

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SOBRE LA HUERTA ESCOLAR CON JÓVENES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE UNA AULA DE APOYO

Autora

Ruby Yineth Hernández Rojas

Director

Mauricio Enrique Lizarralde Jaramillo

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y

DIVERSIDAD CULTURAL.

BOGOTÁ D.C.

2021

PROCESOS IDENTITARIOS EN LA HUERTA ESCOLAR EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE UNA AULA DE APOYO PEDAGÓGICO

Autora

Ruby Yineth Hernández Rojas

Código:

20172384004

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y

DIVERSIDAD CULTURAL.

BOGOTÁ D.C.

2021

Dedicatoria

Le dedico este trabajo a mi hermana hermosa, a mi Nazly Rocío, la niña con los ojos más bellos que he visto, con lágrimas en mis ojos porque ya no estás en este plano terrenal acompañándonos te honro con la culminación de este proceso, lamento mucho no poder compartirlo contigo físicamente porque sé que anhelabas tanto este sueño como yo, pero estoy segura que desde el cielo celebras con mi mamá todos mis logros.

Te amo con toda mi alma y agradezco que hayas sido mi mamá en la tierra, te extrañaré el resto de mi vida, pero tengo la confianza que DIOS nos permitirá vernos algún día, mientras tanto serás ese ROCÍO que acompañe todas mis mañanas y en mi corazón y mente siempre vivirás.

"ERES LA ROSA MÁS HERMOSA DE TODO EL PARAÍSO HERMANITA"

Agradecimientos

Agradezco primero a Dios por regalarme sabiduría, entendimiento, salud y vida para asumir este reto, por permitirme ser una mujer resiliente a pesar de tantas adversidades, en ocasiones no entendemos que hay detrás de una persona y todo a lo que se tiene que enfrentar a diario por esta razón agradezco infinitamente a mi Profesor Mauricio Lizarralde quién es excelente maestro y ser humano que comprendió mi situación, me apoyo y guio, a mi papá y familia que siempre están presentes en todos mis procesos de salud, académicos y laborales, a Andrés que en todo momento creyó en mí, me recordaba todos los días mi compromiso, me motivó y resaltó mis capacidades.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por ser un escenario que me permite hacer una reflexión sobre mis prácticas pedagógicas y enriquecer mi conocimiento, además de ser un espacio social que tiene entre sus finalidades la formación de profesionales especializados y de ciudadanos activos respetando las particularidades de cada estudiante y concibiendo la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y enseñanza.

A mis estudiantes porque me permitieron aprender, escuchar sus voces y maravillarme con cada uno de ellos y finalmente agradezco a todas las personas que hicieron parte de esta investigación, pues este proceso de formación me permite tener una mirada más crítica de mis prácticas pedagógicas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN viii
INTRODUCCIÓN 1
PROBLEMÁTICAS Y PREGUNTAS 5
Problemática 5
Pregunta de investigación 8
Objetivo General 8
Objetivos específicos 8
JUSTIFICACIÓN 10
ANTECEDENTES 13
MARCO LEGAL 29
Marco legal para la Educación de personas con Discapacidad Intelectual y el proyecto de Aulas de Apoyo Pedagógico 29
APROXIMACIONES TEÓRICAS 38
Modelo social de Discapacidad 38
Discapacidad Intelectual 41
Aproximaciones a la definición de discapacidad intelectual. 42
Modelo socio- ecológico. 43
Enfoque multidimensional 44
Apoyos para las personas con discapacidad intelectual. 46
Aulas de Apoyo Pedagógico de la Secretaría de Educación Distrital 47
Atención Educativa en contextos de Aulas de Apoyo Pedagógico. 48
Huerta Escolar 51
Autoconcepto en la adolescencia ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Práctica Pedagógica 70
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 58
Participantes de la investigación 62
Técnicas de recolección de información 64
Observación participativa 64
Entrevista informal 65
Diarios de campo 66

Fases de investigación 66
FASE I: DE CAMPO 66
FASE II: DOCUMENTAL 67
FASE III: ANÁLISIS – EVALUACIÓN – REFLEXIÓN 67
RESULTADOS 68
Análisis de la práctica pedagógica 68
Confianza en la Capacidad de logro 74
Interacción con el otro 84
Interacción con el espacio 88
Dispositivos básicos de aprendizaje 90
Identidad 94
Representaciones sobre el concepto de identidad que realizan los estudiantes. 95
Construcción de identidad personal apartir de la interacion simbólica. 97
Pautas, prácticas y creencias de crianza que influyen en los Jóvenes. 101
Autoconcepto en la adolescencia 103
APORTES DE LA INVESTIGACIÓN 107
CONCLUSIONES 109
RECOMENDACIONES 115
BIBLIOGRAFÍA 117

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 . MARCO CONCEPTUAL DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO**¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1 . FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN..... 867

RESUMEN

Esta investigación se desarrolla a partir de la práctica pedagógica que se realiza en la huerta escolar del Colegio Carlos Arturo Torres I.E.D, con estudiantes (jóvenes) que tienen discapacidad intelectual del grado noveno de una aula de apoyo pedagógico. Dentro de esta investigación la huerta está bajo el cuidado de los estudiantes y la docente, quienes cuidan las plantas, germinan, siembran, cosechan y reciclan.

Por supuesto no se desconoce el aporte que este trabajo hace a la educación ambiental, pero dentro de esta investigación se concibe la huerta como una experiencia significativa para los estudiantes y la maestra pues se analizan procesos en los jóvenes, por medio del diálogo y el trabajo colaborativo entre compañeros, en donde cada uno se reconoce desde la mismidad y la otredad, la existencia de particularidades y diferencias que aportan a la experiencia de la huerta.

Además, se le da importancia a las interacciones que surgen en escenarios como la familia y la escuela, ya que por medio de ellas los sujetos hacen construcciones simbólicas, que les permite posicionarse o enunciarse desde cierta postura y autodefinirse, lo cual también hace parte de los procesos escolares y de la experiencia en la huerta.

La experiencia de la huerta se recupera y se analiza por medio de la investigación -acción, desde un enfoque histórico hermenéutico con una perspectiva etnográfica en dónde se le da importancia a los comportamientos y las interacciones que, en este caso, se dan en los estudiantes que participan en la investigación y en dónde se considera a la investigadora parte esencial del grupo. Estas interacciones y comportamientos están enmarcados desde los procesos

de socialización de cada uno de los jóvenes con sus familias y la escuela, los cuales intervienen en todas las practicas pedagógicas que se desarrollan en la escuela.

Dentro de esta investigación los jóvenes con discapacidad intelectual se perciben desde una mirada crítica ya que se retoma el modelo social de discapacidad que propone Palacios (2008), donde afirma que es la sociedad la que no está apta para apoyar los procesos de las personas con discapacidad, las cuales según Verdugo (2011) también requieren de ciertos apoyos para eliminar las barreras en el funcionamiento humano.

Siendo así esta investigación tiene como fin recuperar y caracterizar la practica pedagógica en la experiencia de la huerta escolar con los jóvenes de una aula de apoyo que tienen discapacidad intelectual

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, Huerta Escolar, Discapacidad Intelectual, Aulas de Apoyo Pedagógico, Interacciones, Familia, Escuela.

ABSTRACT

This research is developed from the pedagogical practice that is carried out in the school garden of the Carlos Arturo Torres I.E.D School, with students (young people) who have intellectual disabilities of the ninth grade of a pedagogical support classroom. Within this research the garden is under the care of the students and the teacher, who take care of the plants, germinate, sow, harvest and recycle.

Of course, the contribution that this work makes to environmental education is not unknown, but within this research the garden is conceived as a significant experience for students and teachers because processes are analyzed in young people, through dialogue and collaborative work between peers, where each one is recognized from the same and otherness, the existence of particularities and differences that contribute to the experience of the garden.

In addition, importance is given to the interactions that arise in scenarios such as family and school, since through them the subjects make symbolic constructions, which allows them to position or enunciate themselves from a certain position and self-define, which is also part of the school processes and the experience in the garden.

The experience of the garden is recovered and analyzed through action research, from a historical hermeneutic approach with an ethnographic perspective where importance is given to the behaviors and interactions that, in this case, occur in the students who participate in the research and where the researcher is considered an essential part of the group. These interactions and behaviors are framed from the processes of socialization of each of the young people with their families and the school, which intervene in all the pedagogical practices that are developed in the school.

Within this research, young people with intellectual disabilities are perceived from a critical perspective since the social model of disability proposed by Palacios (2008) is taken up, where he affirms that it is society that is not suitable to support the processes of people with disabilities, which according to Verdugo (2011) also require certain supports to eliminate barriers in human functioning.

Thus, this research aims to recover and characterize the pedagogical practice in the experience of the school garden with the young people of a support classroom who have intellectual disabilities.

Keywords: Pedagogical practices, School Garden, Intellectual Disability, Pedagogical Support Classrooms, Interactions, Family, School.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el resultado de una investigación realizada para optar al título de Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural, se presenta al lector un informe con los resultados del proceso realizado por la docente y estudiantes en la experiencia de la huerta.

La investigación RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SOBRE LA HUERTA ESCOLAR CON JÓVENES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE UNA AULA DE APOYO, da elementos para la práctica pedagógica de la docente, al contribuir a la reflexión de la misma en una aula de apoyo pedagógico, donde se trabaja un proyecto liderado por la Secretaria de Educación del Distrito – SED (resolución 2393, Articulo 3) programa que ha logrado incorporar en los colegios, como parte integrante del sistema educativo a jóvenes en condición de discapacidad; dentro de la experiencia de la huerta en dónde participan la docente titular y 15 estudiantes del grado noveno del ciclo dos del Colegio Carlos Arturo Torres, se le da voz a los jóvenes con discapacidad intelectual, permitiendo recuperar y caracterizar la practica pedagógica a través de las interacciones y las construcciones simbólicas que han hecho los estudiantes, en la familia, el contexto y la escuela, que influyen de manera importante en cada uno de ellos.

Por medio del trabajo de campo realizado en dicho curso se identifica que la huerta es una experiencia que le permite a los estudiantes darle un significado diferente a la misma, en dónde se sienten complacidos e importantes al liderar el trabajo del huerto escolar, se evidencia la capacidad de logro, la interacción con el otro y el espacio, el autoconcepto, como se posicionan frente a diferentes situaciones, sus intereses e historias de vida.

Para llevar a cabo esta investigación a nivel metodológico se tomó como referente la investigación acción, y un enfoque histórico hermenéutico con una perspectiva etnográfica abarcando tres fases:

FASE I: TRABAJO DE CAMPO

Se realiza la práctica pedagógica en la huerta escolar, la observación participante, las entrevistas informales, se observan registros que los estudiantes hacen del trabajo en la huerta, los diarios de campo de la docente en dónde plasma lo visto en cada sesión y por último se realiza el planteamiento del problema.

FASE II: DOCUMENTACIÓN

En esta fase se realizó un rastreo de los antecedentes o estado del arte del proyecto a nivel internacional, nacional y local, haciendo referencia a investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio y que marcaron la pauta del desarrollo epistemológico desde la experiencia de los otros.

FASE III: ANÁLISIS – REFLEXIÓN

En esta fase se realiza el análisis de resultados y las conclusiones de la investigación que se desarrolló en la huerta.

Dentro del documento se expone el proceso y los aportes de la investigación realizada de la siguiente manera:

Capítulo I: Teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes escolarizados en el aula de apoyo pedagógico y a partir de la experiencia en la huerta en este capítulo se plantea la pregunta de investigación, objetivo y justificación.

Capítulo II: Se retoman las diferentes investigaciones que se han realizado a nivel Internacional, Nacional y Local, donde se indago sobre el tema central de la investigación en cuanto a lo que se ha propuesto para recuperar y caracterizar la practica pedagógica en la experiencia de la huerta escolar con los jóvenes de aulas de apoyo con discapacidad intelectual.

Capítulo III: En la investigación se establece la necesidad de vislumbrar el derecho de las personas con discapacidad intelectual a la educación y se revisa la normatividad que sustenta el proyecto de aulas de apoyo pedagógico.

Capítulo IV: Siendo de suma importancia las teorías orientadoras desde donde se fundamenta el desarrollo de la investigación se realiza el marco teórico, donde se conceptualiza términos como discapacidad intelectual, práctica pedagógica, y por último se explica que es un aula de apoyo pedagógico cómo funciona y como se atiende a la población.

Capítulo V: En este capítulo se realiza el planteamiento del marco metodológico, teniendo en cuenta el tipo de investigación, la perspectiva y el enfoque, técnicas y fases de investigación cualitativa.

Capítulo VI: Trabajo de análisis e interpretación de la investigación a partir de la práctica pedagógica realizada en la experiencia de la huerta y los referentes teóricos.

Capítulo VI: Conclusiones, teniendo en cuenta el proceso, la interpretación y el análisis que se generó dentro de la investigación, aportes de la investigación, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

De este modo, esta investigación busca analizar y recuperar la practica pedagógica en la experiencia de la huerta mostrando el impacto de esta en los jóvenes del grado noveno y aportar al campo de la educación, mostrando a los docentes la importancia de investigar, indagar, y teorizar el ejercicio docente.

PROBLEMÁTICAS Y PREGUNTAS

Problemática

Esta investigación se desarrolla en el grado escolar de noveno, ciclo dos del Aula de Apoyo Pedagógico del Colegio Distrital Carlos Arturo Torres, en donde la docente realiza su práctica pedagógica y desarrolla una experiencia en la huerta escolar, en dicha experiencia se pudo evidenciar que el trabajo de la huerta por lo general está dirigido a la enseñanza de la biología, la agricultura, la cultura del ambiente, contenidos de la sostenibilidad y la buena alimentación. Aldea y Navarro (2012), reconocen la importancia de los huertos escolares en el aprendizaje donde sostienen que son muy comunes en el ambiente escolar o, rural, y sus objetivos son en su mayoría de tipo alimentario en donde los educandos pueden conocer el origen de los alimentos, vegetales, sus características o necesidades, propiedades nutricionales que tienen para la salud ya que se cultiva de forma ecológica y respetuosa con el medio ambiente.

En esta investigación no desconoce los grandes aportes que estos estudios hacen en los procesos educativos de cualquier estudiante, pero a partir del trabajo de campo que se realizó en el colegio se pretende visualizar la huerta como una experiencia significativa en dónde no solo aprendieron sobre educación ambiental, sino que también se visualizaron las interacciones entre los participantes, la forma de enunciarse, la capacidad de logro, la forma de visualizar a los demás y a ellos mismos entre otro procesos más.

Es necesario concebir a los jóvenes con discapacidad intelectual de una manera más crítica ya que ellos no se definen a partir de un diagnóstico pues en este no se visualizan de manera integral a los sujetos, es así como en las dinámicas de la escuela y específicamente en

la experiencia de la huerta se perciben a los estudiantes de una manera en dónde se pretende analizar ciertos procesos en los estudiantes, escuchar sus voces, como se autodefinen como se comunican, la capacidad de logro, como se dinamizan las interacciones con los demás y con el espacio.

Durante este proceso también se percibe que es necesario que los docentes escriban sobre sus propias prácticas pedagógicas entendidas por Foucault (1976) como: "el escenario donde surgen los aprendizajes, el cual debe ser un espacio que construya, forme, potencie el desarrollo humano y que facilite la interacción y el reconocimiento del otro" (p.147), en el ejercicio docente también influyen otros aspectos como el tiempo, el espacio y el cuerpo de los sujetos que participan en el mismo.

Teniendo en cuenta que las prácticas son el escenario donde surge el aprendizaje es importante reflexionar sobre el mismo y documentar minuciosamente lo que a simple vista no se ve, esas acciones que en la cotidianidad se normalizan y no permiten visualizar todos los procesos enriquecedores de la enseñanza y el aprendizaje que se dan en las aulas de clase o en los diferentes ambientes de aprendizaje que se diseñan para los estudiantes, en el caso concreto del huerto escolar esta caracterización que se realizó de la práctica permitió identificar que la huerta es una experiencia transversal en el que se pueden trabajar todas las áreas del conocimiento y cómo desde ahí se analizan diversos procesos que permiten a los estudiantes posicionarse en el proceso de aprendizaje y en la vida misma.

Es importante documentar las prácticas pedagógicas pues estos registros permiten que el docente identifique las dificultades y fortalezas de sus didácticas, de los diseños de aprendizaje y las metodologías con el fin de mejorar sus prácticas; Bravo (20017) sostiene

que la reflexión de la práctica docente es un objeto de mejora permanente que contribuye a darle sentido y significación a la profesión y desarrolla la capacidad de los maestros para reflexionar, analizar y mejorar su ejercicio docente propiciando mayores niveles de autonomía en cuanto a su aprendizaje e intervención como profesionales de la educación. Esta investigación tiene como objetivo caracterizar la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta, pero además permite identificar que dentro de las aulas de apoyo pedagógico hay prácticas que se deben teorizar, documentar y exponer con el fin de dar a conocer todo el trabajo realizado con los estudiantes que tienen Discapacidad Intelectual.

Por último, se muestra la necesidad de diseñar ambientes de aprendizajes y didácticas óptimos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población con Discapacidad Intelectual, en donde los estudiantes puedan trabajar desde las experiencias previas, sus intereses, la motivación y el trabajo en equipo; estos procesos aportan a sus desempeños académicos y al desarrollo integral del educando, destacando el ambiente de Aprendizaje como una construcción didáctica intencional resultado de una planificación compleja para facilitar y para promover aprendizajes en poblaciones diversas (Calderón y León, 2016).

Esto supone que hay diversidad en la forma de aprender y de enseñar en todas las personas, por lo que no se puede pretender estructurar los procesos educativos de una manera rígida e igual para los educandos, sino que es preciso flexibilizar esas prácticas estandarizadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes (De Moya, Hernández, Cachinero y Bravo, 2010).

Partiendo del trabajo práctico surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo se pueden analizar procesos en los estudiantes del grado noveno de las aulas de apoyo ?, ¿Cómo desde el ejercicio pedagógico se pueden crear ambientes de aprendizaje que valoren las capacidades de todos los estudiantes?

¿Por medio de la práctica pedagógica que procesos se pueden observar en la huerta? y ¿Cómo la huerta escolar se desarrolla como una experiencia significativa para los estudiantes de noveno?

Con base en estas preguntas orientadoras y considerando la problemática evidenciada en la práctica pedagógica en el grado noveno, la propuesta pedagógica de investigación se centra en el siguiente interrogante:

Pregunta de investigación

¿Cómo recuperar y caracterizar la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta escolar con jóvenes que tienen discapacidad intelectual del grado noveno de aulas de apoyo del Colegio Carlos Arturo Torres?

Objetivo General

Caracterizar la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta escolar con jóvenes que tienen discapacidad intelectual del grado noveno de aulas de apoyo del Colegio Carlos Arturo Torres

Objetivos específicos

· Recuperar la experiencia en la huerta escolar con los estudiantes del grado noveno de las aulas de apoyo.

- Analizar las características de las interacciones en la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta.

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica que se desarrolló en la huerta escolar con los estudiantes del grado noveno de un aula de apoyo pedagógico.

JUSTIFICACIÓN

Caracterizar la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta con los estudiantes que tienen discapacidad intelectual del grado noveno de Aulas de Apoyo Pedagógico del Colegio Carlos Arturo Torres, es importante porque permite ver qué pasa en el sujeto al realizar el trabajo colaborativo en la huerta y al participar activamente en un grupo, como trascienden estas experiencias significativas, permitiéndoles motivarse y trabajar con interés, de acuerdo con Coll y Falfasi (2010), la construcción de los sujetos es paralela a la construcción de conocimiento, en dónde se da el reconocimiento que una persona hace de sí misma.

Las interacciones que se dan entre los estudiantes, en la huerta, permiten fortalecer la autoestima, la autoconfianza y todos los aspectos que les brindan la seguridad para participar en cualquier entorno social, al identificar elementos de las experiencias claves de aprendizaje que median en la construcción de significados sobre el mismo aprendiz, uno de los aspectos centrales de dichas experiencias es el componente emocional y motivacional (Valdés, Coll y Falsafi, 2016).

En esta investigación, la huerta es la experiencia que permite visualizar de diferente manera a los estudiantes, por ejemplo permite ver algunas construcciones simbólicas que se hacen a partir de la interacción con los otros y como se van perfilando aspectos de la identidad en cada uno de ellos, entendiéndose que en gran medida la identidad personal se forma a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida y así construida va a influir en la manera como se actúa en

el mundo, se conciben como las características que posee un sujeto mediante las cuales es conocido, además de los componentes biológicos que lo conforman (Páramo,2008).

La huerta escolar permitió a la docente desempeñar uno de los roles más importantes que es brindar los apoyos pedagógicos requeridos por los estudiantes con discapacidad teniendo en cuenta su contexto, sus capacidades, habilidades y dificultades de forma individualizada, pero con fines colectivos, concibiendo al sujeto capaz de aprender y ser activo en su proceso de aprendizaje, sin dejar a un lado los conocimientos que han adquirido por su experiencia y en cambio, buscando la forma de relacionar dichos aprendizajes con los nuevos.

En esta experiencia en la huerta escolar se apunta a la educación integral de las personas con discapacidad la cual es fundamental, para que ellos puedan conseguir una vida plena, una vida de decisiones libres, aspiraciones y oportunidades; brindar opciones para la educación de esta población, tiene como fin que ellos logren (con los apoyos necesarios), construir, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, en los que puedan contribuir a la riqueza humana y a la transformación de una sociedad, es así como la educación no debe ir orientada solamente a la capacitación productiva, sino que debe enseñar a vivir una vida buena e integrada con la comunidad (Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS, 2009).

Experiencias como la huerta transforman a las personas y les abren nuevas posibilidades de significación y de posicionamiento que les pueden permitir en ocasiones comprenderse y reconocerse como aprendices con unas determinadas características, y esto

ocurre porque el aprendizaje y construcción que hace el sujeto sobre sí mismo son procesos estrechamente relacionados e interdependientes.

ANTECEDENTES

Para la planificación y ejecución de la presente investigación se requirió revisar estudios y trabajos previos que determinan ciertas categorías de consulta referentes a la fundamentación teórica involucrada.

En este sentido se tienen en cuenta, aspectos relacionados con las prácticas que se han generado alrededor del tema que dinamiza la investigación, desde el reconocimiento de las diferentes investigaciones que tienen experiencia en la implementación de proyectos de aulas dirigidos al trabajo en la huerta escolar en estudiantes con o sin Discapacidad Intelectual y revisar algunos documentos con relación a las prácticas pedagógicas con el fin de reforzar la reflexión de la experiencia de la huerta con los jóvenes de noveno de las Aulas de apoyo pedagógico.

Ha continuación se presentan diferentes fuentes de información que muestran el estado del arte a nivel internacional, nacional y distrital, por tal motivo, para efectos de la presente investigación, se expusieron los siguientes antecedentes:

Camarillo (2017), realiza un trabajo de Investigación en México, reseñado en un artículo: La Importancia de la Reflexión en la Práctica de los Formadores, en donde se fundamenta que es de gran importancia que los docentes reflexionen sobre cómo ha sido su práctica pedagógica mencionando los inconvenientes y fortalezas en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Se reflexiona sobre si el trabajo en clase es el adecuado o no, y la necesidad de tener las herramientas necesarias para repararlo, el método Cualitativo fue el que se utilizó por

medio del cuestionario de preguntas abiertas para los docentes y también la entrevista semiestructurada sobre la dimensión didáctica de la práctica en donde se pretendía identificar sí se le facilita al maestro reflexionar sobre la toma de conciencia del trabajo que realiza en las aulas de clase; se realiza la investigación con 30 docentes de los cuales se evidencia que solo tres 3 realizan la reflexión sobre sus prácticas, a partir de las siguientes categorías:

- Reflexión Práctica: lo que saben lo aprendieron durante la experiencia profesional.

- Reflexión técnica: para mejorar su práctica hacen pruebas cognitivas a los alumnos, manejan la teoría práctica para mejorar su desempeño.

- Reflexión crítica: comparten experiencias entre ellos, con el fin de mejorar el centro educativo.

Finalmente se llega a la conclusión que los docentes que cuestionan su práctica pedagógica encuentran varias respuestas, pues solo reflexionando caen cuenta de las falencias y se vuelve un profesional más competente e innovador.

Uno de los aportes más importantes de dicha investigación a la experiencia de la huerta es que en la planificación y evaluación de todas actividades pedagógicas que se realizan se deben tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de la población, con el fin de determinar el tiempo para la ejecución de una actividad, la cantidad de actividades, el tipo de adaptación o apoyo requerido, y las posibilidades de aciertos y desaciertos de los estudiantes; esto permite evaluar qué tipo de actividades son pertinentes para las intervenciones pedagógicas, pero el aporte más grande es que da herramientas para analizar

los procesos en los estudiantes al realizar una reflexión sobre las prácticas en la experiencia de la huerta.

Pérez, Hernández y Fernández (2017), estudiantes de la universidad de Murcia en España, asistieron al II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI, y participaron con el tema de Inserción Profesional de Personas con Discapacidad Intelectual en los huertos ecológicos, de acuerdo con las autoras se representa el diseño de un programa de inserción laboral de huertos ecológicos para personas con discapacidad intelectual, a través de este proceso se pretende fomentar el uso y desarrollo de huertos ecológicos creando un puente entre su entorno habitual y la inserción laboral que les permita una proyección.

Las autoras afirman que a pesar de que existan procesos de sensibilización para minimizar las barreras de inclusión persisten sesgos de marginación y de exclusión, segregando a quienes no cumplen con las expectativas sociales y laborales que dicte el paradigma actual pero que los gobiernos analizando situación han generado incentivos a través de subsidios que integran a personas en condición de discapacidad y a sus familias.

Para desarrollar este proyecto se empelaron dos metodologías en primer lugar el aprendizaje significativo y el segundo el método de análisis, con el primero se relacionan conocimientos previos y nuevos para generar aprendizajes, en este proceso los contenidos se adaptan al grupo o al usuario de acuerdo con sus necesidades y la forma de trabajo es individual y/o grupal, en el método de análisis el grupo observa el comportamiento de las plantas, su desarrollo y enfermedades con el fin de establecer diferencias y tratamientos, por ejemplo: falta o exceso de agua.

Es importante que en el trabajo que se desarrolle en los huertos los estudiantes se organicen por grupos pequeños para que haya mejor comprensión de la temática; un aspecto a resaltar es que, a través de programas como huertas o jardinería profesional, las personas con discapacidad fortalecen sus procesos de auto estima brindándoles así mejor auto confianza.

En este congreso se identifica la huerta escolar como un espacio que se adapta a las necesidades de los usuarios, dentro de la experiencia en el huerto escolar con el curso noveno este espacio valora el trabajo y las capacidades de cada uno de los estudiantes, respeta el trabajo de todos, los ritmos de aprendizaje, los intereses y le da importancia a cada una de las actividades realizadas por los educandos es así como han fortalecido su autoestima y motivación.

Sosa (2018), realizó el Proyecto de Huerto Escolar inclusivo para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en la Universidad de La Laguna de Santa Cruz de Tenerife España, con la intención de innovar en la agricultura ayudando a los estudiantes con NEAE, para que cuando terminen su etapa escolar puedan seguir con la etapa profesional sembrando alimentos en la huerta y ser independientes. En el Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Tenerife del Municipio de Candelaria, ejecutan un proceso evaluativo hacia los alumnos para comprobar que dichas enseñanzas de agricultura fueron productivas, se crea conciencia de la vida saludable y ecológica, explicando la importancia de esta con el fin de que su interés hacia la huerta sea mayor, en conclusión, el proyecto fue viable y se puedo ejecutar para la mayoría de estudiantes y para un porcentaje mínimo el espacio fue pequeño ya que no entraban sillas de ruedas, de esta manera afectó la inclusión del alumnado con movilidad reducida.

Las huertas escolares además de reforzar contenidos en el área de ciencias como la siembra de alimentos, la comida sana, el reciclaje y conciencia ambiental, también permite que el estudiante pueda tener una independencia económica y un trabajo si desea y tiene la posibilidad de dedicarse a la agricultura, en el grado noveno de las aulas de apoyo pedagógico hay jóvenes que muestran interés frente a ese tema. La huerta también se puede estructurar como un proyecto vocacional para los jóvenes con discapacidad.

Coronel (2020), en Argentina realiza un Informe de trabajo final para optar al Grado Académico de Ingeniero Agrónomo de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de la Plata. El objetivo de este trabajo es realizar una intervención profesional en el taller de huerta y jardinería que inicialmente se encontró ubicado en las instalaciones del zoológico de la ciudad de la Plata, pero debido a inundaciones del 2013 el proyecto cambió de ubicación a la dirección de inclusión la cual cuenta con proyectos artísticos, recreativos y deportivos en dónde brindan atención social y psicología con el fin de promover derechos para la población en Condición de discapacidad.

El proyecto tenía como finalidad la enseñanza de técnicas de cultivo, siembra, trasplantes, riegos y abonos; el proceso de enseñanza se da a través del apoyo visual puesto que da una mejor respuesta a las características de la población, en el 2019 se implementó con 10 personas en actividades de huerta y jardinería Profesional.

La metodología de trabajo es cualitativa, a través de entrevistas y técnicas de observación participante, se realizó una contextualización de las realidades y a través del árbol de problemas se visualizó como realizar la intervención profesional desde el área de ciencias

agrarias como aporte al espacio. Este proyecto se ampara bajo la dirección de inclusión con el fin de posibilitar la inclusión a entornos laborales, facilitando el desarrollo social.

Dentro de este trabajo se da importancia al trabajo en la huerta con personas que tienen discapacidad, estructurando un proyecto de inclusión, esta investigación que se realiza en Argentina permite reconocer en el Colegio Carlos Arturo Torres la experiencia en la huerta como un espacio en donde se pueden trabajar muchos procesos de inclusión, realizando proyectos con los estudiantes de aulas regulares, de todas la edades y cursos. Aunque la huerta es un espacio abierto en el que pueden trabajar todos los docentes de la institución, en el Colegio Carlos Arturo Torres en pocas ocasiones lo hacen.

Vallejo, Rodríguez y Duque (2013), de la universidad de Manizales desarrollan una investigación para el título de maestría en educación y desarrollo humano, prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico, este proyecto se enfoca en el desarrollo del profesor en el aula de clase, siendo esta un lugar sagrado de conocimiento, aptitudes e investigación para el progreso humano, teniendo dos roles importantes; maestro y alumno, desarrollando enseñanza y aprendizaje, es aquí donde el maestro se prepara para compartir sus conocimientos, organiza la manera en que va a evaluar a los estudiantes y a las experiencias adquiridas en su trayecto profesional. Prevalece el dialogo entre maestro – estudiante promoviendo la cultura de la ética pues se argumenta que los tiempos han cambiado y la tradición de que el profesor tiene siempre la razón ya es pasado, en la universidad de Manizales se hace relación entre el desempeño académico y prácticas pedagógicas, el desempeño académico es cuantitativo y es donde se evidencia si los estudiantes adquirieron conocimiento, siendo entonces la práctica pedagógica la destreza donde el maestro fomenta una enseñanza, la cual debe ser exacta y clara.

La anterior investigación permite analizar que en la experiencia de la huerta se le da un lugar importante al estudiante y a sus procesos de enseñanza y aprendizaje y al impacto de la huerta en cada uno de ellos, en dónde expresan sus ideas y muchas veces proponen más para el trabajo a realizar, las cuales se respetan y se ponen en marcha, este valor que se le da al estudiante permite que tengan experiencias más satisfactorias; dentro de las escuelas hay unas prácticas institucionalizadas que no se pueden eliminar, pero los maestros desde sus prácticas pedagógicas y la reflexión de las mismas, pueden proponer proyectos y/o ambientes que permitan el desarrollo integral de los educandos, teniendo en cuenta sus fortalezas y apoyos que requieren en algunas actividades, es decir pensando en sus necesidades.

En la Universidad del Tolima el estudiante Ramírez (2016), realiza un trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, dentro de dicha investigación se exploran la innovación del desarrollo socio-afectivo y participativo de los niños que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE), motivándolos a participar en diferentes actividades por medio de los trabajos grupales y en especial en la huerta que según este autor brinda varios beneficios en la parte alimenticia y ambiental, además se pretende por medio de esta modificar el comportamiento de los niños del colegio.

El objetivo de este proyecto es adaptar a la población a las condiciones sociales y biológicas, haciendo énfasis en los estudiantes con el fin de aprender de la siembra y la recolección de vegetales, para afianzar las relaciones y dar la oportunidad a los nuevos talentos. El método de Investigación fue el cualitativo que se realiza por medio de las personas, entrevistándolas y estudiándolas desde el pasado hasta la actualidad, se conserva la

realidad en este caso en niños de 1 a 12 años sembrando alimentos en la parte rural del municipio de Soacha.

Los resultados fueron positivos para los estudiantes e incluso para las familias, ya que los cultivos fueron una ayuda alimenticia, el lugar empezó a tener visitas, convirtiéndose en un espacio productivo y de grandes logros para los educandos en especial para los niños que presentan NEE, sintiéndose útiles y fortaleciendo lasos de amistad.

El aporte del estudio mencionado líneas atrás a la presente investigación es que permite reconocer la huerta escolar, como un ambiente de aprendizaje óptimo para los estudiantes con discapacidad, en dónde trabajan contenidos pedagógicos pero más que eso permite visualizar las interacciones que se dan entre los estudiantes y las construcciones simbólicas que hacen de las mismas las cuáles van influenciando el procesos individual de cada educando, además de mostrar la huerta como una experiencia transversal, en donde los jóvenes participan activamente, se motivan y mejoran sus relaciones interpersonales.

Caballero & Ocampo (2018), en Medellín realizan el proyecto de prácticas Pedagógicas de Educación Preescolar con Población Diversa en la Institución Educativa Finca la Mesa, con el fin de optar al título de Magister en Educación con Profundización en Poblaciones Vulnerables, en dónde afirman que la población infantil es la más vulnerable e importante, ya que es en esta etapa donde se definen y se preparan las bases cognitivas, físicas y emocionales que son el desarrollo integral del pequeño, el cual está permeado por componentes humanos, sociales y económicos, teniendo en cuenta que los contextos sociales e históricos son diferentes, se debe identificar las capacidades diversas que tiene cada estudiante para brindar una orientación adecuada y preparada.

El método de investigación que se utiliza es el cualitativo con un enfoque interpretativo, se realiza el análisis por medio de las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar y como instrumento se realizó la entrevista estructurada, de dicha investigación se obtiene como resultado un análisis dónde se sustenta que las prácticas de cada profesora son diferentes según la experiencia laboral y la relación que tienen con los estudiantes.

En conclusión, de afirman que la población infantil diversa tiene derecho a la educación con calidad, atendiendo la diversidad con estrategias de enseñanza, en especial para la población con discapacidad cognitiva, quienes deben reciben acompañamiento oportuno, siendo la familia y los docentes el apoyo en sus procesos pedagógicos.

En el estudio anterior se propone la educación de calidad para la población infantil diversa, y desde este proyecto se piensa en los jóvenes con capacidades diversas quienes también tienen derecho a participar en la escuela con igualdad de condiciones, es verdad que al pensar en una educación con equidad hay muchas variables, pero sin duda alguna los maestros pueden desde sus prácticas cambiar realidades, al reflexionar sobre su propio ejercicio con el fin de mejorarlo, teorizarlo y/o exponerlo, en la huerta escolar se dio importancia a las capacidades diversas de los educandos las cuales enriquecieron dicha experiencia.

Díaz y Perales (2019), de la facultad de Educación de la Universidad del Tolima realizan un trabajo de Investigación para optar el título de Magister en Educación, titulado la huerta escolar como estrategia didáctica para el desarrollo de la educación ambiental orientada a la producción orgánica en el grado quinto de la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Coello- Tolima, el propósito de esta investigación es fomentar la agroecológica

natural, sin químicos que perturben la salud de los seres vivos, proponen los alimentos orgánicos porque son saludables. La metodología que ellos utilizan es la investigación no experimental también llamada ex post facto, que es después de que ocurren los hechos se observan las circunstancias ya dadas, de esta manera se realiza el estudio en los niños de 5to grado.

Este proyecto es institucional, por medio de un instrumento de recolección de datos se hace la encuesta a estudiantes, profesores y directivos; con preguntas claras donde ellos responden libremente, de ahí se pudo estructurar y diseñar el huerto escolar, después de los resultados se empieza a dar inicio al proyecto de huerta de la siguiente manera: preparación a Docentes (en este punto el SENA fue el aliado, dictando cursos: agricultura ecológica), recuperación de saberes ancestrales, preparación de padres de Familia, preparación de los estudiantes y preparación de la huerta escolar, de esta manera se dio función a la huerta de alimentos orgánicos, con ayuda de los estudiantes, padres de familia y docentes.

A partir de esta investigación se da importancia a la participación de la comunidad educativa en la huerta, primero porque es una provocación para que los profesores conozcan ese espacio tan privilegiado y desarrollen experiencias educativas innovadoras allí, el trabajo de la huerta es la excusa para trabajar cualquier proceso pedagógico en todos los estudiantes sin importar el curso ni la edad, es importante que en las instituciones educativas se aprovechen estos espacios y se trabajen en ellos para que no se pierdan.

Mancera y Valverde (2017), en la Universidad Buenaventura Cartagena realizaron el trabajo de Investigación presentado como requisito parcial para optar el título de Magister en Ciencias de la Educación. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en

la primera infancia y su relación con el desempeño académico en el Instituto Educativo Antonio Nariño (IEAN).

Como se menciona anteriormente esta investigación se realiza en el IEAN, donde según los autores se evidencia que el desempeño académico de la primera infancia es bajo porque los niños no saben leer ni escribir, siendo este uno de los factores que influyen de manera significativa en el mal rendimiento académico.

El método de investigación que se usa para este estudio fue el cualitativo con un enfoque etnográfico a través de la revisión documental, la observación y se implementa la recolección de datos; los resultados obtenidos son los siguientes: los profesores tienen una práctica pedagógica tradicional, lo cual no es motivante para que los estudiantes aprendan a leer y escribir y esto afecta el aprendizaje, es así como se hace necesario crear estrategias que ayuden a mejorar y cambiar el contexto de los estudiantes en dónde los profesores se comprometan hacer un análisis diario por medio de la observación de sus clases teniendo la planeación, metodología y los criterios de evaluación preparados teniendo en cuenta las particularidades de la población, además de una técnica didáctica para los niños, ya que los maestros son la primera imagen del niño en el aprendizaje y los padres de familia el apoyo en casa.

Como se expone en el anterior proyecto toda práctica debe estar planeada, con una metodología clara y con criterios de evaluación, en la experiencia de la huerta siempre se tiene en cuenta dichos componentes sin embargo en ese análisis que se realiza a diario se identifica que además de fortalecer la enseñanza de las ciencias dentro de ese espacio surgían procesos igual de importantes, pero a nivel personal en cada uno de los jóvenes.

Gómez & Sanabria (2015), de la Universidad la Gran Colombia realizan una tesis de grado presentada como requisito para recibir el título de Magister en Educación: Las prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales de ciclo uno de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca. Para el desarrollo de este proyecto se tienen 3 temas principales:

a. Educación Inclusiva: hace referencia a la educación sin discriminación, a que todos son iguales y refieren que las entidades educativas deben enfocarse a las transformaciones de las prácticas pedagógicas propiciando que sean para todos los estudiantes de una aula de clase sin importar que haya diferencias.

b. Necesidades Educativas Especiales: los docentes deben estar actualizándose, para crear estrategias metodológicas y así sus prácticas pedagógicas sean las apropiadas.

c. Prácticas Pedagógicas: se basan en las necesidades educativas especiales de ciclo uno, de cuál es la forma de actuar de los maestros frente a los niños que tienen alguna diferencia, enfocados en la educación inclusiva.

La metodología de investigación que se uso fue la cualitativa, la cual se basa en la realidad y la observación de la misma. La Institución Educativa Distrital Federico García Lorca ubicada en Yomasa – Usme, cuenta con un programa para niños y jóvenes con deficiencia auditiva que cuenta con personal idóneo para los procesos de lengua de señas y la segunda lengua escrita. Es decir, la institución cuenta con todas las herramientas para niños con necesidades NEE.

Este estudio permite ver la necesidad de reflexionar sobre las practicas pedagógicas porque solo en ese ejercicio se pueden ver las fortalezas y los aspectos a mejorar en el quehacer docente, el estudio desarrollado en la localidad de Usme hizo el siguiente aporte a la presente investigación: es necesario revisar los diarios de campo, las fotografías, las encuestas y las actividades escritas desde la participación en la huerta escolar del Colegio Carlos Arturo Torres, para así analizar de nuevo todos los procesos que se generaron allí y reconocer que aspectos de la identidad de los jóvenes no se analizaron, que interacciones quizás se pasaron por alto las cuales enriquecen la caracterización de la practica en la huerta.

Para finalizar el recorrido por algunas investigaciones que se han adelantado a nivel local, se consulta la realizada por Mora (2019), tesis de grado de maestría de investigación para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, resultado de un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico interpretativo, en el que se diseñaron e implementaron cuatro instrumentos (encuesta, entrevista semiestructurada, observación y grupos focales) en el contexto escolar del Colegio Rural Pasquilla, ubicado en la Localidad 19 de Ciudad Bolívar para explicar la manera en la que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de conocer la influencia que tienen para el proceso.

Una vez obtenida la información se realizó un ejercicio de lectura vertical de cada uno de los resultados de los instrumentos para cruzar dicha información con los documentos que sustentan de manera teórica esta investigación, con lo que fue posible la identificación de cuatro grandes categorías que dan cuenta de las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual: paternalista, de consideración, de sobreprotección y de rechazo. De la misma manera, emergió un asunto referente a las condiciones en las cuales

se está trabajando la educación inclusiva en la institución: los maestros de manera reiterativa abordaron el tema permitiendo reconocer que si bien la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógica inclusivas, también existen otros factores que inciden en el desarrollo de este proceso como las dificultades para desarrollar estos proyectos. Lo anterior también se encuentra anclado a la falta de formación de los maestros frente a la educación inclusiva pues no conocen las formas de trabajo para brindar atención educativa a esta población, por ello asumen que es necesario la asignación de un profesional en educación especial como agente responsable de realizar el proceso de inclusión. Teniendo en cuenta los factores encontrados, la investigación da cuenta de que la institución, aun cuando ha instaurado un proyecto de educación inclusiva para permitir el acceso a la población, hacen falta garantías y procesos para materializar el derecho a la educación pues las prácticas pedagógicas están dando cuenta de un proceso de integración social mas no de una educación inclusiva de calidad para todos y todas.

La anterior investigación hace dos aportes importantes a la presente experiencia, por un lado, se ve la necesidad de recuperar, analizar, documentar, teorizar e investigar las practicas pedagógicas con el fin de mejorarlas y por el otro lado se reconoce que efectivamente los procesos de educación inclusiva dentro de las instituciones educativas no son fáciles pero se abona el esfuerzo realizado por sector educativo en pro de dicha población, es aquí donde se hace necesario transformar las prácticas y la experiencia de la huerta por ejemplo se perfila como un apropiado escenario para trabajar procesos de inclusión.

Cada una de estas investigaciones son referentes claves para la presente investigación, ya que ofrecen elementos teóricos-metodológicos para elaborar la investigación en el grado noveno de las aulas de apoyo pedagógico, varias de las experiencias citadas anteriormente

reiteran la importancia de trabajar con huertas escolares, la importancia de reflexionar y documentar las prácticas pedagógicas e identificar los procesos que surgen en las escuelas y como trascienden en el estudiante, esto les permite tener una mirada más crítica sobre todo que influye en la enseñanza y el aprendizaje y en el desarrollo integral de los educandos.

Por otro lado, se evidencia que es escaso encontrar la implementación de la huerta en otras áreas que no sea la enseñanza de la biología o la educación ambiental, sin embargo, los datos muestran que existen diferentes maneras de proyectar la huerta sobre temas diversos como: potenciar habilidades comunicativas y desarrollo socio – afectivo.

Finalmente, es necesario resaltar que cada uno de los temas que dinamizan las investigaciones son pretextos para llegar a un objetivo pedagógico, pues los docentes tienen un papel fundamental, deben movilizar conocimientos en la práctica, e identificar la forma apropiada de realizar intervenciones efectivas de acuerdo a cada grupo de estudiantes, esto es, tener en cuenta los intereses de los sujetos involucrados, así como también las particularidades, las edades y los contextos socio históricos y culturales. Cada uno de estos elementos requieren ser tenidos en cuenta dentro de la investigación realizada con los estudiantes de noveno del aula de apoyo pedagógico.

Aun cuando hay varios estudios que involucran a la población con discapacidad, se evidencia que son pocos los realizados con jóvenes que tienen discapacidad intelectual en aulas de apoyo pedagógico, luego de hacer un recorrido investigativo se puede ver que es pertinente realizar la investigación en dicho contexto con el fin de aportar a los procesos escolares de los estudiantes concibiéndolos como sujetos que se reconocen a sí mismos como aprendices y se posicionan ante las situaciones y actividades del aprendizaje.

Así mismo se hace necesario que en la escuela se siga dando importancia a proyectos y experiencias en dónde la población con discapacidad no sea vista desde la dificultad sino todo lo contrario por sus capacidades, ya que las instituciones educativas son un escenario que influyen de manera significativa en la construcción de sujetos y ciudadanos activos para una sociedad.

MARCO LEGAL

Marco legal para la Educación de personas con Discapacidad Intelectual y el proyecto de Aulas de Apoyo Pedagógico

La presente investigación se realiza con jóvenes que tienen Discapacidad Intelectual y que están escolarizados en una aula de apoyo Pedagógico del Colegio Carlos Arturo Torres, a continuación, se presenta una revisión de tipo normativo que ampara la importancia de la educación para las personas con discapacidad intelectual y sustenta el proyecto de Aulas de Apoyo Pedagógico que realiza la Secretaría de Educación del Distrito, en este apartado se exponen políticas públicas internacionales, nacionales y locales.

La Educación es un derecho fundamental al cual deben acceder todas las personas sin excepción alguna, tiene por objeto el desarrollo integral de los seres humanos y reconocer las necesidades particularidades, capacidades y habilidades de cada uno de ellos, además permite que adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para vivir en sociedad.

El derecho a la educación figura en lugar sobresaliente en el ideario de la comunidad internacional. Ha sido documentado en numerosos tratados de derechos humanos y los gobiernos han reconocido que es fundamental en el desarrollo de las naciones y la transformación social. Este reconocimiento se puede ver en los objetivos, las estrategias y las metas que se han fijado en los últimos años desde distintos marcos legales.

En el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se contempla el art. 26 en que se afirma que toda persona tiene derecho a la educación y esta tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales (ONU, 1948). Desde que se creó el

artículo se da relevancia a la educación de todas las personas sin importar cuál sea su condición, se menciona que la educación es para todos sin excepciones.

En la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental en el artículo 2, la Organización de Naciones Unidas (ONU), dice que las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a la atención médica, al tratamiento físico, la educación, la capacitación, rehabilitación y la orientación, que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes y en el artículo 3, resalta que las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a la seguridad económica y a un buen nivel de vida, y en la medida de sus posibilidades y capacidades a desempeñar un empleo productivo o alguna ocupación útil (ONU, 1948).

Años más tarde en la conferencia de Jomtien, Tailandia en 1990 y el documento titulado: “Educación para todos”, se retoma la vulnerabilidad y las diferentes necesidades de aprendizajes de las personas, comprendiendo que pueden ser víctimas de discriminación, lo cual no permite una educación de buena calidad, se expone también que la educación es un derecho fundamental del ser humano y un compromiso social por parte de las diferentes instituciones y sujetos que conviven en las mismas, la educación básica para todos, por primera vez en la historia, se convierte en un objetivo alcanzable.

En junio de 1994, se lleva a cabo en Salamanca, España, la reunión de la UNESCO, cuyo tema central es la educación de los niños con necesidades educativas especiales: La “Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales” está estructurada por el principio de integración y se reconoce la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos", se proponen instituciones que incluyan a todo el mundo, que

identifiquen y respeten las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno de los educandos.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en el año 2000 ha adoptado el Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Los participantes en el Foro reiteraron su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada hace diez años en Jomtien (Tailandia).En este foro se articula la declaración universal de los derechos humanos, la convención sobre los derechos del niño y la declaración mundial de educación para todos, dentro de esta convención se realiza una evaluación de los procesos educativos que llevan a cabo las diferentes naciones, identificando si se han cumplido los objetivos de los anteriores tratados y a partir de esto, generar nuevas metas.

La Declaración Final de la XI Conferencia Iberoamérica de Educación que se realizó en Valencia, marzo de 2001, se interesa por "promover nuevas políticas y fórmulas de cooperación capaces de coadyuvar en la solución de los déficits de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa y superación de las desigualdades, en una sociedad signada por los desafíos de mundialización"

Por último, en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad en el art. 1 menciona que las personas con discapacidad son "aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás"; y en el art. 24 se reconoce el derecho de estas personas a una educación inclusiva que permita el desarrollo pleno de su potencial humano, de su sentido de

la dignidad y de su autoestima (ONU, 2008). Con estas propuestas se busca que estas personas participen de manera efectiva en una sociedad libre, sin embargo, se necesitan de varios ajustes razonables y medidas de apoyo efectivas.

Estas son las políticas públicas que sustentan el derecho a la educación de las personas con discapacidad y con Discapacidad Intelectual a nivel internacional, muestran la importancia de cambiar las prácticas pedagógicas, con el fin de brindar una educación de calidad para todos sin exclusiones, en donde cada uno de los participantes sea un ente importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el proyecto de Aulas de Apoyo Pedagógico Secretaría de Educación del Distrito y revisando la normatividad a Nivel nacional, se revisa la constitución política de Colombia 1991 mediante los artículos puntuales que promueven la educación de las personas con Discapacidad:

-Artículo 5 de la Constitución Política de Colombia reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, donde se promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado. La intervención de las personas con discapacidad en otros escenarios como los recreativos y culturales, en donde el acceso, la señalización, toma de decisiones de las personas, el respeto por las formas de comprender, recibir la información y actuar con libre interés cobran relevancia, lo que permite además resguardar las necesidades educativas reales.

-Artículo 13, en este artículo se afirma que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, y siendo así recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de

los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica y en el artículo 47 el Estado adelanta una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

-Artículo 67 establece que "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, corresponde al Estado regular y ejercer la suprema vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, La educación permite al individuo, hombre o mujer, adquirir muchos de los aprendizajes que le facilitarán insertarse adaptativamente en la sociedad.

El proyecto de aulas de apoyo pedagógico se sustenta en la ley general de educación 115 de 1994, en el art. 1 se define a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en concebir a las personas de manera integral, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes, la presente ley señala las normas generales para regular la educación gratuita que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Se establece sobre el derecho a la educación que tiene toda persona en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra en su carácter de servicio público, establece criterios y procedimientos en lo referente a la organización para la prestación del servicio

educativo, se organiza y se da un nuevo enfoque a la institución educativa mediante el ofrecimiento de un Proyecto Educativo Institucional, acompañado de la organización del gobierno escolar, Consejo Directivo, Consejo Académico, con la participación de la comunidad educativa.

Decreto 1860 de 1994 establece los criterios y procedimientos para la dirección, proceso pedagógico y curricular, organización y funcionamiento de los colegios del Distrito encabezados por la comunidad educativa de la cual hacen parte los estudiantes, exalumnos, padres de familia, directivos y representantes de gremios. Señala los procedimientos para la conformación del PEI estableciendo una serie de aspectos temáticos y criterios para la organización del plan de estudios, consolidación del principio de autonomía escolar, currículos pertinentes, teniendo en cuenta el contexto nacional actual y los componentes administrativos, pedagógicos, conceptual y de proyección comunitaria.

En el acuerdo 9 del año 2000 se estableció medidas para la atención educativa de personas con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales en el Distrito Capital y se definió mecanismos para registro de demanda y oferta educativa, realización de convenios, elaboración de PEI inclusivos y conformación de personal para la prestación del servicio en los colegios.

Resolución 2565 de 2003: Reglamentó los parámetros de servicio para la población con discapacidad en términos de organización del servicio y la oferta, la asignación de docentes de apoyo pedagógico y definición de funciones de los docentes.

En el año 2013 la Ley estatutaria 1618 para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad planteó medidas de inclusión por la vía de los

ajustes razonables y acciones afirmativas en función de los deberes constitucionales del Estado y de la sociedad, declaró responsabilidad del Estado para el apoyo educativo en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad y definió servicios como personal de apoyo, personal en el aula y en la institución.

El Decreto 1421 de 2017 se reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en donde se contemplan temas como la permanencia en el servicio educativo, construcción e implementación de los Planes Individuales de apoyos y ajustes razonables (PIAR). los planes de mejoramiento institucional (PMI) y la no discriminación para dicha población.

La resolución 00583 de 2018 del 26 de febrero del mismo año, por la cual se implementa la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad, de igual manera contempla que una de las obligaciones de los Estados partes de la mencionada convención consiste en recopilar información estadística adecuada, que permita la formulación y aplicación de las políticas dirigidas a la población con discapacidad y que tal información se utilizará para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos, de acuerdo a esta caracterización los estudiantes con discapacidad intelectual se escolarizan de acuerdo a los apoyos que requieran.

Para finalizar este recorrido por las normativas nacionales que sustentan la educación de las personas con discapacidad intelectual y el proyecto de aulas de apoyo pedagógico a nivel local se encuentra:

El acuerdo 245 de 2006, en que se establece el mes de octubre de cada año como el mes de las personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital de Bogotá, invitando a participar a todas las organizaciones comunitarias y privadas de la ciudad, así como las entidades de orden nacional con sede en la ciudad, a los eventos recreativos, educativos, culturales, sociales, deportivos, entre otros, a participar de dicha celebración la cual se realiza con el fin de crear cultura hacía las personas en condición de discapacidad es por esto que las entidades distritales llevan a cabo diferentes actividades para el reconocimiento y visibilización de la población..

En el decreto 273 de 2007, se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital, el primer artículo asegura la gratuidad por todo concepto para las y los estudiantes del sistema educativo oficial de Bogotá incluyendo las personas con discapacidad.

Además en el art. 2 abarcan el tema del transporte gratuito para los estudiantes que residan en otras localidades diferentes a las de los colegios donde están matriculados y en el art.5 se propone la promoción de la educación técnica y tecnológica como alternativa de acceso a la educación superior, con prioridad para las y los jóvenes de estratos 1 y 2, el cual fortalecerá la articulación de la educación media con la educación superior y el mundo del trabajo y en el Decreto 470 De 2007, se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital la cual tiene como propósitos mejorar la calidad de vida y garantizar la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, además de gestionar programas que deben asegurar la plena participación de las personas con discapacidad y de sus familias.

Por último, se cita el decreto 330 de 2008 y específicamente en el art. 21, se delimitan las funciones de la dirección de inclusión e integración una de ellas es establecer la demanda

y la oferta educativa adecuada para atender a poblaciones con características especiales, formulando programas y proyectos para la atención educativa de estas, al diseñar programas dirigidos a la inclusión de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, de vulnerabilidad, exclusión social o perteneciente a las diferentes etnias.

Este recorrido por las políticas públicas permite sustentar la educación de las personas con discapacidad y desde la normativa justifica las aulas de apoyo pedagógico, en dónde no se desconoce todo el trabajo adelantado durante varios años en pro de dicha población, pero se evidencia primero que se deben seguir fortaleciendo todas las políticas educativas para la población con discapacidad y segundo que es pertinente que los educadores reconozcan dicha normatividad primero para enriquecer sus prácticas y segundo para empoderar a sus estudiantes y familias.

APROXIMACIONES TEÓRICAS

Dado que dentro de esta investigación se caracteriza la practica pedagógica en la experiencia de la huerta con los estudiantes que tienen Discapacidad Intelectual (DI) del Aula de Apoyo Pedagógico del Colegio Distrital Carlos Arturo Torres, escolarizados en el curso noveno, en este apartado, mediante aproximaciones históricas se define el concepto de discapacidad intelectual, así mismo, se fundamenta conceptualmente desde el modelo socio ecológico, el enfoque multidimensional, y los apoyos que requieren las personas con discapacidad intelectual, por otro lado se especifica la huerta escolar como estrategia pedagógica, se realizan aproximaciones teóricas al concepto de identidad, prácticas pedagógicas y se exponen las aulas de apoyo pedagógico como proyecto de la SED, estos enfoques teóricos son la base del proyecto pedagógico investigativo.

Modelo social de Discapacidad

En este apartado se hace una breve descripción de la mirada que a través de los años se ha tenido de las personas con discapacidad y de cómo son vistas en la actualidad, con el propósito de hablar de la educación de las personas con discapacidad intelectual.

La discapacidad ha sido vista desde diferentes puntos de vista a través de los tiempos, desde una concepción caritativa, de persecución, exclusión, menosprecio y, en algunas culturas, de eliminación. Así, se distinguen distintos modelos de acción: tratamiento, atención y de visualización de las personas con discapacidad.

En el modelo de tratamiento, el origen de la discapacidad es religioso, aquí se pensaba que estas personas no son necesarias porque sus discapacidades son castigos de Dios, que, por

tanto, comunicaban mensajes diabólicos. Esta mirada origino el infanticidio, el abandono, la esclavitud, así como la perspectiva de entender a las personas con discapacidades como la diversión de las clases altas, este modelo se ubica en la época de la civilización griega y posteriormente en la edad moderna (Palacios, 2008).

Palacios (2008) define que el segundo modelo, el rehabilitador, considera que las causas que originan la discapacidad son científicas, es decir, derivadas de limitaciones individuales de las personas. El propósito de este modelo rehabilitador es lograr normalizar a las personas sin tener en cuenta las diferencias que estas puedan tener, esto es, rehabilitar psíquica, física, mental o sensorialmente a estos sujetos con discapacidad. En este paradigma de rehabilitación comienza a hablarse de educación especial y de centros especializados. Aquí entonces se define un paradigma de integración con una perspectiva médica y de asistencia social. Este paradigma de integración se originó en los primeros años del siglo xx, después de la primera guerra mundial asociando la discapacidad con los heridos en combate.

Para Palacios (2008), el tercer modelo es el denominado Social, aquí las causas de la discapacidad son sociales; en el sentido que considera a las personas con discapacidad como activas en la sociedad, se empiezan por tanto a establecer marcos legales que hablan del respeto por las diferencias. Este otro modelo, se originó a partir de la creación del movimiento de vida independiente impulsado por un estudiante de la universidad Berkeley de California que tenía movilidad restringida con un diagnóstico médico desfavorable para llevar una vida igual a los demás.

Así entonces, el modelo social se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores ligados a los derechos humanos y potencia el respeto por la dignidad

humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando así la inclusión social y sentando la base de determinados principios como: la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno, el diálogo civil, entre otros (Palacios, 2008).

Este modelo social también parte de la premisa de entender a la discapacidad como una construcción y un modo de opresión social, pues las sociedades no consideran ni tienen presente a las personas con discapacidad. Este modelo apunta entonces hacia la autonomía que tienen las personas con discapacidad para decidir, así como hacia el respecto de su propia vida y hacia la eliminación de cualquier tipo de barrera para brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacios, 2008).

En este orden de ideas, la educación para todas las personas debe ser inclusiva, es decir, donde todos tengan las mismas oportunidades tanto en el acceso como a la adaptación de las necesidades particulares, respetando sus diferencias. Desde el paradigma social, la vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona que no tiene ninguna dificultad para realizar cualquier actividad. Así, se resalta que las barreras para el acceso y el aprendizaje se ven impuestas por una sociedad que desmerita el valor de las personas con discapacidad dentro de la misma, pues se asume que la condición de discapacidad significa no poder ser autosuficiente.

Palacios (2008) retoma el modelo de vida independiente como factor importante que antecede al modelo social y que da fundamento para entender la discapacidad desde las mismas etiquetas establecidas dentro de la sociedad.

Es claro que este modelo de vida independiente debe girar en torno a la persona con diversidad funcional e involucrarla como ciudadano que tiene la misma validez frente a los derechos humanos, los cuales deben demandar un cambio de posición y de posturas frente a ellos, es importante resaltar que son los mismos sujetos con capacidades diferentes y sus familias los que deben empezar por tener una mirada crítica frente a la realidad de estos sujetos y así dar un paso firme y efectivo hacia el derecho de la educación de dicha población (Palacios, 2008).

Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, es decir en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se da antes de los 18 años y su etiología es por factores prenatales, perinatales y postnatales (Verdugo, 2011). Las cinco premisas fundamentales para la comprensión de esta definición son:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.

4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará. (Verdugo & Schalock, 2010, p. 12)

Aproximaciones a la definición de discapacidad intelectual.

A través de la historia se han identificado cuatro aproximaciones al concepto de discapacidad, la primera de ellas es desde un enfoque social, en dónde se identifican a las personas con Discapacidad intelectual con dificultad para adaptarse socialmente a su ambiente (Goodey, 2006, citado por Verdugo, 2011).

En el segundo lugar se encuentra el enfoque clínico, el centro de la definición varia al de un síndrome clínico con síntomas complejos, aquí también son vistos con dificultad para adaptarse a la sociedad pero se suman aspectos relativos a lo orgánico, la herencia y lo patológico, dicho modelo fue dominante en la década de los 60, su principal característica es la descontextualización de la discapacidad, enfocándola como un incidente y sin ningún interés público y relevancia económica, política o social, se excluyen las personas con discapacidad por sus secuelas, dificultades físicas, intelectuales, sensoriales y múltiples (Kraai 2002, citado por Verdugo, 2011).

El enfoque intelectual es el tercero, aquí se hace énfasis en el funcionamiento intelectual que se mide con un test de inteligencia y queda reflejado en una puntuación de CI, es decir se diagnostican a las personas; finalmente Verdugo (2011) propone el cuarto enfoque el cual tiene un doble criterio, porque es el primer intento formal de utilización sistemática conjunta del funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, por otra parte la discapacidad intelectual se define como un funcionamiento intelectual general por debajo de

la media con origen en los periodos de desarrollo y asociado con deficiencias madurativas, de aprendizaje y adaptación social (Devlieger 2003, citado por Verdugo, 2011).

Modelo socio- ecológico.

El modelo socio -ecológico de DI es importante para la comprensión de la condición y determina el enfoque desde dónde se perciben las personas con DI porque explica la misma en términos de:

a) Expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social,

b) Visión de las personas con DI con un origen en factores orgánicos y/o sociales

c) Entendimiento de los factores orgánicos y sociales como los causantes de limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social (Verdugo & Schalock 2010).

En el enfoque socio-ecológico de la discapacidad se le da importancia a la interacción entre la persona y su ambiente, transforma la concepción de discapacidad intelectual alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente, se centra en los apoyos individualizados los cuales permiten que mejore el funcionamiento individual y su obejtivo es comprender la ‘identidad de discapacidad’ cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas y compromiso en la acción política. (Verdugo & Schalock, 2010, p. 10)

Enfoque multidimensional.

El enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual describe como el funcionamiento humano y la discapacidad implican la interacción entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos.

La definición oficial de DI es la de la AAIDD [1] (anteriormente AAMR) en donde hay diferencias no solo en el lenguaje al abordar el concepto de discapacidad intelectual y retraso mental el cual ve la discapacidad como un defecto de la persona (condición interna del sujeto), y en la D.I. se determina que hay un desajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en la que esta se desenvuelve (estado de funcionamiento). Sin embargo, dichas definiciones se relacionan con limitaciones en el funcionamiento humano.

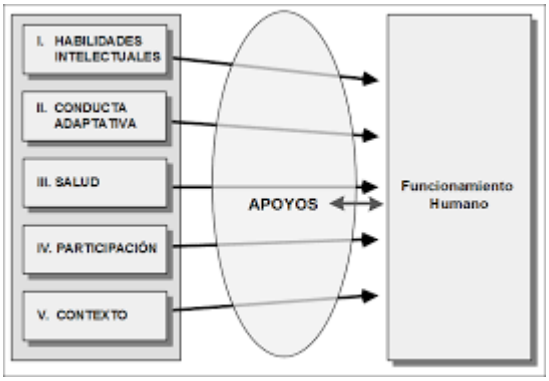
El funcionamiento humano abarca todas las actividades vitales, incluyendo funciones corporales, actividades sociales, individuales, la salud, los factores ambientales y las limitaciones que pueden llegar a tener las personas con D.I. (Verdugo, 2011).

En la figura 1 se puede ver las cinco dimensiones del funcionamiento humano las cuales necesitan de ciertos apoyos para disminuir las limitaciones.

---

[1] AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), en español significa Asociación de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo.

Figura 1. Marco Conceptual del funcionamiento Humano



Fuente: Verdugo (2011).

De acuerdo con Verdugo (2011), la primera dimensión son las habilidades intelectuales: donde se define la inteligencia como una capacidad mental que incluye el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a partir de la experiencia, el autor considera que la inteligencia no consiste en una habilidad memorística o simplemente académica, sino como la capacidad para comprender el entorno, resolver problemas o darle sentido a las cosas.

La segunda dimensión es la Conducta adaptativa, la cuál es dada por un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas en su vida diaria (lo cual implica que la conducta adaptativa va incrementando en complejidad con la edad) para funcionar en su comunidad (ambientes comunitarios típicos para los iguales en edad y grupo cultural); la evaluación de la conducta adaptativa se basa en el rendimiento habitual de un sujeto desenvolviéndose en tareas diarias y no en su rendimiento máximo.

La tercera dimensión es la salud y se define el concepto como el estado de bienestar físico, mental y social, la salud es un elemento integrado dentro de un funcionamiento

individual, esta condición puede afectar cualquier otra dimensión del cuerpo humano (Verdugo, 2011).

La cuarta dimensión es la Participación, esta se refiere a como se desenvuelve el sujeto en la sociedad, ya que esto incide de manera crucial en el aprendizaje de la persona y constituye una característica principal de desarrollo y crecimiento, en sus contextos. Tiene relación con actividades como la vida en el hogar, trabajo, educación, ocio, espiritualidad, actividades culturales y demás.

La quinta y última dimensión es el Contexto y Verdugo (2011) opina que son interrelaciones que las personas viven día a día y está compuesta por sistemas: el entorno social inmediato tales como la familia o el personal de apoyo directo que es el microsistema, el vecindario, la comunidad, las organizaciones educativas considerado como meso sistema, y los patrones globales culturales, población en general e influencias sociopolíticas denominados macrosistema.

Los factores contextuales mencionados anteriormente, engloban aspectos ambientales y personales, los primeros están relacionados con aquello físico, social y actitudinal en el que las personas viven y dichos factores interactúan con los personales que son las características de un individuo como la edad, genero, educación, estilos de vida y demás.

Apoyos para las personas con discapacidad intelectual.

El funcionamiento humano mejora a través de apoyos individualizados, los cuales son estrategias o recursos que intentan promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar de las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad intelectual se diferencian del resto de la población por la intensidad de las necesidades de apoyo que necesitan para poder participar en la vida comunitaria (Verdugo, 2011), las diferencias individuales y necesidades de apoyo consisten en conocer el modo en que los sujetos difieren en aspectos como personalidad, motivación, autoconcepto, inteligencia y demás.

La intensidad de las necesidades de apoyo de una persona refleja una característica duradera ya que las personas con discapacidad intelectual necesitan que se les proporcione un patrón en los apoyos continuados y extraordinarios, esto favorece que los sujetos se desarrollen en actividades vitales típicas (Verdugo, 2011).

Finalmente se clasifican cuatro tipos de apoyos el primero es el intermitente que se proporciona cuando se necesita, es decir en momentos determinados, el segundo es el limitado que se da en un tiempo limitado de forma continua, los apoyos extensos son los que se ofrecen de forma continua y regular en relación a algunos entornos y sin límite de tiempo y apoyos generalizados son constantes y de alta intensidad que se proporciona en distintos entornos y son para toda la vida.

Aulas de Apoyo Pedagógico de la Secretaría de Educación Distrital

La Secretaría de Educación Distrital (SED), lidera un programa escolar de niños, niñas y jóvenes con discapacidad; programa que ha logrado incorporar en los colegios públicos a dicha población como parte integrante del sistema educativo.

En este marco la SED (2011), mediante una serie de estrategias de inclusión escolar busca acercar a la educación formal a un alto número de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en dónde todos de acuerdo a su condición y apoyos que requieran, pueden

acceder, permanecer y promocionarse en el sistema educativo con garantías de equidad, respeto a su individualidad y ritmo de aprendizaje.

Atención Educativa en contextos de Aulas de Apoyo Pedagógico.

Las aulas de apoyo pedagógico son unas aulas dentro del Colegio Carlos Arturo Torres diseñadas para los escolares con Discapacidad intelectual; que por el tipo de habilidades y destrezas que poseen requieren apoyos especializados y equipos pedagógicos interdisciplinarios.

La nueva proyección al concepto del Aula de Apoyo Pedagógico trasciende a la equiparación de oportunidades, participación plena en los escenarios educativos y el engranaje con el sistema curricular de las instituciones educativas a fin de materializar la Educación Inclusiva. En este sentido, es posible recordar que estas aulas proceden de la necesidad que surge al interior de las instituciones educativas, por brindar la oferta educativa a niños, niñas y jóvenes con discapacidad que han presentado barreras en su entorno, las cuales no se han superado o eliminado a pesar de los ajustes, adaptaciones y apoyos que ha brindado la comunidad educativa.

Estas Aulas responden a la naturaleza del derecho a la educación, en tanto que buscan garantizar los derechos constitucionales que posee el niño, niña o joven, por otro lado, la atención, acompañamiento y apoyo a los estudiantes, se realiza desde el enfoque biopsicosocial en discapacidad, modelo que comprende el bienestar del hombre a partir de la integración de tres factores: biológicos, psicológicos y sociales. Estas aulas tienen como objetivo mejorar las condiciones pedagógicas que le faciliten al estudiante la transición y permanencia al aula regular o a sus actividades de formación para adultos en el desarrollo de

habilidades para la vida, esta oferta educativa busca potenciar las habilidades del estudiante, desde todas las dimensiones de su desarrollo, no solo para ejercitar sus repertorios académicos, sino para canalizar sus habilidades para la vida y por ende para su formación laboral en otros escenarios (SED, 2011).

Estas aulas tienen como objetivo asegurar el acceso, permanencia, promoción, transición y egreso de los niños, niñas y jóvenes a la escuela, en el caso de los adolescentes con discapacidad que ingresan al Aula de Apoyo Pedagógico se ofrecen dos modalidades, la Transición al aula regular y la Formación para adultos que cita el decreto 1421, de 2017 en su parágrafo 2:

> En el proceso educativo se evidencia la necesidad de promover alternativas orientadas a desarrollo de habilidades para la vida o la formación vocacional, la entidad territorial certificada contará con proyectos específicos dentro o fuera de la institución educativa, que respondan a sus características, descritas en el PIAR, con aliados como el SENA, el sector salud o con otros actores para gestionar la implementación de un proceso más pertinente a sus características (p.11)

Es así como la SED respondiendo a estas directivas, desde las instituciones educativas y el equipo de la Línea de Discapacidad de nivel central, reformula la prestación de esta oferta educativa con los criterios a tener en cuenta para su funcionamiento a la atención de la población con discapacidad.

En tal sentido, las Aulas de Apoyo Pedagógico que existen en las instituciones educativas del distrito, se concebirán como espacios de fortalecimiento académico y de habilidades para la vida para las niñas, niños y jóvenes con discapacidad que por extra edad o

porque requieren de apoyo generalizado en sus procesos pedagógicos no han realizado la transición al aula regular o a la vida ocupacional y es allí, en este escenario transitorio donde reciben los apoyos y ajustes razonables intensificados para la educación en el aula regular. Por tanto, estas Aulas emigran del paradigma integrador con modelo tradicional de discapacidad a espacios que, desde el modelo de calidad de vida, se comprende el currículo y la flexibilización del mismo mediante el plan individual de ajustes razonables y la eliminación de barreras para una transición efectiva y armónica conforme al proyecto de vida (SED, 2019).

Estas aulas se basan en la inclusión escolar la cual propone abandonar paulatinamente prácticas tradicionales como la clase magistral, para así estructurar ambientes de aprendizaje que permitan la participación y el aporte de todos los estudiantes, también se le da importancia al aprendizaje cooperativo, el cual debe estar presente en todas las aulas, pero especialmente en las que llevan a cabo procesos de Integración (Integración de Escolares con Deficiencia Cognitiva y Autismo, Bogotá, 2004).

Siendo así en las prácticas pedagógicas de estas aulas se diseñan diferentes espacios pedagógicos que le permitan a los estudiantes fortalecer debilidades y resaltar capacidades, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno, es así como se estructuró el trabajo en la huerta porque era un espacio “libre”, diferente al trabajo en el escritorio y dentro del salón, esto les permitió a los estudiantes ser más espontáneos, tener cercanía con la naturaleza, reforzar el trabajo colaborativo, las interacciones con el espacio y con los demás e identificar como los sujetos construyen procesos identitarios en la escuela, finalmente la docente hizo una reflexión de su práctica pedagógica evidenciando que en el quehacer y en el diario vivir de la escuela hay ciertas prácticas que se van normalizando.

La experiencia de la huerta desde el inició tuvo una intención pedagógica que claramente se fue transformando con el desarrollo de la misma, desde luego siempre tuvo como premisa trabajar sobre los intereses del estudiante, motivándolos, con el fin de trabajar procesos pedagógicos y por qué no laborales y ocupacionales, en dicha experiencia se escucharon las voces de los estudiantes, las construcciones simbólicas que cada uno realiza desde la interacción con el mundo y con los demás, las experiencias de cada uno, sus relatos, y como cada uno se autodetermina; desde luego esta experiencia enriquece el trabajo en las Aulas de apoyo Pedagógico que tienen como premisa trabajar en pro de la inclusión de los jóvenes con discapacidad.

La nueva proyección al concepto del Aula de Apoyo Pedagógico, trasciende a la equiparación de oportunidades, participación plena en los escenarios educativos y el engranaje con el sistema curricular de las instituciones educativas a fin de materializar la educación inclusiva, esta oferta educativa tiene como propósito potenciar las habilidades del estudiante, desde todas las dimensiones de su desarrollo, no solo para ejercitar sus repertorios académicos, sino para canalizar sus habilidades para la vida, formar sujetos críticos, ciudadanos que aporten a la sociedad.

Huerta Escolar

La huerta escolar actualmente ha cobrado importancia debido a los beneficios que desde allí se pueden prestar tanto para los estudiantes como para sus familias, por lo que diferentes autores se han dedicado a estudiar aspectos como su historia y normatividad, en el caso de Colombia los huertos se encuentran fundamentados legalmente como aparece en la

constitución de 1991 en el título III capitulo IV en donde se habla del tipo de educación que deben recibir los estudiantes para su formación integral.

Teniendo en cuenta lo anterior la huerta escolar se constituye en una estrategia que apoya los proyectos pedagógicos de aula desde el marco ambiental, en relación con el decreto 1743 de agosto 3 de 1994 el cual estipula lo siguiente:

> "...todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán dentro de sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales escolares, en el marco de diagnósticos ambientales locales, regionales y nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos". (Capitulo 1, articulo 1).

Ripoll (1998) se refiere a las actividades de la huerta escolar como aquellas que a través de una metodología activa permiten al estudiante la comprensión de las relaciones existentes en el medio, la construcción de conocimiento se da a partir de las nociones, de experiencias previas, en este espacio los estudiantes pueden reflexionar y buscar respuestas a las problemáticas que se presentan en el entorno, además afirma que se favorece el aprendizaje constructivista el cual se basa en las ideas previas del estudiante permitiendo establecer lo que él sabe y lo que va a aprender, lo cual favorecerá la construcción del conocimiento a partir de su propia realidad y significativo cuando parte de los propios intereses del estudiante y la curiosidad que se genera en ellos por el conocimiento.

Por otro lado, para Escutia (2009) el huerto siempre ha sido vinculado a la seguridad alimentaria de la familia ya que les permite a las familias mejorar sus ingresos y disminuir los gastos que anteriormente hacían en la adquisición de dichos alimentos que ahora ellos mismos

cultivan, afirma que las huertas se han adaptado a las condiciones climáticas y al suelo en donde se establecen, constituyéndose en una estrategia que fomenta la alimentación sana, la educación ambiental, considera que el huerto puede trascender a la escuela pero este debe ser trabajado desde varios agentes de la institución.

El huerto escolar es un recurso educativo que permite el progreso de las actitudes y valores de los educandos aprovechando la naturaleza y permitiendo un aprendizaje en grupo y activo, desarrolla la autonomía en los estudiantes por medio de actividades como: observaciones de campo y tareas agrícolas, además, es una oportunidad de relación con el medio ambiente, en el cual aprenden el valor de cuidarlo, la idea es que los educandos sean los que se encarguen de mantener la huerta, deben como tal identificar las necesidades principales, planificar la solución de las mismas y que sientan la responsabilidad de cuidar a la naturaleza y así mismo de aprovechar los recursos de está, ya que es un recurso didáctico y práctico para cualquier edad, el docente por su lado debe realizar un adecuado plan de estudio, con un método de evaluación según las necesidades de los estudiantes (Ripoll, 1998).

La huerta es un espacio delimitado al aire libre, que se prepara para la siembra de alimentos que son productivos y necesarios para el ser humano, allí se crea la relación entre la naturaleza y el estudiante con el propósito de que el estudiante aprenda a utilizar los recursos del medio ambiente, preparando el suelo para la cosecha, la germinación y el riego.

Los estudiantes son los protagonistas de la huerta, ya que obtienen un aprendizaje vivencial y relacionan la teoría con la práctica, de esta manera identifican que la huerta escolar no solamente es el lugar de las hortalizas si no también el lugar del colegio donde aprenden a desarrollar capacidades y habilidades, así se entiende que el huerto es un lugar

donde ellos toman conciencia de ser ciudadanos responsables y cuidadores del medio ambiente (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO, 2009).

El huerto escolar es un espacio propicio donde los estudiantes generan mayores experiencias que han fortalecen el trabajo colaborativo, pues implica la participación práctica y vivencial del estudiante, las actividades en la huerta son una oportunidad para que los jóvenes puedan adquirir un tipo de educación con visión distinta a la convencional, ya que por medio de las distintas actividades llevadas a cabo dentro del huerto se les ofrece la oportunidad a los estudiantes de aprender todo aquello que les facilita generar aprendizajes significativos.

Es una enseñanza que no es común, que lleva a la socialización y al trabajo en equipo, la cual resalta importancia de los recursos naturales y en la que se pueden trabajar diferentes procesos con estudiantes de todos los grados y edades, durante la experiencia en la huerta con los estudiantes del grado noveno de las aulas de apoyo pedagógico, se realizaron:

1. Semilleros que es el área que se prepara para colocar las semillas, así llega a la etapa de germinación para después ser trasplantada.
2. Siembras se le llama sembrar al colocar la semilla o la planta de la semilla que se germina en el semillero de una hortaliza o fruta en una porción de tierra, para que haya fruto.
3. Cosechar es recoger el fruto cuándo está maduro
4. Jardines verticales son un sistema que permite plantar vegetación en vertical y que se desarrollen adecuadamente, tanto en los exteriores como en interiores.

5. Abono orgánico y compost se realizaron en la huerta para aumentar la fertilidad del suelo.

Prácticas pedagógicas

En el ejercicio de la práctica pedagógica el autor principal es el docente y su quehacer diario, en donde surgen relaciones interpersonales en el escenario escolar, la relación que se genera entre docente y estudiante es vital para el proceso de aprendizaje ya que esta se encuentra mediada por las condiciones del contexto social, económico, político y cultural, lo cual se convierte en retos para el educando que debe asumir un carácter social que despliega un objetivo e intención clara para generar en el estudiante un proceso de aprendizaje -enseñanza.

La práctica pedagógica se constituye como la herramienta mediante la cual el docente materializa el proceso de aprendizaje y de formación de sus estudiantes para que estos logren desarrollar el conocimiento; la educación se percibe como una práctica social compleja en donde en ocasiones se cuestionan las dinámicas de homogenización de la población, el afán de normalizar en las instituciones y el deseo constante de responder a los fines del sistema económico que perfila a los estudiantes sin dar valor o espacio a la diversidad como condición propia del ser humano (Mora, 2019).

Toda práctica docente está influenciada por la intención del mismo en el ejercicio de su quehacer académico, la autora Zuluaga (1999) define la práctica pedagógica como el proceso de institucionalización del saber pedagógico, en el que interactúan las instituciones, los sujetos, los discursos de poder que en cada formación social han dado materialidad a la función de enseñanza, es así como la práctica pedagógica debe ser reconocida como una habilidad técnica, un saber, un espacio de debate y de producción.

Es así como la pedagogía se define en más que un discurso, por cuanto ella busca comprender la relación entre sujetos, en sus actitudes y comportamientos, la cual incide en gran medida en la docencia y en su configuración como sujeto crítico y autónomo, dueño de su quehacer, conocedor de este, experimentado y reflexivo. De este modo, la práctica pedagógica aporta a los nuevos constructos de sociedad y de ser humano, al estar inmersa en dinámicas de relación, contextos sociales, discursivos e ideologías (Zambrano, 2009).

La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje como lo son los educadores, estudiantes, autoridades educativas, y padres de familia y otros aspectos como los políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Por tanto, las prácticas pedagógicas tienen el componente investigativo desde un acto social, que conduce a la aplicación de métodos de investigación presentes en el aula, que tiene como objetivo la construcción de un nuevo saber, siempre renovado y en consonancia con las realidades propias del contexto o situaciones problémica a indagar presentes en el ejercicio educativo.

Así, la práctica pedagógica supone un pensamiento reflexivo que parte de la cotidianidad en el ejercicio docente, con el fin de corroborar allí los aprendizajes adquiridos, la forma de comunicar el conocimiento y la transformación de este. Esta reflexión atiende a los conocimientos disciplinares, al contexto donde se enseña, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y al enfoque pedagógico de la Institución.

Según Zuluaga (1999), la naturaleza de la práctica de la enseñanza debe ser pedagógica lo cual significa que los discursos utilizados por el maestro deben ser el soporte de un saber específico, en las relaciones conceptuales y en el ejercicio docente. De esta manera la pedagogía de ser comprendida como un método y acciones de enseñanza, considerando lo pedagógico como un saber y como una práctica que permite al docente entrar en relación con el conocimiento y es ahí donde realmente se dan las prácticas pedagógicas de los docentes. Por consiguiente, en concordancia con la autora esta es una forma de retomar la pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de un nuevo sentido. La pedagogía va más allá de la manera de enseñar, son las prácticas pedagógicas las que permiten analizar los procesos de institucionalización que normalizan a la pedagogía, el saber pedagógico y la forma como se enuncian y circulan los saberes en las instituciones.

De esta manera en la presente investigación se concibe la pedagogía como una disciplina que permite realizar rupturas con la normalización e institucionalización de la enseñanza que reglamentan los saberes y con ellos los discursos y al maestro, la pedagogía debe trascender y por ende, las prácticas de enseñanza al ser transformadas en prácticas pedagógicas como una forma de resistencia que le permita al docente investigar, teorizar y transformar su quehacer académico.

Esta práctica pedagógica en la experiencia de la huerta se caracterizó por la reflexión que hace la investigadora sobre su propio ejercicio docente, la cual es la capacidad de reconocer, analizar y evaluar el impacto de sus propias acciones en interacción con compañeros, educandos y demás actores educativos con los que se relaciona colaborativamente.

En la experiencia de la huerta, en palabras de Restrepo (2004), la docente pasó del hacer empírico a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permitió remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionando para así transformarla.

Finamente en la reflexión de la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta se evidencia que la educación no es estática, cambia, se construye, se replantea, se resignifica y los docentes deben representarse a sí mismos como transformadores activos por medio de la recuperación de la práctica docente la cual debe ser una actividad permanente que le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos
para redimensionar su quehacer, problematizando de manera permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se expone el Diseño Metodológico de la investigación en donde se desarrollan aspectos importantes en cuanto a la recolección, organización y análisis de datos obtenidos a partir de la construcción del marco teórico y de esta manera se exponen las acciones realizadas para dar respuesta a la pregunta de investigación.

A continuación, se presenta la elaboración del diseño metodológico, las características de la investigación acción, del enfoque histórico hermenéutico y la perspectiva etnográfica; la selección de técnicas e instrumentos aplicados en la experiencia de la huerta escolar, para finalmente definir las categorías de análisis establecidas que permiten caracterizar la práctica pedagógica.

Para Bausela (2004), la investigación acción es un concepto desarrollado por Kurt Lewin, actualmente es utilizado con diferentes enfoques y perspectivas, para esta autora la investigación acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, además explica el trabajo del docente y el análisis de sus prácticas pedagógicas. Dentro de esta investigación las problemáticas son importantes pero lo fundamental es la exploración reflexiva que el docente hace de su trabajo pedagógico, no tanto por la solución del problema sino por la capacidad de este para reflexionar en sus prácticas y presentar alternativas que las mejoren.

La investigación acción se desarrolla como una metodología de investigación que se orienta hacia la mejora educativa, y se caracteriza por ser un proceso que se realiza desde y para la práctica, su principal objetivo es mejorarla a través de su transformación al mismo tiempo que procura comprenderla, y en dónde es necesario la participación de los docentes,

tiene como premisa el trabajo grupal para que los sujetos implicados hagan parte de todo el proceso de investigación (Bausela, 2004)

El enfoque histórico hermenéutico tiene como tarea fundamental comprender e interpretar los significados de los fenómenos y acciones sociales, se produce una interrelación entre el investigador y lo investigado, el investigador participa y actúa muy próximo a los datos es decir es una perspectiva desde adentro, según Cifuentes, (2011) es un enfoque de investigación:

> El cuál busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico, de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad, no se puede comprender algo de lo que no se ha participado" (, p.30).

En este enfoque se busca que el sujeto investigador interactúe y forma parte del contexto en el que interactúa para así comprenderlo, es así como se reconocen a los estudiantes de noveno como sujetos de investigación activos a partir de relaciones de tipo dialógico y comunicativo que se generaron en la huerta escolar y los cuales permitieron caracterizar la práctica pedagógica.

A partir del análisis de la realidad de los participantes se da inicio al trabajo investigativo desde la perspectiva etnográfica, la cual tiene como fin documentar lo no documentado de la realidad social, una de sus características es que se centra en el investigador como sujeto social y en su experiencia directa y prolongada. Dicha investigación es la perspectiva desde la cual se interpreta lo que pasa en la escuela, la manera de

comprender las transformaciones sobre todo puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones o tradiciones diversas (Rockwell, 2009).

Según Rockwell (2009), la investigación etnográfica es relevante para la educación, en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica, su relevancia se da justamente en el entorno de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan la práctica de quienes trabajan en ese campo.

Dentro de la presente investigación los análisis de datos se realizan desde una perspectiva etnográfica, esto significa que pretende comprender e interpretar los datos obtenidos desde la observación directa de la docente que desarrolla la práctica y a su vez la estudia. En esta investigación y en el trabajo de la huerta por más de dos años se caracteriza la práctica pedagógica por medio del cuidado y trabajo en el huerto escolar, reconociendo todos los procesos que se desarrollaron en dicha experiencia.

La etnografía se interesa por los comportamientos y las interacciones en este caso de los jóvenes en la huerta, siendo la investigadora parte activa del grupo, los procesos de socialización que tienen cada uno de los estudiantes con sus familias y la escuela también tienen son primordiales y subjetivos en cada sujeto, dando la oportunidad a la investigadora de obtener diferentes significados e interpretaciones. Por lo tanto, Woods (1986) menciona que:

> El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto -que puede contener opiniones alternativas- y la perspectiva con que este ve a los demás. A partir de

> esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones (p. 19)

Participantes de la investigación

La práctica en la huerta escolar la realiza la docente titular del grado noveno de las Aulas de Apoyo Pedagógico del Colegio Distrital Carlos Arturo Torres, institución que se encuentra ubicada al Sur Occidente de la ciudad de Bogotá, en la localidad ocho, Kennedy. Una zona clasificada, social y económicamente, como de estratos 1, 2 y 3, ya que la mayoría de las familias presentan dificultades económicas para acceder a bienes y servicios.

Las Aulas de Apoyo Pedagógico cuentan con 5 niveles en la jornada de la mañana distribuidos de la siguiente manera: jardín, primero, segundo, tercero y cuarto; y otras cinco en la jornada de la tarde, organizadas así: quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno. En estas aulas ingresan niños niñas y jóvenes en condición de discapacidad (déficit cognitivo leve, moderado, síndrome de Down y algunos casos de autismo) distribuidos en a su vez en ciclo 1 y ciclo 2 contando con un equipo conformado por 5 Licenciadas en Educación Especial (titulares de cada nivel), 1 Trabajadora social, 1 Fonoaudióloga, 1 Psicóloga y 1 Terapeuta Ocupacional, para un total de nueve profesionales en cada jornada acompañando el proceso de los estudiantes.

Los estudiantes deben tener 8 años cumplidos de edad cronológica para la ingresar al primer nivel de la jornada mañana y 12 para la jornada tarde, siempre y cuando hayan realizado un proceso académico en aula regular, quienes deben contar con unos mínimos de independencia en cuanto a hábitos de aseo, alimentación, movilidad, autonomía y habilidades sociales y presentar historia clínica con Diagnóstico actualizado.

Cada uno de los niveles está conformado por 15 estudiantes y desde los primeros niveles se enseñan siete materias las cuales son: español, matemáticas, sociales, ciencias, informática, religión y educación física, todos los procesos académicos y de formación se desarrollan teniendo en cuenta las habilidades y apoyos que requieren los estudiantes.

Las Aulas de apoyo pedagógico tienen como objetivo potencializar procesos cognitivos que permitan la inclusión asertiva de los estudiantes con discapacidad de forma progresiva teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizaje, ejecutando diversas metodologías que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, con diferentes herramientas para la formación integral del educando con discapacidad en las dimensiones de desarrollo comunicativo, cognitivo, social y afectivo que permitan el fortalecimiento de su proyecto de vida.

Por otro lado, los profesionales formadores proporcionan a las familias estrategias que les permitan potencializar en sus hijos habilidades de la vida diaria y habilidades básicas cotidianas, fomentando procesos de autonomía e independencia en los estudiantes, y por último se apoyan a las familias para que generen alternativas, en el manejo de problemáticas socio familiares que afecten al estudiante en el contexto escolar.

Para el desarrollo de la presente investigación, se cuenta con la participación, implicación y colaboración activa de quince estudiantes del curso noveno del ciclo dos de las aulas de apoyo pedagógico de la jornada tarde del Colegio Carlos Arturo Torres, las edades de estos jóvenes oscilan entre los quince y dieciocho años, los cuales cursan el último grado de la sede.

Estos estudiantes residen en diferentes localidades del Distrito pertenecientes a estratos cero, uno y dos, y están diagnosticados con discapacidad intelectual la cual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se han manifestado en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (Verdugo, 2011).

Técnicas de recolección de información

Las técnicas son un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Existen requerimientos metodológicos que deben cumplir dichos instrumentos siendo: la confiabilidad, la validez y la estandarización.

Para el desarrollo de esta investigación se emplean las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información:

Observación participativa

La observación es una destreza que se utiliza a diario en la vida cotidiana, en términos metodológicos, se establece una distinción entre la observación no participante, en la cual el investigador no se implica en el desarrollo de los acontecimientos, y la observación participante, que considera la participación o intervención del investigador en la recolección de datos (Flick, 2002).

En la observación participante se observa al sujeto en su propio contexto y se detallan las acciones que él realiza en el mismo, además en el momento de intervenir e interactuar con los estudiantes las apreciaciones pasan de ser subjetivas a ser realmente objetivas. Esta

observación tiene ciertas características que son: ¿qué observar?, ¿Dónde observar?, ¿cuándo observar? Y ¿Por qué observar?, las cuales tienen como objetivo realizar un análisis completo que desarrolle estrategias pedagógicas que sean útiles y pertinentes para el desarrollo integral de los educandos.

La observación participante permite al investigador evidenciar los momentos claves de las prácticas pedagógicas en este caso las que se dan en la huerta y con el fin analizar los procesos identitarios de los educandos.

Entrevista informal

La entrevista no estructurada enfatiza en la interacción del entrevistador y el entrevistado se caracteriza por ser una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación (Jiménez, 2012). En la investigación etnográfica, por ejemplo, la entrevista no estructurada suele llamarse informal, en este tipo de entrevista se trata de entender el comportamiento complejo de los miembros de una sociedad sin imponer.

La entrevista informal es aquella que tiene un desarrollo no planificado, sin orden establecido y se realiza en el transcurso de la intervención pedagógica, relacionando conceptos con sus realidades y experiencias.

Estas entrevistas informales permiten que la docente tenga más cercanía con los estudiantes, al indagar aspectos de sus vidas y de su escolarización los cuales intervienen significativamente en cada uno de ellos, con el fin de analizar procesos que surgen en los estudiantes y específicamente reconociendo los identitarios.

Diarios de campo

Los diarios de campo son una herramienta de gran utilidad para la docente, no sólo como posibilidad de escritura, ni como narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación. Con base a esto los diarios de campo son realizados al final de cada sesión de trabajo del proyecto investigativo y describen la situación, los problemas y dificultades encontradas en la misma, las posibles causas, lo que se sugiere para cambiarlas y los aportes de esta situación a la formación del estudiante que realiza la investigación **(**Monsalve A y Pérez E, 2012).

Los diarios de campo se realizan después de cada sesión de trabajo realizado por la docente, en donde se plasma todos los momentos de la práctica pedagógica y de la observación participativa, aquí se registran los aciertos de cada actividad los aspectos a mejorar en próximas intervenciones, y todos los procesos que surgen en la huerta escolar, como es la postura de los estudiantes frente al proceso, las interacciones de los mismos y características de la identidad de cada uno.

Fases de investigación

Para el desarrollo de la investigación se plantea el diseño metodológico en 4 fases, que no implican linealidad ya que se complementan e interrelacionan entre sí, y son las siguientes:

FASE I: TRABAJO DE CAMPO

Se realiza la práctica pedagógica en la huerta escolar, la observación participante, las entrevistas informales, el cuaderno en que llevan los estudiantes del registro del trabajo en la huerta y por último los diarios de campo de la docente en dónde plasma lo visto en cada sesión.

FASE II: DOCUMENTAL

En esta fase se realizó un rastreo de los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, aquí se realizó un rastreo de las experiencias educativas que vinculan la huerta escolar y prácticas pedagógicas en diferentes contextos.

FASE III: ANÁLISIS – REFLEXIÓN

En esta fase se realiza el análisis de resultados y las conclusiones de la investigación que se desarrolló en la huerta.

En la investigación cualitativa, la cantidad de información obtenida es amplia y significativa lo cual implicó un arduo trabajo de análisis e interpretación. El análisis involucró una categorización y codificación, lo cual permitió ordenar y darle sentido a la información para realizar las interpretaciones y, posteriormente, formular las conclusiones del estudio. Por lo tanto, en esta fase, el reto consistió en encontrar sentido a toda la complejidad contenida en la información recolectada tanto en la observación como en las entrevistas, se exponen que procesos identitarios se analizaron en la experiencia de la huerta.

En la tabla 1 se evidencia las fases de investigación y las acciones que se realizaron en cada una de ellas.

Tabla 1. Fases del proceso de investigación.

Fases	Acciones
FASE I **TRABAJO DE CAMPO**	Práctica pedagógica Planteamiento del problema
FASE II **DOCUMENTACIÓN**	Teorización de la práctica
FASE III **EVALUACIÓN-REFLEXIÓN**	Análisis de resultados

Fuente: Autora (2021)

RESULTADOS

Análisis de la práctica pedagógica

La experiencia de la huerta se desarrolló con el curso noveno de las aulas de apoyo pedagógico, el grupo de estudiantes estaba conformado por diez hombres y cinco mujeres, con habilidades diversas y diagnosticados con discapacidad intelectual, doce de ellos manejaban el código de lectura y escritura, y los demás estaban en el proceso para adquirirlo todos con independencia en habilidades para la vida diaria. En general el trabajo en este nivel se enfoca en afianzar un proceso de socialización, adopción y apropiación del lenguaje desde las habilidades y competencias cognitivas acordes a las características propias e individuales de cada uno de los educandos, así mismo se dio importancia a las habilidades motoras ya que en este ciclo y último grado se buscan fortalecer habilidades desde una perspectiva de enfoque prevocacional. En esta investigación el objetivo general alcanzado fue caracterizar la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta escolar con los estudiantes del grado noveno.

Los jóvenes del grado noveno son provenientes y habitantes de las diferentes zonas de Bogotá, la mayoría de ellos viven en arriendo o en casas familiares, algunas familias cuentan con empleos formales mientras otras tienen empleos informales o son desempleados. En ellos se puede observar que todos se comunican pero una estudiante lo hace de manera paraverbal, cuatro no tiene un lenguaje legible y los demás si, todos poseen control de esfínteres, han apropiado las rutinas de la sede y son independientes al desplazarse dentro de la misma, se

observa que les interesa el baile, el cine, el deporte, la poesía, todas las lecturas no infantiles y las actividades que se realizan en grupo, les gusta las clases de sociales, matemáticas, español, ciencias, educación física e informática, son estudiantes muy receptivos y sensibles a estímulos de su entorno logran expresar sus emociones mediante gesticulaciones, ademanes y de forma verbal abierta y sincera.

El acercamiento a la huerta del colegio por parte de los estudiantes en un primer momento permitió reconocer este espacio, el cual despertó el interés en los educandos por trabajar allí, ya que era un espacio diferente al aula de clase que les permitía realizar un trabajo procedimental e innovador para ellos, posibilitando la transversalización del conocimiento y el desarrollo de aprendizajes significativos.

En un segundo momento los fragmentos de entrevistas, episodios de clase y fotografías que aquí se analizan permiten recuperar y caracterizar la practica pedagógica en la experiencia de la huerta.

Acercamiento a la huerta

En la huerta escolar los estudiantes tuvieron la oportunidad de manifestar sus ideas, sentimientos y emociones propiciando entornos comunicativos dentro de un medio ambiente particular, también realizaron narraciones en las que relataban los hechos de sus vidas, con la familia, amigos contextos en los que participan, en la escuela, en la experiencia de la huerta y todo lo que se dio en este proceso.

En este primer acercamiento a la huerta se evidencio que, de los quince estudiantes del salón, tres de ellos conocían la huerta y habían trabajado en la misma años atrás con otra profesora de la jornada mañana llamada Susana a quién en varias ocasiones invitamos para

que nos compartiera su conocimiento, uno de los quince estudiantes conocía algo del trabajo en agricultura ya que sus padres provienen de la zona rural de Boyacá.

Un estudiante menciona: Con la profe Susana íbamos a la cafetería para pedir regalado lo que sobraba de comida y después hacíamos el abono orgánico.

Este primer relato fue narrado por un estudiante como aprendizaje previo para iniciar la construcción de saberes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la huerta, para ejemplificar el estudiante mostró paso a paso el cómo se hace el abono orgánico.

Imagen 1. Estudiantes realizando el abono orgánico **Imagen 2.** Recolección desechos orgánicos





En las imágenes anteriores puede verse a los estudiantes cargando las cáscaras de los alimentos que realizan en el restaurante del colegio y el abono orgánico que elaboran los estudiantes y la maestra en la huerta.

Otro estudiante indica: Profe mi papá vive en la finca y cuándo voy a visitarlo trabajo con él

Asu vez una estudiante alude: Profe yo siempre les echaba agua a las plantas cuándo venía

En el primer acercamiento a la huerta se evidencia que algunos estudiantes han tenido cercanía a huertos por experiencias familiares o en la institución y esto permite ver como la familia y la escuela son escenarios de interacción social principales, que influyen en la construcción de identidad de los estudiantes, en la escolarización los sujetos exteriorizan las construcciones simbólicas que han interiorizado con sus familias, el autor Echavarría (2003) afirma que en la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje, al desarrollo de competencias cognitivas, socio- afectivas, comunicativas y a la construcción de la identidad de los estudiantes como sujetos y de la escuela como comunidad que les permite incorporarse a la sociedad.

Se identifica que el salir del salón de clase motivaba a los estudiantes y al realizar una actividad diferente al trabajo en el cuaderno y en el puesto, más la dinámica entorno al huerto les permitía sentirse libres, corrían por toda la zona verde sin tener precaución por lo que veían alrededor; esta experiencia inició como una actividad que tenía la intención de reconocer ciertos alimentos que se consumen a diario como las hortalizas, reconocer el espacio de la huerta, pero los mismos estudiantes permitieron que fuera una experiencia significativa que respeta conocimientos, comportamientos, ideas, además de escuchar sus voces, como se enuncian, y así se empiezan a analizar procesos identitarios.

Por otro lado, se visualizó las experiencias previas de los educandos, los conocimientos frente a cultivos, siembras, abonos, comida saludable, riegos, el agua, el ambiente y biodiversidad entre otras temáticas, a partir de estos saberes previos la práctica pedagógica se enriqueció ya que se propició una construcción de saberes por parte de los educandos y la educadora. La experiencia de los jóvenes y de la docente y sus historias de vida conforman una concepción del saber muy particular en el trabajo de la huerta.

Imagen 3. Estudiantes sembrando



Imagen 4. Estudiantes deshierbando



Las fotografías anteriores plasman el trabajo diario en la huerta, en la imagen tres se observa a los estudiantes realizando la siembra de una planta que se germinó en el semillero, esta actividad se debía realizar con precaución para que la no se dañara, los jóvenes al inicio veían el ejemplo que se les daba de cómo realizar el proceso y posteriormente lo replicaban prestando atención en el paso a paso, y en la segunda fotografía los estudiantes preparaban la tierra para sembrar esta acción la hacían con picas, palas y las manos pues eran las únicas herramientas de trabajo.

Las tareas de la huerta se fueron tornando igual de importantes a las demás clases, se empezó a crear conciencia frente al cuidado del medio ambiente, la importancia de reciclar y de tener una alimentación sana, la preparación del suelo, la siembra de papa y acelgas para esto se les brindaron a los estudiantes charlas sobre el suelo, los tipos de suelo y la importancia del agua, cada semana se realizaban labores como: deshierbe, riego del cultivo, germinaciones en entre otras, las cuales permitieron la planificación de acciones, así mismo empezaron a resolver problemas en donde cada vez necesitaban menos el apoyo de la docente, las relaciones interpersonales fueron basadas en el trabajo en equipo y el respeto por el otro.

Es así como se da inicio a la experiencia de la huerta, que se traduce a la caracterización de la práctica, a la comprensión del medio ambiente que lo rodea lo cual origina en ellos aprendizajes significativos que se transversalizan en las diferentes dimensiones.

Imagen 5. Estudiante preparando la tierra



Imagen 6. Estudiante regando plantas



En la quinta imagen muestra cómo los estudiantes aprenden a manejar las herramientas de trabajo con el fin de limpiar la tierra y prepararla y en la sexta imagen se ve cómo reciclar botellas para cuidar, limpiar y regar los jardines verticales de todo el colegio.

Confianza en la Capacidad de logro

Se evidencia que los estudiantes se motivan al reconocer que la huerta la lideran ellos en el Colegio, esto les da la confianza para liderar un proyecto, les permite ver que tienen dominio en un tema que no todos los demás tienen, permitiendo tener conocimientos importantes frente a la huerta pues exponen por ejemplo cómo se realiza el compostaje con términos técnicos, con confianza y frente a un grupo de estudiantes, reconocen el nombre de las semillas, las dibujan, las germinan, alistan la tierra para la siembra, manejan el tema de reciclaje en la sede y hacen recetas con los alimentos que se cosechan.

Entre las actividades que se desarrollaron se encuentran la preparación del suelo y siembra de papa y acelgas, se les brindaron a los estudiantes charlas sobre el suelo, los tipos de suelo y la importancia del agua, cada semana realizaban labores como: deshierbe y riego del cultivo, en clase se les explicó que la agricultura es una actividad que tiene sus orígenes en la prehistoria.

A partir del interés por la huerta y con una intención identificada al inicio del trabajo en la misma el cual se fue modificando, se empieza a evidenciar procesos en los estudiantes metacognitivos, todos estaban interesados en registrar lo aprendido en clase, pero lo hacían al identificar sus fortalezas y debilidades, siendo así no se quedaban sin participar, quienes tenían el código de lectura y escritura lo registraban escribiendo en el cuaderno y quienes no

dibujaban, quienes tenían la capacidad de hablar en público lo hacían y los demás apoyaban la preparación de las exposiciones.

Semilleros: Los semilleros que se utilizan en la huerta es de material reutilizable, son los recipientes de las tortas que se venden en la cafetería, en este ejercicio los chicos adquieren la responsabilidad e independencia de buscar el material reciclable que podía servir para germinar, así mismo empiezan a conocer las semillas y a hacer el proceso de germinación.

Dentro de esta actividad los estudiantes llevaban el registro de cuándo se germinaba, los estudiantes que leen y escriben lo registraban de manera escrita y los demás lo hacían por medio del dibujo.

Comprendían el proceso que se realiza, pero cada uno lleva sus apuntes de acuerdo a las debilidades o fortalezas que tengan, las fechas las registraban con ayuda de los demás compañeros o de la profesora.

Muchas de las semillas que se germinaban empezaron a ser reconocidas por los estudiantes, aunque no en su totalidad, se definía que sembrar dependiendo de las semillas que nos donaran o de acuerdo con los intereses de los estudiantes, en varias ocasiones se germino el cilantro:

Un estudiante: Profe yo quiero que sembremos cilantro para tomar sopa o caldo en la casa, mi mamá hace unas sopas deliciosas.

Este relato muestra como el estudiante plasma en la escuela esos gustos que ha interiorizado en la casa, como está permeado por su familia en aspectos como los intereses y gustos, que desde pequeños se van estructurando de acuerdo, a la crianza que está a cargo de

padres, familiares y cuidadores, al final y después de varios intentos la semilla de cilantro jamás progreso.

Al germinar semillas de perejil, rábano, cebolla larga, cilantro, brócoli, coliflor y lechuga, se dieron cuenta que las palomas se comían las semillas, se buscaron tapas, pero el viento se las llevaba y se optó por poner una piedra encima pequeña, pero los semilleros se sudaban y las semillas se podrían.

Frente a esta situación se evidenció el disgusto por algunos jóvenes, la falta de tolerancia hacia la frustración, otros chicos no prestaban atención a lo sucedido y los demás siguieron germinando dichas semillas esperando que algún día si surgieran.

A partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida se va construyendo la identidad la cual es definida por este autor como las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido, sin desconocer los aspectos biológicos que lo conforman, en definitiva, los procesos identitarios influyen en la manera en cómo actúan las personas en el mundo, (Páramo, 2008).

Sembrar: En esta actividad de la huerta se evidencia como los estudiantes se iban apropiando del tema, reconocían las plantas que ya estaban listas para la siembra como también las semillas, alistan la tierra y la limpian, se empiezan a tener sentido de pertenencia por el colegio y el huerto pues son más responsables con los desechos del refrigerio y de las cosas que consumen dentro de la institución.

Dentro de este ejercicio, se identificaron algunos aspectos de la identidad de los estudiantes en ciertos aspectos de la personalidad como la solidaridad, la empatía, la colaboración, la preocupación por el otro, lo cuales son dinámicas que se dan en la escuela y

permiten visualizar a los demás que hacen parte también de nuestra comunidad y por ende de nosotros.

Se sembraba el cedrón, hierbabuena, menta, limonaria las cuales fueron las plantas medicinales para profesores y estudiantes, cuando se sentían mal, esta actividad también permitió visualizar esas creencias o prácticas que se aprenden desde la familia y que van de generación y generación, pues desde la época de los ancestros estas plantas se utilizaban, esta es una forma de reproducir la cultural sin duda alguna.

Las características de una persona o sujeto, específicamente de los jóvenes están determinadas por el contexto social en el que se encuentran inmersos, los procesos sociales que se inician se originan en la familia, en donde se transmiten significados y se internalizan por parte de los sujetos algunos de estos son gustos, disgustos, comportamientos, prácticas de crianza, memorias y recuerdos, que llegan a influir en todos los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Cosecha: En la cosecha los jóvenes empiezan a reconocer que alimentos están listos para consumir, se realizaban recetas en la cocina del colegio para consumir en el salón y en algunas ocasiones llevaban acelgas o espinacas para consumir en las casas, esta es una de las prácticas que más disfrutan los estudiantes pues primero ven los resultados del trabajo y se sienten complacidos y segundo es la oportunidad de compartir, de cocinar escuchando música y comer.

Se cosecharon acelgas, papas criollas, y espinacas, con los dos últimos se hicieron recetas sencillas en la cocina en donde se hacen los talleres del SENA, dentro de esta actividad y al realizar las recetas, siempre se ponía música porque hace parte de los gustos de la profesora y estudiantes.

Jardines verticales: el cuidado de los jardines verticales fue la primera actividad que se empieza a realizar en la huerta y una de las que más disfrutan pues tanto en la sede A como en la sede B hay varios jardines verticales, y los jóvenes disfrutan pasar a la sede A e interactuar con los demás estudiantes, también se empiezan a generar amistades e intereses y gustos entre los educandos.

Los estudiantes empiezan a mostrar interés por personas del sexo opuesto, las mujeres se empiezan a peinar, a ponerse brillos, a soltarse el pelo, a mirarse más en el espejo y a utilizar perfumes, los hombres no se quedaron atrás se empezaron a preocupar mucho por su aspecto personal.

De esas interacciones que se dieron en la sede A, surgió un noviazgo, amistades y algunos malos entendidos, al comienzo de la actividad una estudiante se escapaba para ir a ver los chicos en los salones, después con el tiempo dejo de hacerlo.

Para Mondragón (2012), la escuela es la oportunidad para reconocer al otro por medio de la socialización, logra desprender al sujeto del mundo interior centrado en el yo, la escuela es un lugar en donde se encuentran diversas subjetividades, en donde cada uno se construye con el otro teniendo en cuenta sus habilidades y desaciertos, todo esto se lleva a cabo a través de las interacciones lo cual permite que las instituciones educativas se conviertan en uno de los escenarios más importantes para que el sujeto se desarrolle.

La elaboración de los abonos y el compost: Esta tarea se perfiló como una tarea única y exclusivamente para los hombres, se evidencia como las mujeres por su propia decisión no participan, porque aluden que las canecas en dónde se cargan los residuos que sobran de la cocina pesan mucho, no les gusta trabajar con herramientas como la pala y la pica, además se evidencia que empiezan a hacer grupos para realizar las tareas de la huerta.

En las anteriores actividades se visualiza las interacciones que surgen con sus compañeros y el espacio, como los jóvenes se identifican con ciertos compañeros y empiezan a hacer sub grupos para trabajar con quienes comparten gustos musicales y temas de conversación, empiezan a escoger las actividades en las que quieren participar y de las que más conocen para exponer el tema o socializarlo, se evidencia procesos identitarios en cada uno como gustos, intereses, conocimientos, experiencias familiares o anteriores al Colegio con respecto a la huerta escolar, se fortalece el trabajo colaborativo y se ve la forma de trabajo de cada uno los jóvenes, como organizan sus herramientas y como realizan las actividades.

Los estudiantes se apropian del mundo y de su realidad a partir de la exploración y manipulación de los objetos que los rodean y crean nuevos momentos de aprendizaje lo cual fue evidente cuando los escolares de forma autónoma lideran procesos de deshierbe, preparación de la tierra o del compostaje y demás tareas.

Otra transición emerge en los procesos de cognición y coordinación, lo que les permite "hacer" y "organizar" secuencias de acción para cumplir sus propósitos e intereses, afianzando un proceso de pensamiento científico complejo. Así se convirtieron en los líderes de la huerta y de reciclaje, reconociendo el cuidado del agua y de los recursos naturales que los rodea, se sintieron importantes, capaces y motivados. Este proceso les permitió a los estudiantes percibir y entender que como seres humanos tenemos semejanzas y diferencias lo que generó un fuerte sentimiento de pertenencia grupal.

Los cambios en la autopercepción modifican a un sujeto pues ya no son individuos únicos ahora son parte de un grupo por lo tanto los comportamientos que antes no tenían coherencia o las ideas de quienes eran, ahora tienen sentido porque las diferencias que se

percibían como una exclusión los hace pertenecer a un todo; permitiendo que como grupo alcancen nuevas metas. Se puede decir que un estudiante ha adquirido la capacidad de aprendizaje cuando comprende lo que significa aprender, tiene la autonomía suficiente para gestionar el propio aprendizaje, de manera estratégica y flexible, en función de sus necesidades y sus propósitos.

Es decir, la capacidad de aprendizaje implica: disposición para asumir responsabilidades, deseo y voluntad para actuar bajo sus propios criterios en los diversos ámbitos de la vida humana con independencia y en colaboración con los demás, además autorregulación que en la población en la que se desarrolló la investigación fue un proceso continuo guiado por la docente que les permitió obtener logros de forma eficaz en su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se sostiene que la interacción entre el profesor, el estudiante y el contenido o triángulo didáctico según Coll y Solé (2002), son el eje central del proceso de enseñanza.

La total autonomía en el aprendizaje es un objetivo difícil de conseguir, se debe tener en cuenta que hay diferentes grados, que se van alcanzando progresivamente, y que su desarrollo requiere una reflexión consciente sobre el proceso y lo que éste conlleva. Según Alonso y Gallego (2010), lo esperable sería que el estudiante pudiera elegir y emplear los estilos de acuerdo con las situaciones de aprendizaje, no obstante, es frecuente hallar que las personas son más capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras.

Imagen 7. Anécdota Luisa



Un relato de clase es el siguiente, Luisa es una estudiante que estuvo desescolarizada durante muchos años, no tenía control de impulsos y parecía en ocasiones que era brusca con sus pares, con docentes y con su entorno, pero en realidad no era así, era una joven tierna cariñosa y receptiva que, a pesar de no tener un lenguaje legible, lograba comunicarse.

La huerta estaba ubicada en la sede A la cual es una instalación más grande que la de las aulas de apoyo sede B, así que se tenían que desplazar los estudiantes hasta allí, al iniciar el trabajo en la huerta un día Luisa salió corriendo y como estábamos distraídos limpiando el lugar de trabajo nadie se dio cuenta, preocupados todos la buscamos y la encontramos en el quinto piso de un edificio, a partir de ese día los compañeros al llegar a la huerta siempre se preocupaban por ella y la tomaban de la mano para ir a limpiar y regar las plantas, al final del proceso Luisa logró buscar su botella reutilizable, dirigirse a hasta los jardines verticales y demás plantas, limpiarlas y regarlas, aprendió a cuidar todo lo que veía en la huerta y a nombrar a su profesora.

Esta reflexión sirvió como base para tomar futuras decisiones sobre el mejor camino a seguir en mi práctica pedagógica, me permite visualizar nuevos objetivos, procesos, dinámicas, nuevas formas de aplicar lo aprendido me permitió entender que el proceso de enseñanza aprendizaje es dinámico y continuo; puesto que la capacidad de aprendizaje

incorpora algunas destrezas instrumentales, tales como capacidad de análisis, reflexión crítica, búsqueda de información relevante, capacidad de solucionar problemas o toma de decisiones. También se relaciona con actitudes, valores y otras competencias interpersonales como la responsabilidad y compromiso, madurez personal, flexibilidad, predisposición a adaptarse al entorno, y capacidad de comunicarse con los demás.

Imagen 8. Exposición actitudes en el trabajo



Imagen 9. Exposición el cuidado del agua



Las imágenes 8 y 9 plasman lo aprendido en las temáticas relacionadas con la experiencia, ellos fueron transmisores de saberes en un proceso de estudiantes enseñan a estudiantes; en este proceso los estudiantes organizaban su material de apoyo en grupos previamente constituidos repartían las tareas y daban a conocer lo que querían enseñar esto muestra los resultados alcanzados en la consecución del logro por parte de los estudiantes. En este proceso los estudiantes se reconocían a sí mismos como parte de un grupo y la valoración de los otros les era muy significante pues incrementó su motivación extrínseca y los llevó a trazarse nuevas metas.

Imagen 10. Árbol de navidad con reciclaje

Imagen 11. Botellas navideñas en reciclaje



Imagen 12. Animales con material reciclable



Imagen 13. Detalle para el día de familia con material reciclable





Además de aprender cómo reutilizar los materiales reciclados que no eran utilizados en la composta ni en el abono orgánico los padres de familia participaban indirectamente enviando de sus casas cáscaras de huevo, cuncho de café para elaborar el abono orgánico y con las cubetas de huevos reutilizadas, rollos de papel botellas, plásticos y cartón, con loa cuales se crearon cocodrilos para exponer y tratar en clase los animales reptiles, con los rollos de papel se realizaron detalles para el día de la familia, las botellas fueron decoradas para navidad al igual que los árboles de cartón como se observa en las imágenes 10, 11, 12 y 13.

Según Coll y Falfasi (2010), afirman que la construcción de los sujetos es paralela al conocimiento, los estudiantes atribuyen o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que han aprendido, aprenden o esperan aprender, y le atribuyen uno u otro sentido en función de cómo se sitúan como aprendices ante las situaciones y actividades pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas, de esta identidad del aprendiz se propone el concepto de experiencia clave de aprendizaje, los cuales a su vez hacen parte de las experiencias transformadoras que se definen como experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo que las personas se comprenden y reconocen a sí mismas, es importante comprender como inciden estas experiencias en el modo como los sujetos se reconocen a sí mismos como aprendices y se posicionan ante las situaciones y actividades de aprendizaje.

Interacción con el otro

El trabajo colaborativo fue el que permitió ver las interacciones entre los estudiantes y así poder analizar las relaciones interpersonales en la huerta permiten ver cómo trabajan los estudiantes, cómo piensan en el compañero, cómo se organizan para un bien común y cómo respetan la opinión de los demás en algunos de sus diálogos se muestra como entre ellos se asignaban las tareas

Una estudiante: Profe Luiza va conmigo a regar las plantas para que no se pierda

Un estudiante: Profe Sambony y yo vamos a la cafetería a buscar la comida que sobró para el abono

Un estudiante: Profe Santi y yo arreglamos la tierra para hacer el abono

Se evidencio el trabajo en equipo y cómo delegar responsabilidades pensando en las capacidades del otro a su vez el conocimiento, liderazgo y organización para forman grupos de trabajo semanal conformado por tres estudiantes quienes día a día se encargan de limpiar la basura que dejan los demás compañeros en las plantas y regarlas.

Las interacciones que se hacen en la cultura en donde están inmersos los sujetos son los que definen en gran parte a una persona, en la escuela y en la huerta específicamente los jóvenes a través de las experiencias con los pares y la maestra pueden encontrar procesos comunes en los que comienzan a formar grupos que los identifiquen con sus experiencias en común, gustos e intereses (Mondragón, 2012).

En el trabajo de la huerta y en la organización de esta no se ven diferencias entre los estudiantes, al contrario, llegan a acuerdos, planean el trabajo, socializan sobre las semillas, plantas, siembras y actividades a desarrollar, aunque hay días en los que unos muestran más disposición para trabajar que otros.

Imagen 14. Creación de semilleros



Imagen 15. Trabajo en equipo



Imagen 16. compostaje

Imagen 17. semilleros





Las imágenes anteriores representan el trabajo colaborativo el cual les permitió intercambiar ideas y pensamientos para lograr un objetivo en común ya que no solo compartían sus conocimientos sino sus habilidades y actitudes, aquí se empezó a evidenciar que los educandos formaban sus grupos de trabajo, sintiendo afinidad con ciertos compañeros, con sus formas de trabajo y conocimiento, respetando siempre el punto de vista de los demás, en la experiencia de la huerta se forjaron lazos de amistad y trabajaron en armonía pues entendieron que unidos obtenían mejores resultados.

Es así como en los estudiantes se analizaron procesos que hacen parte de la identidad social, Peris y Agut (2007) afirman que esta permite que las personas se sientan emocional y sentimentalmente ligados a un grupo o pertenencia, como por ejemplo la familia y/o escuela, cumpliendo la necesidad de sentir pertenencia a algo. De la misma manera citando a Tajfel (1981) definen la identidad social como “la parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo asociados a dicha pertenencia” (p.28), por lo tanto, el

autoconcepto y la subjetividad permiten hacer parte de un grupo social y brindar significados emocionales a los mismos.

En la imagen dieciséis los estudiantes ya habían limpiado la tierra, organizado los semilleros y estaban clasificando las semillas para germinarlas en orden, en la imagen diecisiete se visualiza como un estudiante que ya había terminado su cocodrilo le colabora a otro que estaba demorado en terminar la actividad, en la imagen dieciocho los estudiantes están haciendo el compostaje y en la imagen diecinueve los estudiantes están germinando semillas de rábano.

Considerando lo anterior, para esta investigación se definen las interacciones como aquellos intercambios que ocurren entre estudiantes y que al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica, es decir, cuando hay algún tipo de respuesta. Howe y Abedin (2013), definen que la interacción es el principio que permite establecer relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales cuyos resultados siempre derivan en la modificación que los participantes realizan en el proceso comunicativo. La interacción además de estar estrechamente relacionada con los procesos de socialización está relacionada con el trabajo colaborativo que fue base fundamental de la comunicación.

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual los anima a enlazar esfuerzos, habilidades y competencias, mediante una serie de acuerdos que les permitan lograr las metas establecidas. En el trabajo colaborativo se estructuran métodos de trabajo grupal, caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento.

Interacción con el espacio

Los jóvenes al estar en contacto con el entorno experimentan y formulan hipótesis de lo que perciben, ya sea de manera corporal o verbal, expresando sus nuevos conocimientos a sus pares y docente, a partir de la explicación de lo que comprendieron y descubrieron. La huerta como lugar de aprendizaje fue un espacio de interacción directa donde se vivenciaron las temáticas anteriormente mencionadas, se convirtió en un espacio cercano y feliz donde todo se aprendía acorde al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno.

De acuerdo con lo que indica Mercer (2008), como el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, y que además está mediado por el diálogo, se requiere estudiar ese diálogo para entender la forma en que ocurre el aprendizaje. Las interacciones pedagógicas son vehículos a través de los cuales se implementa el proceso educativo, por lo que se vinculan íntimamente a las prácticas pedagógicas que ocurren dentro y fuera del aula. A partir del proceso de construcción y adquisición de saberes se comprendió la relación que desarrollaron los estudiantes con la huerta y su interés por comprender el cómo y el porqué de los diferentes fenómenos que en ella surgen.

Con el paso del tiempo en la investigación se pudo constatar los cambios que se generaban en los estudiantes y en su relación con el entorno ya que valoraban los recursos ambientales que veían a su alrededor al tener precaución de no pisar los siembros, ni las plantas, ni las flores, de limpiar los espacios que veían sucios, de respetar la vida de los insectos que estaban en la huerta, además se dio buen manejo a los materiales e instrumentos que se emplearon para el cuidado de la misma.

La investigación permitió ver cómo las interacciones son importantes en la práctica pedagógica en la experiencia de la huerta, puesto que la intención no era impartir conocimientos específicos del área de ciencias naturales o alcanzar unos objetivos académicos, ya que se le dio mayor importancia al ser; a sus motivaciones y gustos, a sus conocimientos previos sobre la huerta, a la comprensión del espacio que les rodea, a su interacción, a establecer lazos de afecto y respeto, a escuchar las voces de los estudiantes, sus historias de vida, gustos y como se posición frente a dicha experiencia.

Imagen 18. Rosa en la huerta



La anterior imagen es una fotografía tomada por un estudiante en la huerta del Colegio,

Un estudiante: Profe préstame tu celular para tomarle una foto a la rosa está muy bonita.

Al estudiante mencionar la anterior frase se pudo evidenciar que uno de los objetivos se había logrado y era darle valor a las pequeñas cosas que nos rodean, admirar y respetar los

seres vivos, los lugares públicos de nuestro colegio y de todo lo que nos rodea, tomar conciencia que las cosas más sencillas son las que tienen mayor.

Imagen 19. Fotografía Oruga



Imagen 20. Fotografía Gusano



Las imágenes anteriores fueron capturadas por estudiantes quienes se sintieron maravillados al observar agentes diferentes en el espacio, reconocieron el proceso de cambio en un ser vivo y como otros animales no eran tan buenos para la huerta sin embargo se respetaba la vida, todo lo que se veía alrededor y en especial esos gusanos que afectan los siembros se sacaban de ese espacio sin maltratarlos.

Las relaciones que establecen en los diferentes espacios también permiten observar la identidad, es así como el cuerpo es una extensión de la identidad, ya que por medio de él podemos intervenir en el espacio, la identidad espacial se puede observar también en los roles que asumen los sujetos en los espacios públicos pues se desempeñan distintas actuaciones que vienen a estar mediadas por las propiedades físicas y sociales de cada lugar (Páramo, 2008).

Dispositivos básicos de aprendizaje

La experiencia en la huerta permitió a los estudiantes fortalecer la atención, memoria y motivación, los cuales son procesos básicos de aprendizaje que se pusieron en práctica en las actividades de la huerta.

Un estudiante: Nicol y Natalia hoy nos toca limpiar y regar las plantas

Una estudiante: Profe yo voy a revisar que los semilleros estén tapados

Los anteriores son relatos de los estudiantes en donde se evidencia que, con las tareas de la huerta, atendían a las sugerencias, instrucciones, opiniones de sus compañeros y docente y a su vez proponían como desarrollar las actividades asignando tareas y haciéndolo de manera activa y consciente.

En la medida en que el tiempo avanzó en el proceso investigativo se evidencio como a través de la colaboración y de la iniciativa de los estudiantes se daban paso a nuevos procesos, ya que ejecutaban las acciones como se les había indicado al inicio sin necesidad de la repetición solo con la supervisión asistida de la docente.

Para Hunt & Ellis (2007), la atención es considerada como una función psicológica, mediante la cual se hace una selección de información que ingresa a partir de diferentes estímulos procesados conscientemente y que se pueden aislar consecutivamente para evitar que interfieran en la culminación de una tarea.

Otro de los dispositivos que se trabajaron en la experiencia de la huerta fue la memoria que es la capacidad que tienen los sujetos de adquirir, almacenar y recuperar la información, sin ella no serían capaz de aprender, percibir o pensar, ya que no se podrían expresar ideas ni tener una identidad personal (García, 1997).

García (1997), sostiene que la función principal de la memoria es proporcionar a las personas los conocimientos necesarios para comprender el mundo en el que viven, ya que esta conserva y reelabora los recursos en función del presente y actualiza nuestras ideas, planes y habilidades en un mundo cambiante.

Una estudiante: Profe recuerda que hoy hay que revisar el compostaje, tú nos dijiste por que la semana pasada se revisaron los semilleros

Profe las semillas se germinaron el de febrero recuerda que el brócoli se demora 10 días para que se puedan sembrar en la tierra.

Los jóvenes empezaron a tener la capacidad de retener y recuperar información voluntariamente. tenían la capacidad de recordar hechos, ideas, sensaciones, relaciones entre conceptos y todo tipo de estímulos que ocurrieron en el pasado.

Recordaban cuantos días atrás se había hecho la germinación, el nombre de las semillas, las plantas que sembraron y cómo habían cambiado, como se hacía el abono orgánico y el compostaje , el nombre y uso de las herramientas de la huerta, la organización de los grupos de trabajo, la alimentación de las plantas, las actividades que desarrollaban y las nuevas que aprendían, con quienes habían trabajado, cuáles eran los compañeros para realizar actividades, como se reciclaba y el cuidado del medio ambiente.

El último dispositivo de aprendizaje que se fortaleció fue la motivación, el cual movilizó desde el comienzo el trabajo en la huerta porque las actividades académicas salían de la normalidad de una aula de clase, el acercamiento con la naturaleza despertó el interés en

los jóvenes, teniendo en cuenta que los chicos con discapacidad intelectual en ocasiones carecen de motivación y requieren de refuerzos continuos para la ejecución de las actividades.

El sentarse en un espacio abierto a dialogar acerca de sus vidas, de su cotidianidad, de la huerta generó en los estudiantes y la docente un diálogo basado en el respeto, la confianza y a su vez en la construcción saberes, en donde se daba importancia a las opiniones y acciones de cada uno pues eran los protagonistas de un proyecto en el colegio y sus caras de felicidad y satisfacción revelaban su sentir, estaban seguros de su conocimiento pues eran el resultado de lo que hacían a diario en la huerta, la motivación por el trabajo en la huerta les permitió ser autónomos, seguros y felices con lo que aprendían.

La motivación escolar es un tema de mucho interés en la educación y a nivel investigativo es reconocida como una variable clave en los procesos escolares, en muchos países del sur de américa la motivación ha sido reconocida por políticas públicas, ya que estimula en los estudiantes la voluntad para que puedan adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, la motivación es un proceso interno al sujeto, está sujeta a las relaciones interpersonales dentro del aula (Tapia 2009). dichas relaciones en esta investigación están ligadas a las interacciones que se dan con el maestro y con los mismos compañeros en la experiencia de la huerta.

La atención, la memoria y motivación se evidenciaron en todo el trabajo realizado en la huerta, como el reconocimiento y manejo de las herramientas de trabajo, en la identificación de las semillas ´para germinar, la preparación del abono, el compostaje y de la tierra para sembrar, el cuidado de las zonas verdes, la huerta y los jardines

verticales, la importancia de la comida sana y el liderazgo en el proyecto de reciclaje y cuidado del medio ambiente y del agua.

Las interacciones que se dan entre los estudiantes, en la huerta, permiten fortalecer la autoestima, la autoconfianza y todos los aspectos que les brindan la seguridad para participar en cualquier entorno social, al identificar elementos de las experiencias claves de aprendizaje que median en la construcción de significados sobre el mismo aprendiz, uno de los aspectos centrales de dichas experiencias es el componente emocional y motivacional (Coll & Falfasi, 2016).

Identidad

La identidad, en esta investigación, se define como el conjunto de atribuciones o características que se construyen en la interacción con el otro en donde se da espacio al reconocimiento tanto del otro (identidad social) como de sí mismo (identidad personal). La identidad personal, corresponde al proceso de pertenencia e identificación que realiza un sujeto dentro de un colectivo, grupo o sociedad, además es la búsqueda de diferencias individuales, las cuáles son formas de identificarse con pequeños grupos, vinculando la identidad personal a la identidad social. La escuela se reconoce como uno de los escenarios que más favorece la interacción y el encuentro con otros en la vida escolar de los sujetos, pues les permite en este caso a los jóvenes poner en marchas todo que han venido adquiriendo en su construcción de identidad personal para involucrarse en un nuevo grupo social como lo es dicha institución.

Uno de los papeles más importantes de la escuela es estructurar espacios, ambientes de aprendizaje o estrategias pedagógicas que ayuden a potenciar estos procesos de interacción,

permitiendo que la identidad sea un proceso de construcción, coconstrucción y reconstrucción entre padres, maestros, compañeros y demás (Brooker, 2008), en esta investigación se resalta la escuela como un escenario trascendental en los sujetos, ya que se concibe como un espacio en el que se expresan y construyen valores y símbolos relevantes para la construcción de la identidad en los estudiantes.

Por otro lado es importante resaltar que dentro de esta investigación se le da voz a los estudiantes con discapacidad intelectual quienes participaron en la huerta escolar la cual se transformó en una experiencia que permitió también analizar algunos procesos identitarios en cada uno de ellos, en ocasiones se piensa que estas personas viven en una minoría de edad permanente, cuando en la realidad, son capaces de tener sentimientos y emociones complejas, pueden llegar a ser independientes y sin duda alguna se desarrollan y atraviesan las mismas etapas del ciclo vital como el resto de personas sin discapacidad, dentro de esta experiencia de la huerta es enriquecedor ver como se autodeterminan, se enuncia, además de visualizar ciertas particularidades de la construcción de identidad en cada uno de ellos.

Representaciones sobre el concepto de identidad que realizan los estudiantes.

En esta experiencia, los escenarios de diálogo y oralidad fueron una estrategia importante ya que a través de ellos se pudo escuchar las voces de los estudiantes y analizar ciertos procesos identitarios de los jóvenes del grado noveno de las Aulas de apoyo pedagógico.

Una de las categorías que los jóvenes reconocen dentro de sus supuestos de identidad es el nombre ya que por medio de este los sujetos se sienten identificados en una historia, dentro de una cultura y en determinada sociedad, ya que el nombre brinda la oportunidad de

reconocer las raíces familiares y se constituye como un elemento importante de la identidad ya que representa un sello personal (Revilla, 2003).

Un estudiante: Mis papás me pusieron el nombre de Andrei Dario porque mi papá se llama Dario.

Estudiante (Mujer): Mi mamá me cuenta que me puso el nombre de María por la virgen y Alexandra porque quería que me llamara igual a ella.

Por otro lado, se hizo importante indagar sobre el concepto que los estudiantes tienen sobre identidad y junto con el ejercicio del nombre se empieza a trabajar los temas que convocan la presente investigación, de esta manera se realiza la siguiente pregunta: ¿Para ti que es identidad?

Estudiante Alejandro: La persona que se identifica con sus emociones y sentimientos.

Estudiante Andrés: Como es una persona, por ejemplo, yo soy amable tranquilo y muy furioso cuándo me sacan la rabia.

Estudiante Paula: Para mi identidad significa que lo identifica a uno como persona ejemplo: capacidades, habilidades, etc.

Estudiante Cristián: Mi Nombre Cristián

Estudiante Santiago: Que soy alto

Estudiante Cediel: Forma por la cual se identifica a una persona ya sea por su nombre

La enunciación de una estudiante permite visualizar la influencia de la religión al momento de elegir sus nombres, se evidencia que esta familia tiene afinidad con cierto dogma y creencia, la religión se encuentra entre los marcos sociales de la memoria propuestos, en

donde las influencias religiosas permiten que la personas se identifiquen en un grupo en específico, en este caso se puede ver en el nombre de la estudiante.

Al cosechar en la huerta se preparaban los alimentos que se obtenían de la misma, siempre al consumir un alimento se agradecida por tener la oportunidad de consumirlos en esta práctica también se evidencia la carga religiosa y familiar en los estudiantes pues cada uno lo realizaba de acuerdo a sus creencias y participación en diferentes iglesias.

Realizando el ejercicio de análisis sobre los enunciados de los estudiantes frente a lo que es identidad se evidencia que se reconocen a sí mismos dentro de categorías compartidas culturalmente como lo son el nombre propio, características físicas, particularidades y diferencias; también se observa que la familia influye de manera importante frente a los procesos de construcción de identidad, como se ha mencionado anteriormente el primer escenario de socialización es la familia gracias al lenguaje los sujetos empiezan a interactuar con los otros, por tal motivo, el ejercicio de la narración oral en la los espacios de la huerta fortalece los procesos de construcción de identidad personal como se puede evidenciar , en donde se reconstruyen historias que involucran a la familia indirectamente tales como la historia del nombre con el que se identifican; estas historias están llenas de recuerdos los cuales permiten conocer más sobre las raíces familiares; a partir de aquí se da espacio a que los estudiantes empiecen a construir su identidad personal asociando lo adquirido en su familia con lo que empieza a influir en la escuela a través de la interacción con sus compañeros.

Construcción de identidad personal a partir de la interacción simbólica.

En la experiencia de la huerta se pueden observar interacciones entre los estudiantes y agentes escolares, entre las actividades propuestas, se realizó una exposición sobre la fotosíntesis, dicha actividad brindó la oportunidad de escuchar y evidenciar los diferentes relatos que a través de la interacción los estudiantes comparten.

Las interacciones familiares tienen mucho que ver en lo expresado por los estudiantes por ejemplo en dicha actividad en dónde expuso un estudiante el cual tiene un papá agricultor, se pudo evidenciar que más allá del aprendizaje de cómo se alimentan las plantas, se ven implícitos aspectos simbólicos de las interacciones entre los jóvenes y sus familiares; conocer y compartir con otros sobre la importancia de la fotosíntesis y su proceso es posible porque la interacción fue significativa, de esta manera, se construye un saber a partir de la experiencia y las memorias permitiendo que el estudiante se desenvuelvan en un nuevo contexto como la escuela, aquí se pone en marcha lo mencionado por Mieles y García (2010) citando a Abad (1993) cuándo afirman que a partir de la socialización los sujetos integran y transmiten lo adquirido en su cultura.

Imagen 21. Exposición de la fotosíntesis



La exposición de Marlon permite evidenciar que las relaciones familiares se pueden construir a través de un objeto u actividad, en este caso el joven expone que el papá vive en una finca y él le ha enseñado a cuidar de las plantas, a tener cercanía con las mismas, su papá le ha comentado que las plantas se alimentan de nutrientes que hay en la tierra por eso se le pone a esta abonos y agua, es así como se ve que las interacciones familiares propician la elaboración de memorias significativas que enriquecen el proceso de construcción identitaria, según Jelin (2002), al abordar la memoria estamos haciendo referencia a los recuerdos, en los cuales están implícitos saberes y emociones; Marlon a través de su exposición deja ver cómo construye recuerdos y emociones frente al trabajo que realiza con su padre en la finca, esto les permite interactuar en nuevos escenarios de socialización, en este caso la escuela.

Estas interacciones que se generaron en la experiencia de la huerta se relacionan con el interaccionismo simbólico planteado por Cisneros (1999), ya que este autor afirma que a través de las experiencias adquiridas y por medio de la interacción con los otros se empieza a formar la conciencia y la identidad personal. En la interacción con el otro surgen nuevas vivencias, cargadas de material simbólico por los significados construidos por un lado con sus

familias quienes también han tenido vivencias previas y por otro lado a través la escolarización de los sujetos desde la niñez, estos son factores que brindan significado a la variedad de situaciones que contribuyen en la construcción de identidad, por esta razón se afirma que la identidad no es un proceso estático, sino que se encuentra en constante cambio dependiendo del tiempo, el espacio, la cultura y la sociedad en la que se encuentren inmersos los sujetos.

La huerta fue un espacio en dónde los jóvenes interactuaron por medio del diálogo, trabajo en equipo y la participación, generando conciencia del papel del otro, reconociendo a sus pares como parte importante del mismo, autores como Mieles y García (2010) mencionan que el otro es fundamental en el proceso de socialización, ya que a partir de allí los estudiantes comprenden que la construcción de identidad es una relación bilateral, en donde la interacción de experiencias y el material simbólico que han adquirido permiten que se empiecen a construir nuevas experiencias.

Imagen 22. Elaboración de abono orgánico



Imagen 23. Riego de semilleros



En las antiguas fotografías se evidencia el trabajo en grupo, como los estudiantes se organizan de manera autónoma dependiendo de sus habilidades, conocimiento y gustos y

realizan las tareas de la huerta que se deben realizar semanalmente, el tener oportunidad de trabajar en la actividad que les llama la atención permite ver visualizar aspectos identitarios en cada uno de ellos.

Es aquí donde se confirma que la escuela es sin duda un escenario de socialización para los estudiantes porque permite día a día el encuentro con el otro, con sus pares, a través de la estructuración de prácticas pedagógicas y/o ambientes de aprendizaje que favorezcan la comunicación, por ejemplo la huerta, la cual les permitió llegar a acuerdos sobre alguna actividad, tomar decisiones en grupo entorno al cuidado de la misma, en dónde los jóvenes interactúan con diferentes maneras de pensar y sentir, dando paso a una negociación en donde se ponen en juego experiencias adquiridas anteriormente por los sujetos con las nuevas que está recibiendo del otro involucrado en el proceso de interacción.

Pautas, prácticas y creencias de crianza que influyen en los Jóvenes.

Por medio de los procesos de socialización desde niños los estudiantes de noveno empezaron a tener interacción con los otros teniendo en cuenta la cultura en la que se encontraban inmersos; así mismo se evidencian las experiencias y prácticas que muestran la crianza que han recibido de su familia, ampliando lo anterior Brooker y Woodhead (2008), mencionan que todos los procesos que surgen desde la familia aportan a cada sujeto, pues los vínculos interpersonales y de autodefinición que más perduran en la vida son los que se forman en la familia, siendo así los jóvenes determinan su forma de ser y la manera como se van a relacionar con los demás y con el resto del mundo, estos procesos se desarrollan por medio de las pautas y prácticas que se adquieren con los integrantes de la familia.

La experiencia de la huerta permitió evidenciar cómo las familias a partir de sus creencias, empiezan a determinar unas maneras “correctas” de crianza y cuidado de sus hijos, las actividades de la huerta eran muy dinámicas y aparentemente mecánicas donde cada uno podía expresarse de manera libre, pero la docente investigadora en sus diarios de campo analizaba todo lo que emergía de aquella experiencia de aquella recuperación de la práctica pedagógica, y en dónde se analizó que los sujetos de generación en generación se van compartiendo conocimientos que van teniendo validez y credibilidad.

Estudiante Natalia: Mi mamá no me deja tener teléfono ni hablar con mis amigos, tampoco tener novio dice que mi abuela la dejó tener novio cuándo termino el Colegio.

Estudiante Felipe: Mi papá tiene muchos tatuajes cuándo cumpla los 18 me haré uno yo también.

Estudiante Sorany: Mi mamá no me dejar participar en ninguna actividad de baile porque ella es cristiana y no es permitido.

Respecto a las prácticas de crianza, se puede identificar los diferentes comportamientos y costumbres que se tienen y se manifiestan por medio de la interacción familiar, las cuáles se van aprendiendo e influyen en la relación con su cuerpo; para Natalia la apariencia física tenía gran importancia, siempre usaba corbata con el uniforme de diario y moñas que combinaban siempre con el mismo, chaquetas de diferentes colores, cabello arreglado, después de cumplir los 15 años utiliza un brillo en su boca, uñas limpias y cortas sin maquillar, camisa, medias y zapatos impecables, en la entrega de notas y talleres de familia se tuvo acercamiento con las familias de los estudiantes incluyendo la familia de Natalia, y se evidenció que la mamá es muy parecida, de hecho siempre llevan el cabello de la

misma manera; todas las personas al nacer en una determinada familia, quedan inscritos dentro de todas sus pautas, prácticas y creencias de crianza, la cuales toman fuerza dentro de cada grupo familiar ya que están cargadas de significados y hacen parte de la tradición.

Autoconcepto en la adolescencia

El autoconcepto es la imagen que tiene una persona de sí misma, dicha imagen se forma a partir de un gran número de variables, pero es particularmente influenciado por la interacciones con las personas más importantes en la vida de un sujeto, dentro de la experiencia en la huerta esta premisa fue comprobada, los jóvenes con discapacidad que tienen un autoconcepto positivo y definido son los hijos de los padres que tiene una mirada crítica hacia ellos, quienes tienen expectativas altas y no miradas caritativas sobre los estudiantes.

En el autoconcepto incluye la percepción que un sujeto tiene sobre sus capacidades y la propia singularidad, a medida que los sujetos crecen estas autopercepciones se vuelven mucho más organizadas, detalladas y específicas, con respecto a las personas con discapacidad hay muchos mitos alrededor de esta población y uno de ellos es que en varias ocasiones se perciben como niños eternos, los jóvenes que participaron en la huerta comprenden sus realidades y hacen buenas interpretaciones de las mismas, a continuación se muestran algunas respuestas a una pregunta que dinamizo una jornada de trabajo ¿Qué crees que te hace diferente a los demás?

Estudiante Paula: No soy como las demás personas que no tienen ninguna discapacidad, pero yo si la tengo.

Estudiante Natalia: Tengo diferentes capacidades

Estudiante Santiago: Soy único

Estudiante Andrés: Que soy amable y me gusta crear juegos

Estudiante Alejandro: Mi coeficiente intelectual (Considera que tiene mejores procesos que sus compañeros) y mi manera de ser

En los anteriores relatos se evidencia que los estudiantes son conscientes de su condición, reconocen que tiene capacidades diferentes, comprenden que requieren de ciertos apoyos para aprender, de hecho ellos mismos se enuncian desde la discapacidad sin problema alguno, también son capaces de resaltar sus habilidades; estas percepciones que el sujeto hace sobre sí mismo, se basan en las experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta, es así como según García y Musitu (1999), los sujetos tienen un concepto de sí mismos como seres físicos, sociales y espirituales.

El autoconcepto es importante porque hace aportes relevantes a la personalidad, se relaciona con componentes sociales que influyen directamente sobre los sujetos, en cómo se sienten, cómo piensan, cómo aprenden, cómo se valoran, cómo se relacionan con los demás y cómo se comportan (Clark, Clemes y Bean, 2000).

El autoconcepto no es heredado, es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el sujeto en su interacción con el todo lo que lo rodea (Núñez y González, 1994). A medida que pasan los años se va constituyendo un autoconcepto cada vez más sólido y las personas adquieren mayor capacidad para dirigir sus conductas, las autopercepciones también dependen de las características evolutivas de la persona en cada momento de su desarrollo.

En la huerta se evidencio que la mayoría de los estudiantes tienen autoconceptos positivos y una minoría negativos como, por ejemplo:

Estudiante Marlon: Es una persona a la que se le facilita dirigir a otros dentro de las actividades de la huerta, tiene habilidades para esto y ha recibido comentarios de otros que señalan lo bien que se le da liderar dichos procesos, Marlon puede verse a sí mismo como un líder.

Estudiante Paula: Es una persona que siente que tiene dificultades para relacionarse abiertamente con nuevas personas, se considera que tiene un autoconcepto de ser tímida.

Estudiante Andrés: Es un estudiante que siempre recuerda las semillas que se germinan, las dibuja en el cuaderno y registra sus nombres, sus compañeros siempre le piden ayuda para realizar sus apuntes y le hacen comentarios respecto al buen compañero que es y él disfruta ayudándolos, Andrés se ve a sí mismo como amigable.

Para Madrigales (2012), el autoconcepto en la vida de una persona es relevante ya que con esto se reconoce y se define a sí mismo como ser activo de la sociedad la cual se está moldeando constantemente a través de las interacciones

El autoconcepto determina “que quiero ser” o “como quisiera ser” de esta manera se debe tener en cuenta que el cuerpo se convierte en experiencias las cuales transforman y hacen cambiar a los sujetos a partir de sus gustos, disgustos, pertenencias, distanciamientos y los convierte, Bárcena & Mélich. (2000), en seres humanos auténticamente creadores.

Todas estas evidencias demuestran la importancia que tiene el autoconcepto en la adolescencia, por lo tanto, se debería trabajar en la mejora del autoconcepto en estas edades

desde las instituciones educativas, para asegurar que los jóvenes tengan un buen ajuste psicosocial y psicopedagógico.

En esta investigación se perciben a los educandos desde sus capacidades y no desde las limitaciones o diagnóstico, se da un papel protagónico a cada uno de ellos y esto permitió concebirlos desde una mirada crítica, se analizó la capacidad de logro, la interacción con el otro y con el espacio, la posición de los estudiantes dentro del proceso educativo que se evidencio en el análisis de los dispositivos básicos de aprendizaje es a partir de ahí que se analizan las voces de los educandos y como se posición frente a dicha experiencia de la huerta, finalmente se analizan ciertos procesos de identidad, los cual se caracterizan por ser una construcción continua que está en constante cambio dependiendo los escenarios de socialización en los que se desenvuelven los sujetos y por tanto jamás llegará a ser estática.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación hace un importante aporte a la educación en el marco de la diversidad cultural con la atención educativa dirigida a las personas con discapacidad intelectual, brindándole a los docentes herramientas, estrategias y una metodología para abordar dicha población.

Al hablar de diversidad se incluyen a las personas con discapacidad pues se conciben como sujetos con capacidades diversas y dentro de esta investigación, esas diferencias son enriquecedoras para todos los procesos de enseñanza - aprendizaje, para las interacciones que se generan en la escuela y para la vida misma, hacer estas reflexiones sobres las prácticas pedagógicas les permite a los docentes transformar su conocimiento y por ende sus prácticas.

Esta investigación aporta a los docentes conocimiento sobre las formas de socialización de las personas con discapacidad lo cual permite que en su interacción con ellos haya una mayor comprensión para contrarrestar situaciones de exclusión o estigmatización que pueden llevar a la violencia simbólica, además muestra que los sujetos con discapacidad intelectual no son niños eternos, pues comprenden sus realidades, se autodefinen de manera crítica y al igual que todas las demás personas construyen procesos identitarios a través de las interacciones con la familia, la escuela y la cultura en donde están inmersos, la cual se va transformando a lo largo de la vida.

Por otro lado se analiza que la educación no es estática, cambia, se construye, se replantea, se resignifica y es ahí donde los docentes deben representarse a sí mismos como transformadores activos por medio de recuperación de la práctica docente la cual debe ser una actividad permanente que le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades, sus

errores y aciertos para redimensión de su quehacer, problematizando de manera permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión.

Por otra parte, esta investigación se suma a otras investigaciones que han realizado y que en la actualidad se realizan en el marco de educación inclusiva, aportando al desarrollo de una educación intercultural con calidad que soporte relaciones sociales y políticas para lograr transformaciones educativas y sociales.

Finalmente se resalta que por medio de la implementación de una huerta escolar se logran fortalecer procesos de inclusión apuntando al respeto por la diversidad, pues todos los estudiantes pueden participan sin excepción alguna y desde allí fomentar en el contexto escolar una serie de habilidades para la escucha, la comprensión y la potenciación de la comunicación interpersonal, los cuáles son aspectos de la comunicación intercultural, por otro lado y no menos importante la huerta es una estrategia excelente para trabajar la educación ambiental en la escuela.

En cuanto al énfasis de la maestría *Comunicación Intercultural*, *Etnoeducación y Diversidad Cultural*; Esta investigación hace un aporte importante a la educación pensada en la diversidad específicamente en la población de personas con discapacidad, brindándole a los docentes herramientas, estrategias y una metodología para abordar dicha población, además resalta la responsabilidad de la escuela en la construcción identitaria de los estudiantes y como se asume ese reto en las prácticas pedagógicas, para finalizar esta investigación destaca la importancia de la reconceptualización de la escuela al abordar las tensiones que se viven en la educación en torno a la diversidad.

CONCLUSIONES

La práctica pedagógica en la experiencia de la huerta se caracterizó por las interacciones que se daban entre los estudiantes, ya que permitieron fortalecer la autoestima, la autoconfianza y todos los aspectos que les brindan la seguridad para participar en cualquier entorno social y que permiten identificar elementos de las experiencias claves de aprendizaje que según Coll & Falfasi (2016), median en la construcción de significados sobre el mismo aprendiz, uno de los aspectos centrales de dichas experiencias es el componente emocional y motivacional el cual fue un aspecto que fortaleció la experiencia en la huerta pues los jóvenes reconocieron sus habilidades y fortalezas y las pusieron en marcha a la hora de planificar, organizar y desarrollar actividades.

En la experiencia de la huerta el ejercicio docente fue el conjunto de actividades que se organizaron día a día por parte del educando, en los que se conjugaron habilidades, valores, conceptos y conocimientos concretizados en estrategias didácticas que según Gómez (s.f.) se origina el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el estudiante, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro, es en resumen el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores y normas, en el Colegio Carlos Arturo Torres específicamente en el grado noveno de un aula de apoyo la huerta escolar se convirtió en dicho espacio en donde se lograban concesos en grupo, se negociaban normas, se compartían experiencias, conocimientos, valores, historias personales, expectativas, sentimientos y sueños de cada estudiante.

La recuperación de la práctica pedagógica partió de la cotidianidad del ejercicio docente, en donde se evidencio la capacidad de logro de los estudiantes, las interacciones con los demás y con el espacio, el autoconcepto de cada uno de los jóvenes, algunos procesos

identitarios, la retroalimentación de los aprendizajes adquiridos, la forma de comunicar el conocimiento y la transformación del mismo; dichas reflexiones realizadas por la docente atienden a sus conocimientos disciplinares, al contexto donde se enseña, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y al enfoque pedagógico de la Institución; de esta manera según González y Rivas (2009), las prácticas pedagógicas poseen el componente investigativo desde un acto social, que conduce a la aplicación de métodos investigativos presentes en el aula, que persigue la construcción de un nuevo saber, siempre renovado y en consonancia con las realidades propias del contexto o situaciones problémicas a indagar presentes en el ejercicio educativo.

La huerta fue un espacio en dónde los jóvenes interactuaron por medio del diálogo, trabajo en equipo y la participación, generando conciencia del papel del otro en su proceso, reconociendo a sus pares como parte importante del mismo, autores como Mieles y García (2010) mencionan que el otro es fundamental en el proceso de socialización, ya que a partir de allí los estudiantes comprenden que la construcción de identidad es una relación bilateral, en donde la interacción de experiencias y el material simbólico que han adquirido permiten que se empiecen a construir nuevas experiencias.

En esta investigación se resalta la huerta como un escenario trascendental para los sujetos, ya que se concibe como un espacio en el que se expresan y construyen valores y símbolos a partir de las interacciones, en dónde se transmiten además aprendizajes o estrategias pedagógicas que ayuden a potenciar estos procesos de interacción, permitiendo que la identidad sea un proceso como menciona (Brooker, 2008), de construcción, co-construcción y reconstrucción entre padres, maestros, compañeros y funcionarios de una institución.

En esta práctica pedagógica la didáctica de la docente se centró en la interacción en entre el maestro y el estudiante la cual fue bidireccional y se dinamizó por medio de la comunicación libre y espontánea que se daba en un espacio abierto como la huerta, de ese intercambio de ideas con el otro, el educando dio elementos o más bien acompaño de manera adecuada a cada estudiante con el fin de potenciar en ellos el pensamiento crítico, la construcción de conocimiento, la autoconfianza y así fortalecer la capacidad de logro, pues teniendo en cuenta las consideraciones Paulo Freire "Enseñar no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, si no crear las posibilidades para su producción o construcción" (Medina, 2002), fue así como la experiencia de la huerta trascendió en cada uno de los jóvenes pues les permitió liderar este ejercicio y tener una mirada más crítica de los demás y de ellos mismos y esto se evidenció en la manera de enunciarse y de actuar frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana que se presentan en el Colegio.

La huerta se constituye en una práctica pedagógica incluyente basada en la experiencia en dónde estudiantes con y sin discapacidad, de diferentes edades pueden participar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje positivos, pues los docentes pueden estructurar metodologías, didácticas y estrategias pensadas en las realidades del contexto, las particularidades de los educandos, capacidades, dificultades e intereses de los mismos.

Dentro de la investigación la práctica pedagógica fue una "experiencia" la cual transformó el quehacer docente repensando en lo que implica el diseño pedagógico, el diseño conceptual y los caminos didácticos que pueden desarrollar aprendizajes importantes en el grupo de jóvenes que conviven en aulas de apoyo pedagógico.

El rol del docente requiere un proceso de innovación en cuanto al diseño curricular, la organización, evaluación y formación de su perfil profesional en diferentes contextos con el fin de responder a las necesidades actuales en el campo de la educación y lo social.

Dentro de la huerta se reconocieron las particularidades y diferencias individuales de los sujetos para el aprendizaje, se tuvieron en cuenta sus procesos, sus edades, e intereses, se concibió al pedagogo como el maestro que forma sujetos pensantes a través de su didáctica, teniendo en cuenta que esta surge del reconocimiento de las individualidades que tiene el ser humano para aprender.

La investigación evidencio la unión de los procesos pedagógicos y didácticos que se pueden dar en los contextos de aulas de apoyo, así mismo permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica aportando fundamentos para que el ejercicio docente logre una relación entre la práctica y la teoría.

Los docentes de aula regular y aulas de apoyo pedagógico tienen un papel fundamental en el proceso de transformación hacia la inclusión y dentro de esta experiencia la participación por parte de la mayoría de educandos y comunidad educativa fue mínima, por esta razón en la huerta solo trabajaron 15 estudiantes de aulas de apoyo , siendo así se evidencia como mencionan Beltrán, Martínez y Vargas (2015) que es necesario sensibilizar tanto a los maestros en formación como a los que ya ejercen, por tanto, se requiere replantear desde las universidades, las competencias para la atención a la diversidad que deben adquirir los estudiantes, así como la formulación de programas de formación continua que permitan la actualización de conocimiento, de metodologías, estrategias didácticas y herramientas prácticas para la inclusión en el aula, pues gran parte de las limitaciones de esta transformación se encuentra en el desconocimiento de los docentes para abordar de manera efectiva la diversidad de los estudiantes, este es realmente el reto actual pues si desde sus prácticas

pedagógicas los educandos no tienen una mirada diferente frente a los sujetos con capacidades diversas difícilmente se dará una inclusión real.

En la huerta se trabajó a partir de los intereses y la motivación de los estudiantes, respetando sus ritmos de aprendizaje, sus capacidades y las limitaciones que presentan al realizar una actividad, se diseñaron estrategias pedagógicas y didácticas para trabajar teniendo en cuenta las particularidades de los educandos que además de tener discapacidad intelectual también tienen baja visón, baja audición y autismo a quienes la docente desde su formación y conocimiento les brindó los apoyos intermitentes o permanentes que necesitaban para minimizar las barreras en el aprendizaje y en la participación en dicha experiencia.

Siendo así los estudiantes también empezaron a visualizar a sus compañeros de manera diferente y desde la empatía reconocían las capacidades y las dificultades que cada uno presentaba organizando las actividades de una manera más accesible para todos, dicha experiencia estaba mediada por el trabajo colaborativo el cual dinamizó las interacciones en el grupo, el respeto por el otro, la solidaridad, los lazos de afecto, es decir los estudiantes respetaron y aceptaron la diversidad dentro de su grupo de trabajo.

Este proyecto permite que los estudiantes en este caso con discapacidad intelectual puedan contemplar este ejercicio como parte de sus proyectos de vida pues adquirieron conocimientos y herramientas frente a un tema específico en donde fortalecieron procesos cognitivos, emocionales y habilidades motrices que a su vez pueden representar alguna remuneración con un enfoque vocacional – laboral.

La inclusión es el gran desafío al que la educación se enfrenta hoy en día, los sistemas educativos deben ofrecer a los niños y jóvenes una educación de calidad, que acoja y apoye la diversidad de todos los estudiantes, que permita eliminar la discriminación y exclusión, con el fin de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y ser capaces de trabajar conjuntamente en el

desarrollo de un mejor país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa y diversa, es así como según Echeita y Aniscow (2011) las instituciones educativas deben impulsar procesos para una educación inclusiva el cual es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades, expectativas de los estudiantes con el objetivo de promover el desarrollo, el aprendizaje y participación de los mismos sin exclusiones.

Este trabajo permite mostrar que, en la práctica pedagógica desarrollada con estudiantes en condición de discapacidad, la diferencia se debe percibir como una oportunidad, la cual permite fortalecer procesos psico-emocionales y de aprendizaje en los estudiantes y en la comunidad educativa, para terminar, espero que esta investigación sirva a mis colegas como punto de partida para la transformación de futuras las prácticas en pro de las personas con capacidades diversas.

¡El aprendizaje no es una competencia, es una puerta que se abre!

Mary Oliver

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere que la institución educativa siga ofreciendo un espacio físico habilitado para la elaboración de proyectos de práctica (pregrado y/o posgrado) con el fin de incrementar la oportunidad de aportar a los procesos psicológicos, educativos y académicos, de los estudiantes a partir de la ejecución de programas investigativos.

2. Es importante que se sigan gestionando proyectos de investigación (teorizar las prácticas pedagógicas) que aporten a los procesos de aprendizaje de los estudiantes escolarizados en las aulas de apoyo pedagógico, ya que se evidencia que varios docentes se interesan por innovar en sus prácticas y crean ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes, se considera importante visualizar y valorar dicho trabajo con la población que tiene diversas capacidades.

3. Se resalta la participación de los agentes que intervinieron en el proceso, como los docentes, estudiantes y padres siendo componentes indispensables en la educación de los educandos, sin embargo, se evidencia la persistencia en la dificultad que presentan los padres al apoyar los procesos de sus hijos.

4. Se hace necesario continuar reestructurando el trabajo en la huerta, con el fin de enriquecer su sustento, aplicación y pretensión de resultados en próximas experiencias, propendiendo que las modificaciones sean tanto de forma como de contenido, extendiendo la posibilidad de aplicación desde diferentes áreas del conocimiento y a otras poblaciones.

5. Dentro de las instituciones educativas es importante reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas orientadas a la población con discapacidad intelectual, se hace

necesario darles voz, visualizar y dar importancia a cada uno de los estudiantes, a sus vidas, particularidades, y a sus conocimientos, percibiéndolos como ciudadanos activos de una sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Aldea, E. (2012). *El huerto escolar como recurso educativo de centros de educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/684/2012_10_01_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alonso, C. y Gallego (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *3* (6). Recuperado de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/909/1607

Ayerra, S. (2013). *Autoconcepto y autoestima, Factores determinantes para el logro del bienestar personal en la educación positiva* (Tesis de pregrado). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/8106/TFG%20FINAL.pdf?sequence=1

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación 2* (2), 59-8l. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220059A/16975

Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación – acción.* Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815

Bravo, S, (2017). *Los maestros en formación: "reflexión sobre la práctica docente"* recuperado de http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H067.docx.pdf

Brooker, L., y Woodhead, M. (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. Recuperado de https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/10/DiversidadyPrimeraInfancia.pdf

Caballero, L. y Ocampo, K. (2018). *prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la institución educativa finca la mesa* (Tesis de maestría). Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20DE%20LAS%20MAESTRAS%20DE%20EDUCACION%20PREESCOLAR%20(2).pdf

Cabero. J (2003). *Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la tele enseñanza*. Barcelona, España: Paidós

Calderón, D., & León, O. (2016). *Elementos para una didáctica de las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Camarillo, N. (2017). *La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores.* Recuperado de http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf

Campo, L. (2014). *El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a05.pdf

Cárdenas, A. (2017). Ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Recuperado de

https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf

Carrera, B. y Mazzarella C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Edurece La revista Venezolana de Educación. 5* (13), 41 – 44. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Desktop/SST/ENFOQUE%20SOCIO%20CULTURAL.pdf

Cifuentes, R. (2011). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica 14* (41), 104-126. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026706001.pdf

Coll, C. y Falfasi, L. (2010). *Presentación, identidad y educación: tendencias y desafíos.* Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35caafff-73be-4802-955f-6320971d89f6/re35301-pdf.pdf

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula desarrollo psicológico y educación. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid, España: Alianza.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitucion Politica de Colombia. (1991).

De Moya,M., Hernández, J., Hernández, J., Cachinero, J. & Bravo, R. (2010). *Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional l. Una nueva perspectiva en la docencia universitaria desde la Didáctica de la Expresión Musical.* Recuperado de https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2991/476.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 25-40. Recuperado de: file:///C:/Users/rubih/Downloads/icosta,+articulo+2+revista+10.pdf

FEAPS. (2009). *Confederacion Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad intelectual.* Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/di_di.pdf

Fierro, C; Fortoul, B y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta basada en la investigación – acción*. México D.F., México: Paidós

Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid, España: Morata.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión por Michel Foucault*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García, J. (1997). *Psicología de la atención.* Madrid, España: Síntesis Psicológica

García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA

Grajales, E., y Valero, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, 1*(2), 15-43. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Desktop/SST/LA%20ESCUELA.pdf

Gómez, E. (s.f.). *La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/recuperacion.htm

Gómez, A. y Sanabria, R. (2015). *Las prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales de ciclo uno de la institución educativa distrital federico García Lorca* (Tesis de maestría), Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/Pr%C3%A1cticas_%20pedag%C3%B3gicas_%20necesidades_educativasespeciales.pdf

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio - Educativa.* Recuperado de https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Hernández, S., Fernández. C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación*. recuperado de https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2991/476.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hunt, R., & Ellis, H. (2007). *Fundamentos de la Psicología Cognitiva.* Mexico: Manuel Moderno.

Izzadin, R. y Pachajoa, A. (2019). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología, 15* (2), 109 – 115. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid, España: Siglo XXI Editores

Jiménez, LL. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos . *Revista Calidad en la Educación Superior, 5*(1), pp. 119-139. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773%20(1).pdf

Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famecos, 21*. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/3211-Texto%20do%20artigo-10586-1-10-20080411%20(1).pdf

Mancera, L. y Valverde, E. (2017). *Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en primera infancia y su relación con el desempeño académico en la IEAN* (Tesis de pregrado). Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5756/1/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20ense%C3%B1anza_Luz%20R.%20Mancera%20C_2017.pdf

Madrigales, C. (2012). *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años. Recuperado el 20 de abril de 2014*. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf

Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios revista sociológica de pensamiento crítico*. *5* (1), 107-114. Recuperado de

file:///C:/Users/rubih/Downloads/6330-Texto%20del%20art%C3%ADculo-27786-1-10-20110301%20(1).pdf

Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (8) 809-819. Recuperado http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140320055527/art.MariaDiliaMieles.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de agosto de 1994.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.* Recuperado de http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2001). XI Conferencia Iberoamérica de Educación. Recuperado de https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhNV0ptZEc4ME56Qm9iMmh6YVdjNFkyazVaMlJzTjNVMGVqRjBlQVk2QmtW

Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. (1998). *Decreto 1743 del 3 de agosto de 1994.* Recuperado de http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1342748

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Resolución número 00583 de 2018. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Resolucion-583-de-2018.pdf

Mondragón, B. (2012). La escuela: ¿un espacio de socialización de niños y niñas? Una mirada al presente. *Revista Electrónica de Psicología Social* «Poiésis», 12(24). Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/529-2027-1-PB.pdf

Monsalve, A., y Pérez, E. (2012). *El diario pedagógico como herramienta para la investigación*. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/Dialnet-ElDiarioPedagogicoComoHerramientaParaLaInvestigaci-5163235.pdf

Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moro, L. (2009). *Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas: perspectiva psico-emocional y desarrollo profesional*. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/40/19/completo.pdf

Nerea, C., y Molero, D. (2013). *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia.* Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/991-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3283-1-10-20130725.pdf

Núñez, J. y Gonzáles, J. (1994), *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto.* Oviedo, España: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo

Organizacion de Naciones Unidas. (1948). *Declaracion Universal De Derechos Humanos* . Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de Naciones Unidas. *(2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Recuperado de https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la Agricultura. (2009).

Ospina, J. (2006). La motivación motora del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud 4*, 158-160. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid, España: Ediciones Cinca

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. Revista Latinoamericana de Psicología, 40 (3), 539-550. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493010.pdf

Pérez, R., Hernández, M. & Tolino, A. (2017). *Inserción profesional de personas con discapacidad intelectual. Los huertos ecológicos.* Recuperado de https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/77-insercion-profesional-de-personas.pdf

Peris R., & Agut S. (2007) Evolución conceptual de la identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (10)*, 26 - 37. Recuperado de Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales (uji.es)

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 45 - 55.

Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. Recuperación de http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf

Ripoll, V. (1998). *Proyecto de Educación Ambiental: El Huerto Escolar Ecológico*. Recuperado de Microsoft Word - un modelo de proyecto técnico didáctico.doc (aulafacil.com)

Rockwell, E. (2009). *LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos aires, Argentina: Paidós

Secretaria de Educación. (2004). *Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autsim*. Recuperado de IntegracionEscolaresCognitiva.pdf (educacionbogota.edu.co)

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2011). *Proyecto de acuerdo 119 de 2011*. Recuperado de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=41974

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2019). *Aulas de Apoyo pedagógico.* Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/DOCUMENTO%20DE%20AULAS%20DE%20APOYO%20PEDAG%C3%93GICO%20221119%20(2).pdf

Sosa, J. (2018). "*Proyecto de huerto escolar inclusivo para el alumnado con NEAE."* (Tesis de pregrado). Recuperado de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10879/Proyecto%20de%20huerto%20escolar%20inclusivo%20para%20el%20alumnado%20con%20NEAE.pdf?sequence

Tiana, A. (s.f.). *Declaración mundial sobre educación para todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y el documento y marco de acción de Dakar (2000).* Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/Dialnet-DeclaracionMundialSobreEducacionParaTodos-3036617%20(1).pdf

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf

Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). *Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje*. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/ValdesCollFalsafi_ExperienciasTransformadoras_2016.pdf

Valenzuela, J., Muñoz, C. y Montoya, A. (2018). *Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación*. Recuperado de https://www.scielo.br/j/ep/a/SNFgzw5K9q6B5rz8mBfGNjG/?lang=es&format=pdf

Vallejo, S., Rodríguez, J. y Duque, P. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Universidad de Manizales – CINDE. Recuperado de paulaandreaduque (2).pdf

Verdugo, M. (2011). *Discapacidad intelectual definicion, clasificacion y sistemas de apoyo.* Madrid, España: Alianza.

Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41* (4), 7- 21. Recuperado de file:///C:/Users/rubih/Downloads/236-1%20Verdugo.pdf

Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales.* Argentina : Edisiones Colihue.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Mérida: Venezuela Paidós

Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. EDUCERE I d e a s y p e r s o n a j e s, ISSN: 1316 – 4910, p. 215 - 226. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art26.pdf

Zuluaga, O (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Recuperado de http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf