notorio en la curiosidad y el consumo de los productos frescos que salen del huerto, sin embargo, otros han considerado que el efecto que ha causado ha sido limitado por no haber optado por estrategias que podrían haber sido el comedor escolar o las familias. Partiendo de este punto de vista, los autores como Holloway et al. (2023) y Morris et al. (2001) indican en sus estudios que el huerto escolar es más eficaz si forma parte de una red educativa que sea más amplia, es decir en la que se encuentren involucradas las familias y las estructuras institucionales.

Por lo que para concluir, el huerto potencia el conocimientos y la conciencia alimentaria del alumnado, su impacto inmediato en las costumbres necesita una visión holística que vaya más allá del aula.

Los testimonios de los docentes entrevistados han confirmado la gran variedad de beneficios que tiene el uso del huerto escolar, entre ellos el desarrollo de habilidades científicas y la mejora del clima emocional en el aula. Esto coincide con otras investigaciones como las de Pollin & Retzlaff-Fürst (2021), autores que resaltan el impacto positivo que tiene el huerto en relación con la autorregulación emocional y la cooperación entre los estudiantes, o con otros autores como Klemmer et al. (2005), quienes aseguran que proyectos como el del huerto mejoran el rendimiento académico en las ciencias. En este estudio, los docentes destacaron aspectos como la motivación, la responsabilidad y el trabajo en equipo como los principales valores que fomenta el huerto, reconociéndose con las competencias que promueve el EEES (de Miguel, 2006).

Se refuerza el huerto como un recurso integral que ayuda a desarrollar competencias académicas y personales por igual.

Las barreras que los docentes entrevistados destacaron fueron las limitaciones en cuanto al espacio, la falta de tiempo para usar el huerto escolar y la escasa coordinación y ayuda que se tiene por parte de las instituciones. Este hecho coincide con los desafíos que Berezowitz et al. (2021) y la School Nutrition Association (2017) han señalado en sus estudios. A mayores, la necesidad de que haya una mayor coordinación entre los docentes, el comedor escolar y las familias también se presenta como patrón común en los textos académicos (Herranz et al., 2023).

En esta línea, los docentes que fueron entrevistados presentan iniciativas que se orientan a un enfoque más coherente y perdurable que integre el huerto teniendo en cuenta su función educativa e inclusión sistemática como propuesta pedagógica del centro.

9. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo analizar el papel del huerto escolar como recurso pedagógico dentro del ámbito de la educación alimentaria, a través de las experiencias de docentes que han participado directamente en estos proyectos. A partir de las entrevistas realizadas a cuatro docentes de diferentes centros educativos de Castilla y León, se pueden extraer diversas conclusiones que apuntan tanto a las fortalezas como a las limitaciones del uso del huerto escolar en contextos educativos reales.

En primer lugar, se confirma que el huerto escolar constituye una herramienta pedagógica de gran valor, con una elevada aceptación por parte del alumnado. Los docentes destacan que los huertos favorecen la motivación, el aprendizaje activo, el contacto con la naturaleza y el desarrollo de habilidades prácticas.

Además, el huerto promueve valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la autoexigencia o el respeto por el medio ambiente. Se convierte en un espacio de aprendizaje transversal donde se pueden trabajar contenidos de distintas áreas, como las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Economía o incluso la Tutoría, lo que pone de manifiesto su versatilidad como recurso educativo.

En cuanto al uso del huerto como herramienta para la educación alimentaria, los resultados son mixtos. Si bien hay docentes que han integrado explícitamente contenidos relacionados con los hábitos saludables y el consumo de alimentos de origen vegetal, otros reconocen que el impacto en los hábitos alimentarios del alumnado es limitado si no se acompaña de otras estrategias complementarias. Aun así, los docentes están de acuerdo en que el huerto aumenta la conciencia de los alumnos sobre el origen de los alimentos y genera curiosidad por probar nuevos productos.

Respecto a la formación docente, se observa una carencia inicial de conocimientos específicos sobre huertos escolares y educación alimentaria, que es compensada en la mayoría de los casos mediante formación externa y, especialmente, por el autoaprendizaje y la experiencia práctica. Este aspecto señala a la necesidad de una formación más sistemática para el profesorado en relación con el uso pedagógico del huerto.

En cuanto a las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del proyecto, se ha identificado la implicación del equipo docente como un factor fundamental para el éxito del huerto. En los centros donde existe una coordinación clara y una participación activa del profesorado, el proyecto tiende a mantenerse y evolucionar. Sin embargo, también se han detectado barreras importantes, como la falta de espacio, la escasez de tiempo, la necesidad de planificación previa y la sobrecarga de tareas que ya asume el profesorado. Además, se mencionan limitaciones relacionadas con el entorno físico, especialmente en zonas donde el clima o el calendario escolar dificultan el cultivo de determinadas especies.

La coordinación con otras áreas del centro (familias, comedor escolar, otras asignaturas) es otro de los aspectos clave señalados en las entrevistas. Aunque hay ejemplos positivos de colaboración con las familias, también se detecta que, en general, su implicación aún es escasa y sería deseable fortalecerla. Igualmente, la conexión entre el huerto y el comedor escolar es limitada, y representa una oportunidad para ampliar el impacto del proyecto en los hábitos alimentarios del alumnado.

Finalmente, este estudio permite concluir que el huerto escolar tiene un enorme potencial como recurso educativo transversal, capaz de vincular el conocimiento científico con el desarrollo de valores y actitudes sostenibles. No obstante, para que este potencial se concrete en resultados significativos a nivel alimentario, es necesario poner al alcance del profesorado más formación específica, asegurar la disponibilidad de recursos materiales y favorecer la coordinación.

En conclusión, el huerto escolar no debería entenderse como una actividad aislada o complementaria, sino como una herramienta didáctica con capacidad para transformar la forma en la que se enseña, se aprende y se vive la educación alimentaria de manera sostenible.

10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio ha proporcionado resultados valiosos sobre el uso de los huertos escolares como herramienta educativa y su relación con la educación alimentaria, pero es importante considerar varias limitaciones que podrían influir en la interpretación de

los resultados.

Primero, los centros educativos participantes pertenecen a contextos muy variados, incluyendo tanto colegios urbanos como rurales. Esto puede influir en la experiencia y las posibilidades de implementar y mantener un huerto escolar. Por ejemplo, los colegios rurales, como el de Sahagún, disponen generalmente de más espacio para el huerto, mientras que los centros urbanos, como Fray Luis de León, enfrentan limitaciones de espacio, lo que condiciona también los tipos de actividades que se pueden hacer. Esta diferencia impide que se puedan generalizar las conclusiones a otros centros con características distintas.

Además, la muestra se ha limitado a cuatro entrevistas con docentes que coordinan o participan en huertos escolares, lo que no refleja todas de experiencias ni opiniones en otros centros o regiones. Además, no se ha recogido la perspectiva de otros involucrados, como alumnado, familias o personal no docente, quienes también podrían aportar información significativa sobre el impacto del huerto.

Al tratarse de un estudio cualitativo basado en entrevistas, los resultados están influenciados por la subjetividad de los participantes y del entrevistador. Las percepciones, experiencias y actitudes de los docentes pueden estar condicionadas por sus creencias personales, formación previa y nivel de implicación con el proyecto, por lo que pueden no ser objetivos, afectando a la interpretación de los resultados.

Por otro lado, los docentes entrevistados presentan diferencias en cuanto a la formación recibida sobre huertos escolares y educación alimentaria, así como en el grado de apoyo y recursos disponibles. Por ejemplo, algunos han recibido formación formal mientras que otros han aprendido de manera autodidacta. Estas diferencias pueden influir en la calidad y enfoque del trabajo con el huerto y, por tanto, en los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta las limitaciones identificadas, sería recomendable incluir un mayor número de centros educativos, con características diversas en cuanto a ubicación geográfica (urbanos y rurales) y tamaño. Además, incorporar la perspectiva del alumnado, familias, personal de cocina y otros docentes, permitiría obtener una visión más completa y representativa del impacto del huerto escolar.

Por último, dado que algunos docentes mencionaron la falta de coordinación entre áreas curriculares, comedores y familias, futuras investigaciones podrían explorar

estrategias para fortalecer estos vínculos, incluyendo proyectos que involucren a toda la comunidad educativa, facilitando la coherencia y el refuerzo de la alimentación saludable.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara Manzanares, J., Torres-Porras, J., Mora, M., Rubio, S. J., Carlos Arrebola, J., & Rodríguez Rodríguez, L. (2019). ¿Son los huertos escolares en educación infantil una realidad o una innovación educativa? Estudio de centros escolares de la ciudad de Córdoba (España) y propuestas de cambio desde la Universidad. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36. [ea5b94173cd72afc373920d2e2c0933bf051.pdf](https://doi.org/10.1016/j.dicex.2019.05.001)

ANECA. (2004). *Libro blanco del título de Grado en Educación Infantil*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://www.aneca.es>

Aragón Núñez, L., & Morilla Pérez, B. (2021). El uso del huerto escolar en los centros de educación infantil de la campiña Morón-Marchena (Sevilla). Una mirada desde la competencia científica en educación infantil. [http://hdl.handle.net/10662/12655](https://hdl.handle.net/10662/12655)

Aragón, L. y Cruz, M. I. (2016). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia en Educación Ambiental desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 171-188. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.30.6475>

Ayora, P. Y. E., Corrales, L. E. M., Vega, D. I. P., Vásquez, M. E. C., Fuertes, A. E. R., & Fuertes, M. E. R. (2025). Efectividad de los programas de huertos escolares en la enseñanza de conceptos de biología y sostenibilidad. *South Florida Journal of Development*, 6(4), e5139-e5139. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-018>

Barrón Ruiz, Á., y Muñoz Rodríguez, J. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13 (19), 213-239. [Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad](https://doi.org/10.1016/j.fedu.2015.09.001)

Berezowitz, C. K., Yoder, A. B., & Schoeller, D. A. (2021). Barriers, strategies, and resources to thriving school gardens. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 53(1), 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2020.08.004>

Botella, A. M., Hurtado, A. y Cantó, J. (2014). Las competencias básicas a través del huerto escolar: una propuesta de proyecto de innovación. En J. J. Maquilón Sánchez y N. Orcajada Sánchez (Eds.). *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 173-182). http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/05/Investigacion_e_innovacion_en_formacion.pdf#page=185

Bredderman, J. (1982). Activity Science-The Evidence Shows It Matters. *Science and Children*, 20(1), 39-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ267555>

Bueno, M. (2011). Salud-Hábitat-Conciencia. Recuperado de <http://www.marianobueno.com/2011/12/07/el-huerto-ecologico-cultiva-tu-salud-y-la-del-planeta/>

Carballido Morejón, J. L., Morón-Monge, H., & Daza Navarro, M. P. (2021). *El huerto escolar desde un enfoque indagativo: investigando las lombrices*. *Investigación en la Escuela*, 103, 75–93. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.06>

Cárceles, J. O., Fernández, E. A., Díaz, M. F., & Egea-Fernández, J. M. (2021). Huertos ecodidácticos: percepciones sobre formación de profesorado y futuros docentes. *Investigación en la Escuela*, (103), 1-18. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.01>

Ceballos M., Escobar T., Vílchez J.E. (2014). El huerto escolar: percepción de futuros maestros sobre su utilidad didáctica. En APICE (Comp.). 26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Segunda Escuela de Doctorado (p. 285-292). Huelva: Universidad de Huelva.

Corrochano-Fernández, J. M., Martínez-Chico, M., & García-Cordero, J. M. (2025). Assessing the impact of garden-based learning on teacher education. *Sustainability, Educational Research Journal*, 17(2), 245–260. <https://doi.org/10.1007/s42322-025-00201-y>

De los Ríos-Carmenado, I., Becerril-Hernandez, H., & Rivera, M. (2016). La agricultura ecológica y su influencia en la prosperidad rural: visión desde una sociedad agraria (Murcia, España). *Agrociencia*, 50(3), 375-389.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-31952016000300375&script=sci_artt
ext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-31952016000300375&script=sci_artt
ext)

De Marco, L. W., Relf, D. y McDaniel, A. (1999). Integrating Gardening into the Elementary School Curriculum. *HortTechnology*, 9(2), 276-281. [Integrating Gardening into the Elementary School Curriculum](#)

De Miguel, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario antes el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio siglo xxi*, 24, 207-210. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/165/148>

Desmond, D., Grieshop, J. y Subramaniam, A. (2004). Revisiting garden-based learning in basic education: Philosophical roots, historical foundations, best practices and products, impacts, outcomes and future directions. Roma-París: Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) and International Institute for Educational Planning. [pub_16_intro.pdf](#)

Escutia, M. (2009). El huerto escolar ecológico. Barcelona, España: Graó

Eugenio-Gozalbo, M., Ramos-Truchero, G., & Suárez-López, R. (2021). University gardens for sustainable citizenship: Assessing the impacts of garden-based learning on environmental and food education at Spanish higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(5), 1047–1065. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0208>

Eugenio Gozalbo, M., & Ramos Truchero, G. (2019). *Huertos universitarios: Dimensiones de aprendizaje percibidas por los futuros maestros* [PDF]. Universidad de Valladolid. [Huertos-universitarios.pdf](#)

Eugenio, M. (2017). Valoraciones de los maestros/as de Infantil en formación inicial de la experiencia educativa vivida en el Huerto de la Facultad, y del propio huerto como recurso. *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. extraordinario, 199-804. <https://ddd.uab.cat/record/184558>

Espin Ruiz, G. P., Salgado Román, I. M., Timbila Crespo, N. M., Riera Salazar, A. C., & Gaibor Barragán, C. A. (2024). *Educación para la sostenibilidad: proyectos*

transversales sobre medio ambiente y responsabilidad social. Revista Científico-Educativa, 9(2), 905–918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16896

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo xxi*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Fernández Morilla, M., Fuertes, M. T. y Albareda, S. (2015). Sostenibilización curricular en la educación superior: propuesta metodológica. *Opción*, 31(6), 284-304.

Flórez, J. (2009). Agricultura ecológica: manual y guía didáctica. Madrid: Ediciones Mundi Prensa.

García-González, M. T., Castro-González, A. M., & Frías-Navarro, M. D. (2022). An Educational Experience on Sustainable Food: Effects on Knowledge, Awareness and Attitudes of Pre-University Students. *Education Sciences*, 12(3), 168. <https://doi.org/10.3390/educsci12030168>

Gómez, M. C. (2022). Matehuerto: El huerto escolar ecosostenible como recurso educativo en matemáticas. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 11(2), 38-64. <https://doi.org/10.24197/edmain.2.2022.38-64>

Goodall, J., McAvoy, G., & Hudson, G. E. (2007). *Otra manera de vivir: cuando la comida importa*. Barcelona: Lumen. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962007000200020&script=sci_arttext

Gutiérrez Sánchez-Osorio, M. L. (2020). *El huerto escolar: una herramienta pedagógica para la conciencia medioambiental del alumnado*. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 43-61. [reif2_3.pdf](#)

Herranz, I. M., San Frutos, Á. B., & Mora-Urda, A. I. (2023). Los huertos escolares en los centros de Madrid como herramienta en la educación alimentaria: percepción de docentes de educación infantil y primaria: Los huertos escolares en los centros de la Comunidad de Madrid y su relación con la educación alimentaria. *Didácticas Específicas*, (29), 92-107. [Vista de Los huertos escolares en los centros de Madrid como herramienta en la educación alimentaria:percepción de docentes de educación infantil y primaria](#)

Holloway, T. P., Versey, H. S., & Robinson, T. N. (2023). School gardening and health and well-being of school-aged children: A realist synthesis. *Nutrients*, 15(5), 1190. <https://doi.org/10.3390/nu15051190>

Jaeschke, E. M., Schumacher, J. R., Cullen, R. W., & Wilson, M. A. (2012). Perceptions of principals, teachers, and school food, health, and nutrition professionals regarding the sustainability and utilization of school food gardens. *Journal of Child Nutrition & Management*, 36(2), 7-13. [Perceptions-of-Principals-Teachers-and-School-Food-Health-and-Nutrition-Professionals-Regarding-Fall-2012.pdf](https://doi.org/10.1186/1745-6215-36-2)

Klemmer C. D., Waliczek, T. M. y Zajicek, J. M. (2005). Growing Minds: The Effect of a School Gardening Program on the Science Achievement of Elementary Students. *HortTechnology*, 15(3), 448-452. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0448>

López, J. E. V., & Benavides, T. E. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 13(2), 222-241. [REEC 13 2 6 ex840.pdf](https://doi.org/10.1016/j.reec.2014.06.004)

Monge, H. M., Morejón, J. L. C., & Navarro, M. P. D. (2021). El huerto escolar desde un enfoque indagativo: investigando las lombrices. *Investigación en la Escuela*, (103), 75-93. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.06>

Morris, J. L., Briggs, M., & Zidenberg-Cherr, S. (2001). Garden-enhanced nutrition curriculum improves fourth-grade school children's knowledge of nutrition and preferences for some vegetables. *Journal of the American Dietetic Association*, 101(1), 91–93. [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(01\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(01)00025-0)

Morris, J. L., Neustadter, A., & Zidenberg-Cherr, S. (2001). First-grade gardeners more likely to taste vegetables. *California Agriculture*, 55(1), 43–46. <https://doi.org/10.3733/ca.v055n01p43>

Nothum, A., Eggett, D., & Stokes, N. (2019). Confidence of hourly school nutrition employees with local and farm-fresh produce. *J. Child. Nutr. Manag*, 43, 1-16. [Confidence-of-Hourly-School-Nutrition-Spring2019.pdf](#)

Olguín Hernández, Z. (2024). Impacto del huerto ecológico como estrategia de educación y sostenibilidad alimentaria en escolares. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/5420>

Orenes-Cárceles, M., Cebrián-Sánchez, J. A., & Moya-Martínez, P. (2023). School gardens: Initial training of future primary school teachers. *Education Sciences*, 12(5), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci12050303>

Ortega Fernández, D. A., & Herrera Cepeda, M. K. (2022). La huerta escolar y el arte como estrategias pedagógicas y artísticas. [content](#)

Oxenham, E., & King, A. D. (2010). School gardens as a strategy for increasing fruit and vegetable consumption. *Journal of Child Nutrition & Management*, 34(1), n1. [School-Gardens-as-a-Strategy-for-Increasing-Fruit-and-Vegetable-Consumption-Spring-2010.pdf](#)

Parmer, S. M., Salisbury-Glennon, J., Shannon, D. y Struempfer, B. (2009). School Gardens: An Experiential Learning Approach for a Nutrition Education Program to Increase fruit and Vegetable Knowledge, Preference, and Consumption among Second-grade Students. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(3), 212-217. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2008.06.002>

Parra Nieto, G., Gómez-Gonçalves, A., Fernández, D. C., & Rubio-Muñoz, F. J. (2019). Experiencias docentes sostenibles en el huerto universitario del Campus Viriato. In *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 337-344). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP). [Experiencias-docentes-sostenibles-en-el-huerto-universitario-del-Campus-Viriato.pdf](#)

Pimienta, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México, Pearson Educación. <http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1359>

Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The school garden: A social and emotional place. *Frontiers in Psychology*, 12, 567720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>

Ramos-Truchero, G., Eugenio-Gozalbo, M., & Suárez-López, R. (2021). El huerto escolar ecológico como recurso para una dieta saludable y sostenible en Educación Secundaria. En C. T. Molina & M. A. Peña (Coords.), *Educación ecosocial y currículo: Propuestas desde la práctica educativa* (pp. 155–168). Universidad de Valladolid.

Ramos-Truchero, G. (2023). Alimentación escolar y compra pública sostenible. Estudio sobre la presencia de la alimentación procedente de la agricultura familiar en los menús escolares. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 16(2), 101-120. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.26281>

Remmers, G. (1993). Agricultura tradicional y agricultura ecológica: vecinos distantes. *Agricultura y sociedad*, (66), 201-220. Recuperado de http://www.magrama.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_ays/a066_07.pdf

Robinson-O'Brien, R., Story, M. y Heim, S. (2009). Impact of Garden-Based Youth Nutrition Intervention Programs: A Review. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(2), 273-279. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2008.10.051>

School Nutrition Association. (2017). Survey of principals regarding perceived benefits and barriers to school gardens. *School Nutrition Association Journal*, 42(4), 12–18. [Survey-of-Principals-Regarding-Spring2017.pdf](#)

Stokstad, E. (2001). Reintroducing the Intro Course. *Science*, 239(5355), 1608-1610. <https://doi.org/10.1126/science.293.5535.1608>

Vargas, R. L., Rivas, J. J. N., & Rodríguez, S. R. N. (2016). La producción ecológica de cítricos como estrategia de competitividad en los mercados saturados. Estructura productiva de las explotaciones en Andalucía. *BAGE. Boletín de la Asociación Española de Geografía*, (71), 151-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578032>

12. ANEXOS

Anexo 1. Guión de la entrevista realizada a los docentes.

La distribución de la entrevista se realizó en base a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio, estas fueron las siguientes:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: “¿Qué grado de implicación, conocimiento y experiencia tienen los docentes de Educación Infantil respecto al uso del huerto escolar como recurso educativo, especialmente en el ámbito de la educación alimentaria?”. Para responder a este interrogante, se incluyeron cuatro preguntas en la entrevista:

1. ¿Qué sabías sobre huertos escolares antes de empezar a trabajar con el de tu centro?
2. ¿Cómo aprendiste a utilizar el huerto como herramienta educativa?
¿Recibiste formación?
3. ¿Con qué frecuencia trabajas con tu alumnado en el huerto y qué tipo de actividades sueles realizar?
4. ¿Incluyes contenidos de educación alimentaria en estas actividades?
¿Cómo lo haces?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: “¿Cómo perciben los docentes el papel del huerto escolar en la promoción de hábitos alimentarios saludables y en la comprensión del origen y el consumo de los alimentos?”. Para poder responder esta cuestión, se incluyeron tres preguntas en la entrevista:

5. ¿Crees que el trabajo en el huerto influye en los hábitos alimentarios del alumnado? ¿De qué forma?
6. ¿Has observado mayor interés o curiosidad de los niños y niñas por los alimentos saludables después de trabajar en el huerto?
7. ¿Consideras que el huerto ayuda a que el alumnado comprenda de dónde vienen los alimentos y cómo se cultivan?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: “¿Qué beneficios y facilidades destacan los docentes en la implementación del huerto escolar dentro del currículo de Infantil, y

qué barreras o dificultades encuentran en su práctica diaria?”. Con el objetivo de responder esta cuestión, se incluyeron cuatro preguntas en la entrevista:

8. ¿Qué beneficios consideras que aporta el huerto escolar a nivel educativo, emocional o social en tu alumnado?
9. ¿Qué aspectos facilitan la integración del huerto en la vida del centro (apoyos, recursos, implicación del equipo...)?
10. ¿Qué dificultades o barreras encuentras a la hora de mantener y desarrollar el huerto escolar (tiempo, espacio, coordinación...)?
11. ¿Cómo influye el currículo oficial en la posibilidad de trabajar con el huerto?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: “¿Qué propuestas y recomendaciones formulan los docentes para mejorar la integración del huerto escolar en la educación infantil desde una perspectiva de educación alimentaria?”. Para responder a esta última pregunta, se incluyeron cuatro preguntas en la entrevista:

12. ¿Qué cambios o apoyos crees que serían necesarios para mejorar el uso del huerto en Educación Infantil?
13. ¿Qué recomendaciones harías para que el huerto esté más presente en la educación alimentaria del alumnado?
14. ¿Te gustaría que hubiera una mayor coordinación entre el huerto y otras áreas del centro (como el comedor, el equipo docente o las familias)?
15. ¿Hay algo más que quieras añadir sobre el uso educativo del huerto o su relación con la alimentación?