



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 12 de mayo del 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad, Neiva

El (Los) suscrito(s):

Carolina Vargas Carrillo, con C.C. No. 1081157845, Luisa Valderrama Romero, con C.C. No. 1077868550, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado Carolina Vargas Carrillo y Luisa Valderrama Romero, titulado Huerto Escolar: Mediación Pedagógica Hacia un Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca.

Presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de Magister en educación para la inclusión; autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Carolina Vargas Carrillo

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Luisa Valderrama Romero

Vigilada Mineducación



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Huerto Escolar: Mediación Pedagógica Hacia un Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Vargas Carrillo	Carolina
Valderrama Romero	Luisa María

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Gonzales Vargas	Eliana Johana

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación para la Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Posgrado

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 126

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas ___ Fotografías ___ Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___
Láminas ___ Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas
o Cuadros X

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: No

MATERIAL ANEXO:

Protocolo de entrevista a estudiantes y docentes.

Protocolo de cuestionario a estudiantes y docentes.

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Clima de la clase	Classroom climate
2. Innovación pedagógica	Educational innovation
3. Participación	Participation
4. Jardín	Garden
5. Calidad de la educación	Quality education

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El clima escolar ha tomado un fuerte interés en su definición y forma de evaluación debido a las implicaciones que éste tiene en la vida de los estudiantes; aun así, se evidencian ausencias tanto en las conceptualizaciones como en los instrumentos de evaluación que han abordado el tema desde la educación inclusiva. En este sentido, se planteó como objetivo general diseñar y construir una mediación pedagógica para fortalecer el clima escolar inclusivo a través del uso de huertos/jardines escolares en un grupo de estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de teoría fundamentada con un alcance exploratorio-descriptivo. Las técnicas e instrumentos aplicados fueron revisión documental, cuestionario exploratorio y entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes. A partir de la revisión documental se identificó la ruta teórica y metodológica orientada hacia la estructuración de una mediación pedagógica, para lo cual se estableció identificar los recursos necesarios y socializar la propuesta a los posibles participantes; responder a las preguntas ¿cómo se va a trabajar?, ¿con quién?, ¿para qué?; realizar una evaluación inicial-final y tener claridad en las fases, los objetivos y la duración. Conclusiones: Las investigaciones evidencian la efectividad de las mediaciones pedagógicas en la promoción del clima escolar inclusivo, brindando oportunidades a todos y todas. Igualmente, es esencial trascender en modelos de educación que promuevan la cooperación, solidaridad, participación, equidad y el cuidado por el medio ambiente, enfocados en la construcción de una educación para la inclusión.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3
--------	--------------	---------	---	----------	------	--------	--------

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The school climate has taken a strong interest in its definition and form of evaluation, due to the implications it has on the lives of students; even so, there are gaps in both the conceptualizations and the assessment instruments that have addressed the issue of inclusive education. In this sense, the general objective was to design and build a pedagogical mediation to strengthen the inclusive school climate through the use of orchards / school gardens in a group of students from the Colegio Cooperativo Utrahuilca. This research was developed under a qualitative approach with a grounded theory design with an exploratory-descriptive scope, the techniques and instruments applied were documentary review, exploratory questionnaire and semi-structured interview to teachers and students. Results: From the documentary review, the theoretical and methodological route oriented towards the structuring of a pedagogical mediation was identified; for which it is established to identify the necessary resources and socialize the proposal to the possible participants; answer the questions: How are you going to work? With whom? What for? carry out an initial-final evaluation and be clear about the phases, objectives and duration. Conclusions: Research shows the effectiveness of pedagogical mediations in promoting an inclusive school climate, providing opportunities to all. Likewise, it is essential to transcend education models that promote cooperation, solidarity, participation, equity and care for the environment, focused on the construction of an education for inclusion.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Diana Carolina Cruz

Firma:



Firma

Nombre Jurado: Catalina Trujillo Vanegas

Firma:



**Huerto Escolar: Mediación Pedagógica Hacia un Clima Escolar Inclusivo en el
Colegio Cooperativo Utrahuilca**

Carolina Vargas Carrillo y Luisa María Valderrama Romero

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Maestría en Educación para la Inclusión

Asesor: Mg. Eliana Johana González Vargas

Neiva- marzo 2022

**Huerto Escolar: Mediación Pedagógica Hacia un Clima Escolar Inclusivo en el
Colegio Cooperativo Utrahuilca**

Carolina Vargas Carrillo y Luisa María Valderrama Romero

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Maestría en Educación para la Inclusión

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación para la Inclusión

Asesor: Mg. Eliana Johana González Vargas

Neiva- marzo 2022

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, marzo del 2022

Agradecimientos

Principalmente, damos enorme agradecimiento a Dios por permitirnos gozar de salud en una época atropellada por una pandemia para la que no se estaba preparado; agradecemos a nuestras familias, por el apoyo durante el recorrido de esta investigación. Del mismo modo damos total agradecimiento a los actores del Colegio Cooperativo Utrahuilca de Neiva que permitieron la realización de este proyecto, abriéndonos sus puertas y participando de los instrumentos de recolección con sus saberes y experiencias.

A todos los docentes de la Maestría que en cada uno de los seminarios nos entregaron sus saberes y brindaron espacios para reflexionar sobre el mundo y, en especial, nuestro país frente a la educación para la inclusión. Asimismo, agradecer a nuestra asesora de tesis, Eliana Johana González Vargas, pues con su colaboración, entrega y orientación logramos culminar esta investigación. También, al docente William Sierra Barón, del macroproyecto que nos permitió participar de este gran proyecto con nuestros conocimientos y desde nuestros contextos.

Carolina Vargas Carrillo

Luisa Valderrama Romero

Tabla de Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Formulación del Problema	15
Descripción de la Situación Problemática	15
Pregunta de Investigación	20
Justificación de la Propuesta	20
Objetivos de la Investigación	22
Objetivo general	22
Objetivos específicos	23
Estado de la Cuestión o Antecedentes	24
<i>A nivel internacional</i>	24
<i>A nivel nacional</i>	26
<i>A nivel regional</i>	34
<i>A nivel local</i>	37
Marco Conceptual	41
<i>Mediaciones pedagógicas</i>	41
<i>Clima escolar inclusivo</i>	42
<i>Dimensiones del clima escolar</i>	45
Marco Contextual	48
<i>Ubicación de la institución educativa</i>	48
Marco Legal	50

	6
Diseño Metodológico	53
Enfoque Metodológico de la Investigación	53
Diseño	53
Población y Muestra	55
<i>Población universo</i>	55
<i>Muestra por conveniencia</i>	55
Técnicas e Instrumentos	57
<i>Entrevista</i>	58
Entrevista semiestructurada	58
<i>Cuestionario exploratorio</i>	59
<i>Revisión documental</i>	60
<i>Técnica e instrumentos de acuerdo a la muestra</i>	61
Plan de Análisis	61
Procedimiento (Fases de la Investigación)	62
Consideraciones Éticas	63
Resultados	65
Revisión Documental: Identificación de Experiencias	65
Características de la Mediación	71
Características de la Muestra	73
Mediación Pedagógica para el Fortalecimiento del Clima Escolar Inclusivo	86
Discusión	91
Conclusiones	98
Recomendaciones	100

Referencias	101
Anexos	113

Lista de tablas

Tabla 1	46
Tabla 2	55
Tabla 3	56
Tabla 4	61
Tabla 5	66
Tabla 6	73
Tabla 7	74
Tabla 8	80
Tabla 9	88

Lista de Figuras

Figura 1	57
Figura 2	62
Figura 3	71
Figura 4	75
Figura 5	76
Figura 6	77
Figura 7	78
Figura 8	79
Figura 9	81
Figura 10	82
Figura 11	83
Figura 12	85
Figura 13	86
Figura 14	90

Resumen

El clima escolar se ha considerado un tema importante de investigar y analizar debido a las implicaciones que éste tiene en la vida de los estudiantes; aun así, se evidencian ausencias tanto en las conceptualizaciones como en los instrumentos de evaluación que han abordado el tema desde la educación inclusiva. En este sentido, se planteó como objetivo general diseñar y construir una mediación pedagógica para fortalecer el clima escolar inclusivo a través del uso de huertos/jardines escolares en un grupo de estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de teoría fundamentada con un alcance exploratorio-descriptivo. Las técnicas e instrumentos aplicados fueron revisión documental, cuestionario exploratorio y entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes. A partir de la revisión documental se identificó la ruta teórica y metodológica orientada hacia la estructuración de una mediación pedagógica, para lo cual se estableció identificar los recursos necesarios y socializar la propuesta a los posibles participantes; responder a las preguntas ¿cómo se va a trabajar?, ¿con quién?, ¿para qué?; realizar una evaluación inicial-final y tener claridad en las fases, los objetivos y la duración. Conclusiones: Las investigaciones evidencian la efectividad de las mediaciones pedagógicas en la promoción del clima escolar inclusivo, brindando oportunidades a todos y todas. Igualmente, es esencial trascender en modelos de educación que promuevan la cooperación, solidaridad, participación, equidad y el cuidado por el medio ambiente, enfocados en la construcción de una educación para la inclusión.

Palabras claves: Clima de la clase; innovación pedagógica; participación; jardín; calidad de la educación.

Abstract

The school climate has been considered important to investigate and analyze due to the implications it has on students' life. Even so, there are gaps in both the conceptualizations and the assessment instruments that have addressed the issue of inclusive education. Thus, the general objective of this project was to design and build a pedagogical mediation to strengthen inclusive school climate through the use of orchards and school gardens in a group of students from the Colegio Cooperativo Utrahuilca. This research was developed under a qualitative approach with a grounded theory design with an exploratory-descriptive scope, the techniques and instruments applied were documentary review, exploratory questionnaire and semi-structured interview to teachers and students. Results: From the documentary review, the theoretical and methodological route oriented towards the structuring of a pedagogical mediation was identified; for which it is established to identify the necessary resources and socialize the proposal to the possible participants; answer the questions: How are you going to work? With whom? What for? carry out an initial-final evaluation and be clear about the phases, objectives and duration. Conclusions: Research shows the effectiveness of pedagogical mediations in promoting an inclusive school climate, providing opportunities to all. Likewise, it is essential to transcend education models that promote cooperation, solidarity, participation, equity and care for the environment, focused on the construction of an education for inclusion.

Keywords: Classroom climate; educational innovation; participation; garden; quality education.

El clima escolar se ha considerado un tema importante de investigar y analizar debido a las implicaciones que éste tiene en la vida de los estudiantes, Thapa et al. (2013) manifiestan que el estudio de este promueve relaciones más saludables, mayor conexión con la escuela, previene el acoso y la deserción escolar. De igual forma, Cherobim (2004) explica que el clima escolar inmediatamente transporta al individuo a un espacio donde su existencia afecta la del otro, por lo que inicialmente es necesaria la acción de reconocimiento del otro, esto es, ser alguien para el otro.

Las problemáticas derivadas de la convivencia escolar exteriorizan sus secuelas en todos los entornos y actores que integran la comunidad educativa, y los resultados de estas ponen en riesgo físico, emocional y psicológico a todos sus participantes. Puma (2018) advierte que las expresiones de violencia y comportamientos agresivos han ido en aumento en las instituciones educativas y que éstas afectan la formación de los estudiantes convirtiéndose en una problemática social.

Marraccini et al. (2019) y Sierra-Barón et al. (2021) realizan una revisión de la literatura encontrada sobre este tema, donde evidencian que las estrategias de abordaje y medición no están ampliamente de acuerdo, a pesar de la pluralidad del clima escolar como constructo. Éste está lejos de abordarse desde elementos básicos de la educación inclusiva. Señalan la necesidad de abordar este tema para el desarrollo conceptual y de instrumentos de medición enfocados hacia el análisis del clima escolar inclusivo.

En efecto, es conveniente elaborar una ruta teórica que permita diseñar estrategias que ayuden a fortalecer el clima escolar inclusivo, ya que la educación requiere de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que se ajusten a los cambios presentados en el día a día social y

culturalmente, añadiendo nuevos desafíos a las instituciones educativas, donde éstas no ofrecen solo una ventana de adquisición al conocimiento, sino que se exige la formación del ser.

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque de la educación para la inclusión, en búsqueda de estrategias que den garantía de derechos humanos. Para el caso, Caramés et al. (2010) definen la mediación pedagógica como una propuesta o forma de abordar los problemas de convivencia en las instituciones educativas de una forma más eficaz, integradora y participativa, que se ha aplicado con éxito en otras áreas del desarrollo humano. Por lo anterior, se puede decir que por medio de la mediación pedagógica los conflictos pasan de ser un aspecto negativo a una oportunidad de transformación en los centros educativos.

Por otro lado, en cuanto a la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2011) señalan que una escuela en el marco de lo inclusivo debe contar con un entorno natural dentro de ella, ya que promueve la voluntad de cuidar a otro y de ser cuidado por medio de la creación de actividades compartidas fortaleciendo el compañerismo. Es así como llegan los huertos y jardines escolares como estrategia pedagógica que permite convivir y educar en el cuidado por el entorno y las personas que los rodean. Eugenio y Aragón (2016) afirman que el huerto escolar involucra emocionalmente al alumno y fomenta el desarrollo del respeto y conductas de responsabilidad y cuidado. El huerto se revela como un elemento facilitador de interacciones sociales, promueve el trabajo colaborativo y la conexión con la comunidad.

Por tanto, y de acuerdo a lo anterior, la presente investigación se plantea como objetivo diseñar y construir una mediación pedagógica para fortalecer el clima escolar inclusivo a través del uso de huertos y jardines escolares, logrando a corto plazo no sólo trazar una ruta teórica y metodológica, sino contribuir en la transformación de los entes educativos y así, a mediano y largo plazo, aportar en una educación para la inclusión, permitiendo cambios no sólo de las

prácticas inclusivas en las instituciones educativas, sino en la cultura y las políticas que den una garantía de derechos y propicien la inclusión en la sociedad.

Formulación del Problema

Descripción de la Situación Problemática

El clima escolar se ha considerado un tema de gran importancia debido a las implicaciones que éste tiene en la vida de los estudiantes. Promueve relaciones más saludables, mayor conexión con la escuela y previene el acoso y la deserción escolar (Thapa et al., 2013). La idea de que el clima escolar pueda servir como un mecanismo de cambio no es nueva. Sobre esto, Marraccini et al. (2019) manifiestan que la literatura encontrada sobre este tema, sus estrategias de abordaje y medición no están ampliamente de acuerdo.

Sierra-Barón et al. (2021) añaden que se evidencian ausencias tanto en las conceptualizaciones como en los instrumentos de evaluación que han abordado el análisis del clima escolar desde la educación inclusiva. A pesar de la pluralidad del clima escolar como constructo, éste está lejos de abordarse desde elementos básicos de la educación inclusiva; de igual forma, señalan la necesidad de que futuras investigaciones indaguen en este tema para el desarrollo conceptual y de instrumentos de medición enfocados hacia el análisis del clima escolar inclusivo.

Aunque el clima escolar no es un tema reciente, ha cobrado interés por las implicaciones que puede tener en la construcción y búsqueda de una educación inclusiva. Puma (2018) realizó un estudio en Perú en el cual encontró que las expresiones de violencia o comportamientos agresivos han ido en aumento en las instituciones educativas, haciendo que afecten de manera negativa la formación del estudiante y por ende convirtiéndose en una problemática social.

Aldridge y McChesney (2018) hacen una revisión literaria de las investigaciones que analizan la relación entre el clima escolar y la salud mental de los adolescentes, encontrando que en el 96% de los artículos se evidencia relación entre el clima escolar y la salud mental de estos.

Aunque en la mayoría de los casos estas relaciones fueron captadas en términos de asociaciones, correlaciones o descripciones cualitativas, en conjunto, los artículos evidencian que el clima escolar está relacionado con la salud mental de los estudiantes.

En el marco colombiano, se encuentran estudios como el realizado por López de Mesa-Melo et al. (2013) en nueve instituciones de Cundinamarca con respecto al clima escolar. Éste arrojó que el 52,3% de los estudiantes considera que las relaciones sociales son regulares dentro de su plantel educativo. Reforzando lo anterior, la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2019) realizó una investigación durante octubre de 2017 a octubre de 2018 en la cual se registraron 2981 casos graves de bullying en Colombia, ubicándolo como uno de los países con mayor cantidad de casos de acoso escolar. Asimismo, en el Huila, solo en su capital, Neiva, se registraron 58 casos durante el 2018.

En un informe publicado en la ciudad de Neiva, describe una situación preocupante: en el año 2019 se evidenció una disminución de 4% en zona urbana de estudiantes matriculados. La tasa de cobertura disminuyó un 2,91%, siendo el nivel medio y la secundaria los más afectados. Estas cifras, comparadas al año anterior. A nivel secundaria, se presentó durante este año un mayor índice de deserción y reprobación escolar (Secretaría de Educación, 2020).

Según el informe, en lo que respecta a la convivencia escolar y salud mental, lo define como la debilidad que limita el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido al incremento de eventos, llegando a 7818 casos en el 2018. Se encontraron diferentes tipos de agresión, violencias, alteraciones emocionales, comportamentales, hurtos. Esta cifra aumenta cada año. La atención de estos eventos se ha dejado en manos de los orientadores escolares, con los que no todos los planteles educativos cuentan. Finalmente, concluye la dificultad para que docentes y

directivos se involucren y asuman con entusiasmo su rol frente a los retos, aplicando metodologías flexibles y variadas que permitan la participación de todo el estudiantado.

Las anteriores cifras son alarmantes teniendo en cuenta que los estudiantes se ven afectados en su proceso educativo, lo que genera disminución de oportunidades para acceder a una educación digna y mejor calidad de vida. Esto permite inferir que la responsabilidad sobre el proceso de formación no se limita a los colegios y sus docentes, sino al estado y la sociedad en general, en especial cuando se está a punto de vulnerar el derecho a una educación de calidad, por lo que se debe priorizar la creación de estrategias que vayan más allá de lo teórico y lleven a la acción en la búsqueda de metodologías que faciliten la resolución de conflictos (Booth et al., 2015).

Cohen et al. (2009) señalan que, a pesar de que la mayoría de investigaciones analizadas reflejan la importancia del clima escolar y cómo éste genera un buen rendimiento escolar y el desarrollo juvenil, los resultados no son tomados en cuenta en la construcción de las políticas educativas, la práctica o los esfuerzos de formación docente actuales. Esta problemática deja visibilizar la gran brecha existente entre las investigaciones y lo que se realiza en las instituciones en términos de mejora del clima escolar.

De igual forma, teniendo en cuenta las cifras y los análisis reportados en el Informe de la Secretaría de Educación en cuanto a la situación actual de las instituciones educativas en Neiva y lo encontrado en el análisis de las diferentes investigaciones sobre el clima escolar hechas por Cohen et al. (2009), se encuentra una afectación de éste en todas sus dimensiones del clima escolar: seguridad (física y socioemocional), enseñanza y aprendizaje, relaciones y ambiente-estructural, lo que evidencia más barreras para lograr una educación para la inclusión.

El Colegio Cooperativo Utrahuilca, ubicado en la ciudad de Neiva, es una institución de carácter privado que, dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia escolar, señala que trabaja la inclusión y el fortalecimiento de las diferentes habilidades que presenta el estudiantado, sean deportivas, artísticas, entre otras, garantizando que los estudiantes participen en las actividades académicas y lúdicas y determina la enseñanza del trabajo en equipo y la ayuda mutua dentro del aula con la promoción de proyectos transversales.

A pesar de esto, se evidencian problemas en las relaciones entre estudiantes y en ocasiones entre estudiantes y docentes; esto se debe a la falta de empatía que muestran algunos actores frente a las diferencias y a la falta de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes interactuar entre ellos, ya que permanecen principalmente enfocados en la preparación individual de la habilidad en la que destacan. A pesar de que el colegio trabaja bajo la filosofía del cooperativismo, situaciones como burla a lo distinto en sus semejantes son de regularidad, afectando el clima en el aula; de igual forma, algunos docentes se resisten a cambiar sus metodologías de enseñanza tradicional, impidiendo promover la participación de todos los estudiantes, lo que ha llevado a padres de familias a retirar de la Institución a sus hijos.

En concordancia con lo anterior, es necesario buscar formas eficaces de responder a las necesidades de cada estudiante y a la diversidad que se encuentra en el aula, donde se construya un ambiente escolar sano, de empatía y de buenos valores, eliminando barreras de todo tipo de exclusión, creando sociedades que brinden equidad y participación a todos (Echeita & Sandoval, 2002).

Por tal motivo toma interés el trabajo con huertos/jardines, ya que estos funcionan como un enfoque educativo culturalmente inclusivo, pues este es un contexto en el que se fortalece la inclusión mediante las relaciones interpersonales, el aprendizaje y el contacto con otras especies

(Hauk et al., 2018). Se ha investigado sobre los efectos positivos de los huertos/jardines escolares en la relación del estudiante con su entorno y el aprendizaje de diferentes ciencias, pero aún no se ha investigado suficiente sobre su efecto en el comportamiento de los estudiantes a largo plazo.

El objetivo de este proyecto es diseñar una mediación pedagógica para fortalecer el Clima Escolar Inclusivo en un grupo de estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca a través del uso de jardines/huertos, esto mediante modelos educativos equitativos, como lo menciona Ainscow (2016), de manera que se fortalezcan los procesos de análisis de diferentes categorías como las oportunidades que se le brindan en el colegio al estudiante para sobresalir, los tipos de relación social, la manera en cómo el colegio responde a la diversidad, la relación que establece el colegio con las familias y comunidades, pues su aporte es repensar la educación desde las preferencias de los estudiantes para que, de esta manera, se generen mayores prácticas inclusivas.

García (2018) expresa la importancia del papel de la escuela en el constructo del ser comunitario y cómo la escuela debe ser fuente de proyectos de vida alternativos para mejorar sus condiciones. Por esta razón cobra importancia la implementación de huertos y jardines escolares como estrategia facilitadora del trabajo por cooperación, promoviendo la solidaridad y avanzando en la búsqueda de las metas propuestas por la Institución en la construcción de un centro educativo inclusivo. De igual manera, se fortalecen los valores escolares que promueve el colegio: responsabilidad ambiental, solidaridad, sentido de pertenencia, convivencia, cultura ciudadana y flexibilidad. Por consiguiente, esta investigación plantea resolver la siguiente pregunta.

Pregunta de Investigación

¿Qué elementos teóricos y metodológicos requieren el diseño y la construcción de una mediación pedagógica para fortalecer el Clima Escolar Inclusivo de un grupo de estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca?

Justificación de la Propuesta

Las problemáticas derivadas de la convivencia escolar tienen la manifestación de sus consecuencias en todos los entornos y actores que integran a la institución educativa, especialmente en su actor principal, el estudiante. Los conflictos, derivados de las relaciones interpersonales, son una problemática de importancia para rectores, docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad que integran las instituciones educativas del país, ya que muchas de las secuelas de estas problemáticas ponen en riesgo físico, emocional y psicológico a sus participantes.

Por esto, resulta conveniente investigar y elaborar una ruta teórica que permita diseñar estrategias que ayuden a fortalecer el clima escolar inclusivo, donde la dinámica de enseñanza-aprendizaje obtiene nuevos retos, exige que se renueve el modelo tradicional y abra paso a metodologías que permitan la interacción y participación de todos sus estudiantes, logrando así la promoción de un ambiente adecuado de aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales que aporten a una sociedad más inclusiva.

Los huertos/ jardines escolares nacen como estrategia que permite convivir y educar en la importancia del cuidado por el entorno y por las personas que lo rodean. Tal como lo proponen Booth y Ainscow (2011), la escuela que se define como inclusivo debe contar con otros entornos de aprendizaje, promoviendo la voluntad de cuidar a otros y de ser cuidados por medio de la creación de actividades compartidas, logrando así una comunidad con sentido de compañerismo.

Trianes et al. (2006) resaltan que un deficiente clima interpersonal dentro de las instituciones educativas impide el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas y que la mejora de la convivencia dentro de estas conduce a una mayor adaptación escolar de los niños en riesgo de exclusión. Por lo tanto, trabajar en el fortalecimiento del clima escolar inclusivo permitirá disminuir los índices de acoso y deserción escolar, logrando mejoras a nivel familiar y mayor garantía del derecho a la educación a nivel regional.

Por lo anterior, se requiere de estudios que permitan no solo a los docentes sino a los actores de las instituciones educativas, incluyendo al sistema educativo en general, introducir metodologías flexibles y variadas que brinden participación a todos los estudiantes, reconociendo sus características individuales y dando voz en su proceso de aprendizaje.

La pertinencia del presente estudio radica en el diseño de una mediación pedagógica que permita abordar de una manera más eficaz las problemáticas que se presentan en el clima escolar y que logre aportar a la búsqueda de una educación inclusiva. Muñoz et al. (2007) refuerzan lo anterior añadiendo, con respecto a la convivencia escolar, que las situaciones más preocupantes están relacionadas con el uso de estrategias inadecuadas de resolución de conflictos; plantea necesario no solo el conocimiento de las causas y realidades percibidas por los estudiantes, sino la búsqueda de alternativas de intervención mediante la resolución de conflictos que promuevan la convivencia saludable entre la comunidad educativa.

Eugenio y Aragón (2016) afirman que el huerto escolar involucra emocionalmente al alumno y fomenta el desarrollo de actitudes de asombro y respeto y conductas de responsabilización y cuidado. Se revela como un elemento facilitador de interacciones sociales, promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes y la conexión con otras figuras de la comunidad. Esto hace que se reconozca el uso de huertos/jardines escolares como mediación

pedagógica facilitadora del trabajo por cooperación que puede influenciar en la convivencia del alumnado dentro de los centros educativos como forma de promover la solidaridad y la convivencia pacífica, avanzando en la búsqueda de centros educativos inclusivos.

En esta medida, la presente investigación busca contribuir, a corto plazo, en trazar una ruta teórica que permita la construcción de una mediación pedagógica a través de huertos/ jardines escolares que fortalezcan el clima escolar inclusivo en las instituciones educativas; de igual modo, generar estrategias efectivas para la resolución de conflictos y adaptabilidad de currículos a las características propias de la población estudiantil, integrando herramientas pedagógicas y recursos propios del ente educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientados a las mejoras en la convivencia.

De igual forma, el interés en este estudio también radica en la contribución como profesionales en la transformación de los entes educativos, a mediano y largo plazo, en la construcción de una educación para la inclusión que permita un cambio no solo de prácticas inclusivas en estos centros, sino en su cultura y políticas que den una garantía de derechos a su comunidad y propicien la inclusión en la sociedad.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Diseñar y construir una mediación pedagógica para fortalecer el Clima Escolar Inclusivo a través del uso de huertos/jardines escolares en un grupo de estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca.

Objetivos específicos

- Identificar experiencias científicas acerca del diseño y la construcción de mediaciones pedagógicas utilizadas para fortalecer el Clima Escolar Inclusivo en instituciones educativas.
- Elaborar la ruta teórica y metodológica orientada hacia la estructuración de una mediación pedagógica basada en el trabajo en huerto escolar para fortalecer el Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca del municipio de Neiva.
- Valorar los resultados obtenidos de la muestra seleccionada en función de construcción de la mediación pedagógica para el fortalecimiento del clima escolar inclusivo.

Estado de la Cuestión o Antecedentes

Este estudio está enfocado al diseño de una mediación pedagógica basada en el uso de huertas y jardines escolares para favorecer el clima escolar inclusivo; por consiguiente, se hace una búsqueda de investigaciones a nivel internacional, nacional, regional y local que brinden información relevante para la construcción de la mediación pedagógica, teniendo en cuenta su complejidad en concepción y lineamientos.

A nivel internacional

Para la presente investigación se tendrá en cuenta la revisión literaria realizada por Blair (2009), en la que expone los diferentes beneficios y efectos del trabajo con los estudiantes en el jardín escolar en siete diferentes investigaciones, encontrando que los estudiantes estaban altamente motivados por el placer que genera trabajar en los jardines y la oportunidad que esta les brinda de ensuciarse y estar al aire libre.

La investigación realizada por Gardner et al. (2017) tuvo el propósito de crear una herramienta para identificar cómo los jardines son efectivamente establecidos, integrados y sostenibles en las escuelas. Se estudiaron 54 programas de jardín escolar en 21 escuelas primarias de la ciudad de Nueva York. Los procesos y las estrategias utilizados para recopilación de datos, fueron encuestas, entrevistas, observaciones y mapeo conceptual. La investigación concluye que la herramienta “Green” es una manera que, de forma concreta y práctica, es efectiva para integrar y mantener un huerto escolar.

Así mismo, en un estudio realizado en Bélgica con niños entre los 10 y 13 años en los grados de quinto a sexto, se implementaron doce entrevistas con 14 miembros clave y cinco grupos focales con 38 niños. El estudio tuvo como objetivo obtener información sobre las prácticas de implementación de los huertos escolares y las percepciones de los miembros clave y

los niños sobre el huerto escolar. La investigación encontró que los huertos escolares tienen efectos beneficiosos sobre los comportamientos alimentarios de los niños, pero la información sobre su implementación es escasa. Por otro lado, se expusieron barreras como dificultades con la puesta en marcha, durante las vacaciones e integración en el plan de estudio escolar (Huys et al. 2017).

La investigación de Makuch y Aczel (2019) examina los beneficios y desafíos de involucrar a los niños en la ciencia ciudadana ambiental. La ciencia ciudadana aborda dos elementos centrales del modelo de bien social: justicia ambiental e inclusión, con especial atención a la diversidad en edad, género, raza / etnia y clase social al abordar la injusticia ambiental. El objetivo de la investigación fue evaluar cómo la participación en proyectos de ciencia ciudadana enfocados en el medio ambiente (ciencia eco-ciudadana) beneficia al desarrollo del niño, contribuye a la ciencia y conduce al compromiso ambiental y la justicia social. Finalmente, advierte que las futuras investigaciones deben centrarse en prácticas que involucren a los sujetos en la ciencia ciudadana y promover un buen compromiso en el colectivo.

En este sentido, la inclusión permite que los estudiantes lideren su proceso en la huerta y posean la tarea de repartir el trabajo entre ellos mismos; esto, de forma inmersa pone a los estudiantes en la acción de incluir a todos en el trabajo, de modo que cada uno participe y tenga una responsabilidad allí. Los docentes deben intervenir para que la inclusión se haga efectiva. Igualmente, Hauk et al. (2018) enuncia que trabajar con huertos/jardines productivos funciona como un enfoque educativo culturalmente inclusivo para estudiantes aborígenes, pues este es un contexto en el que se fortalece la inclusión mediante las relaciones interpersonales, el aprendizaje y el contacto con otras especies.

A nivel nacional

A continuación, se mencionan algunas de las investigaciones a nivel nacional que logran aportar a este estudio en las categorías de clima escolar inclusivo, mediación pedagógica y huertos/ jardines escolares que se realizaron en la búsqueda de base de datos como Dialnet, Scielo, Scopus y en repositorios de diferentes universidades a nivel nacional.

La investigación de Buitrago (2017) tuvo como objetivo comprender el aporte del Programa Ondas en la creación de imaginarios sociales de convivencia escolar pacífica en estudiantes que han participado del programa. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con método descriptivo-hermenéutico. Participaron 8 estudiantes del grado 6° del programa ONDAS y 8 estudiantes del grado 5° que no han tenido experiencia con el programa. Se utilizaron como técnicas e instrumentos de recolección de la información el taller lúdico-pedagógico y la entrevista semi-estructurada.

Los resultados del estudio fueron una mayor preocupación por los actos que pueden afectar negativamente a los otros. Se encontró que, las experiencias de los estudiantes muestran la efectividad de sus metodologías en la convivencia pacífica. El estudio concluyó que, a través de la descripción de los imaginarios sociales de convivencia escolar pacífica, los estudiantes participantes del programa Ondas reconocieron sus buenas prácticas relacionales al trabajar en equipo, así como el respeto por las ideas, ayuda mutua y colaboración.

Las limitaciones del estudio fueron el no contar con metodologías o programas que abordan como objetivo principal la convivencia escolar y las prácticas relacionales que se presentan dentro del ente educativo que promuevan la creación de imaginarios sociales que originen una convivencia sana.

Esquivel et al. (2016) realizaron una investigación que tuvo como objetivo identificar si existía relación entre el clima de aula positivo y las emociones de empatía y culpa en estudiantes de sexto grado de cuatro instituciones educativas de la localidad cuarta de la ciudad de Bogotá. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio. Participaron 189 estudiantes, 90 de género femenino y 99 de género masculino, en edades comprendidas entre los 10 a 14 años. Se diseñó un cuestionario con las tres categorías objeto de estudio (Clima de aula, culpa, y empatía) orientados a determinar su relación, para el proceso de recolección de la información.

Los principales resultados encontrados muestran que hay relación positiva entre clima de aula y las emociones morales, debido a que son las emociones las que permiten regular las relaciones entre iguales y entre docentes y estudiantes. El estudio concluyó que el clima del aula influye sobre las emociones con las acciones educativas que se visibilizan en la estructura de las clases, la organización de normas y dentro del currículo con las acciones no programadas que se pueden observar por los diferentes estilos que manejan los docentes.

Otra investigación es la de Bejarano (2019), que tuvo como objetivo identificar la manifestación de violencia escolar y, específicamente, la posible ocurrencia de bullying en la clase de educación física en la escuela rural Tebaida de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria (IEDTA) San Ramón. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo bajo el método etnográfico. Participaron actores como la Secretaría de Educación, la Personería, la Comisaría de Familia, la Policía de Infancia y Adolescencia y coordinadores, docentes de la institución y los estudiantes del grado cuarto que participan de la clase de educación física.

Para la recolección de información se hizo uso de la entrevista a profundidad y la observación participante. Los resultados sitúan a la escuela como un espacio de producción y

reproducción de diversas formas de jerarquías y desigualdades sociales. La relación cotidiana entre directivas y docentes con los alumnos evidencia que también se otorgan privilegios a ciertos alumnos y se ignoran los logros de otros.

El estudio concluyó que en el contexto escolar las estrategias para mantener o ascender en la posición dentro del campo se pueden expresar en la negación, marginación o, incluso, la violencia hacia otros, que se ubican en posiciones más bajas dentro del espacio social. También señala que la ley en el municipio está establecida para seguir el protocolo y la ruta de atención cuando los actos de agresión ya se han presentado, más no se ha trabajado en prevención y promoción de derechos humanos, específicamente de convivencia, bajo la implementación de estrategias educativas dirigidas a las personas que están en proceso formativo. La investigación tuvo como limitación para la recolección de información que los entes municipales encargados por el Estado para desarrollar una política pública en este nivel territorial no conocen la norma y no están generando estrategias para una apropiación ciudadana de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

En la categoría de mediación pedagógica se encontró la investigación de Romero et al. (2016) que tuvo como objetivo incorporar el uso de mediaciones pedagógicas con TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura inicial en las instituciones educativas Grancolombiano y Próspero Pinzón. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo bajo el método etnográfico y se usó como técnicas de recolección de la información la entrevista, la encuesta, la revisión documental, el diario de campo, la prueba diagnóstica y rúbrica de evaluación.

Dentro de la investigación participaron estudiantes de primaria de las dos instituciones, docentes y padres de familia. El resultado del estudio comprobó que la mediación pedagógica con TIC contribuyó en la atención, interés, motivación e imaginación de los estudiantes cuando

empezaron a comprender otras formas de utilizar herramientas como los dispositivos móviles a la hora de aprender a escribir y potenciar sus habilidades. Confirmó que cambiar esquemas de trabajo tradicionales favorece y estimula el interés por realizar trabajos de mejor calidad.

El estudio concluyó que es imprescindible trascender modelos de educación tradicionales, ya que parte de las evidencias, tanto prácticas como teóricas, dan cuenta de que las dificultades que presentan los estudiantes tienen que ver con la puesta en marcha de experiencias educativas que no se actualizan y, por lo tanto, reproducen prácticas que no representan algo significativo para los estudiantes. Las limitaciones del estudio fueron la interacción de los estudiantes con los computadores, porque en ocasiones el aula de informática estaba ocupada; no se encontraba la persona encargada para permitir su uso; no había acceso permanente a Internet y la falta de recursos tecnológicos en algunos hogares de los estudiantes.

Otro estudio es el de Carmona (2015), que tuvo como objetivo interpretar las concepciones de Práctica Pedagógica de los docentes en ejercicio de una institución educativa de la ciudad de Pereira desde sus discursos y sus prácticas en el aula. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de alcance comprensivo. Participaron 6 docentes oficiales de una institución educativa de Pereira. Se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la historia de vida para el proceso de recolección de la información.

Como resultados del estudio se encontró que la concepción tradicional tiene una presencia representativa que se caracteriza por prácticas donde los docentes imparten un modelo moral a sus estudiantes, además de formas de control que se materializan en una clase organizada en filas o el desarrollo individual del trabajo. El poder en el aula está centrado en el docente y se imparte un currículo estandarizado.

El estudio concluyó que existe una confusión en la definición de práctica pedagógica, lo que evidencia un manejo no muy estricto del lenguaje técnico propio del saber pedagógico. Es así como los docentes asumen que una clase se considera práctica cuando los estudiantes realizan muchos ejercicios o talleres. Las limitaciones del estudio fueron la falta de prácticas y estrategias pedagógicas propias del docente, ya que se evidencia la toma de propuestas pedagógicas de otros docentes sin tener en cuenta el contexto educativo.

Martínez (2018), en su estudio, tuvo como objetivo proponer un plan de formación en convivencia que apoye la transformación de conductas agresivas en posibilidades de aprendizaje, a través de un programa de mediación escolar y proyectos pedagógicos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo desde el método comprensivo-interpretativo. Participaron 28 estudiantes, 18 docentes, directivos y la orientadora de una institución de educación pública.

Se utilizaron la revisión documental, observación participante y la entrevista como forma de recolección de la información. Los resultados del estudio fueron que en el aula se generan la mayor cantidad de conflictos y que, aun cuando la institución cuenta con un comité de convivencia y la figura del mediador escolar, estos organismos no son convocados oportunamente para su solución y carecen de un plan de formación para mediadores.

El estudio concluyó con la necesidad de un programa de formación en convivencia y en mediación escolar continua que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa y al comité de convivencia, donde se den espacios para el diálogo, la exploración y formación de los individuos según sus habilidades y necesidades a través del desarrollo de proyectos y talleres lúdicos.

Otro estudio es el de Aponte y Huérfano (2016), plantean como objetivo comprender y explicar cómo las estrategias centradas en la fotografía y la natación, implementadas durante los

últimos años en los colegios Fernando González Ochoa IED y Gonzalo Arango IED, respectivamente, han favorecido la convivencia y la transformación de la cultura escolar en beneficio de los estudiantes, y la comunidad educativa en general.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, centrado en la sistematización de dos mediaciones pedagógicas. Se utilizaron como instrumentos la línea de tiempo y narrativa de la experiencia, matriz de ordenamiento y organización, grupos de discusión, entrevistas semi-estructuradas y registro documental para el proceso de recolección de la información.

De los resultados que se obtuvieron en la investigación, algunos fueron que cada una de las mediaciones pedagógicas hizo que se presentaran cambios en los estudiantes con problemas de convivencia y, de esta manera, modificar positivamente su comportamiento y disposición frente a los diferentes retos. Los maestros e investigadores lograron aplicar sus conocimientos, crecer profesionalmente e impactar sus instituciones educativas.

El estudio concluyó que las mediaciones pedagógicas permiten entonces educar la concepción personal y la concepción que se tiene de los otros. Transformar esa cultura implica partir del reconocimiento de sí mismo y del otro. Las limitaciones del estudio fueron la imposibilidad de trabajar con otras mediaciones pedagógicas debido a que éstas no se lograron ejecutar por completo o no llegaron a término por falta de recursos o patrocinadores.

Finalmente, la investigación de Vega (2018) tuvo como objetivo conocer el impacto de cinco propuestas pedagógicas innovadoras galardonadas con el premio IDEP o el Premio Compartir al Maestro en el desempeño académico, la motivación y el clima de aula de los estudiantes participantes y en las prácticas docentes. La investigación se desarrolló desde un estudio de evaluación de impacto con uso de técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección

de información. Participaron estudiantes, docentes líderes de la propuesta y un par de docentes o directivos-docentes de cinco instituciones educativas que han implementado intervenciones pedagógicas innovadoras y han sido galardonadas por el IDEP y/o la Fundación Compartir.

Los resultados del estudio fueron: mayor participación en las prácticas pedagógicas por parte de los estudiantes, lo que influyó en un mejor clima escolar que incluye una mejor calidad en las relaciones entre estudiantes y docentes, mayor interés, participación y disfrute por las actividades de clase y un mayor apoyo, colaboración, preocupación y amistad entre ellos.

El estudio concluyó que la participación en las propuestas pedagógicas está asociada, en mayor medida, con motivaciones hacia el aprendizaje que, por intereses externos a la actividad, el proponer escenarios diferentes a la clase tradicional, despiertan la motivación por aprender y el interés de los estudiantes por las actividades académicas. Las limitaciones del estudio fueron las dificultades para acceder a la información de los posibles participantes en la propuesta, en tanto dependía principalmente de la voluntad del docente de participar y de la autorización de las directivas.

Resaltando la falta de estrategias encaminadas a una construcción de un clima escolar inclusivo, encontramos el estudio de Montenegro (2018), que tiene como objetivo analizar de qué manera el desarrollo de talleres pedagógicos en la huerta escolar permite incentivar comportamientos pro ambientales en estudiantes. La investigación es de tipo mixto, con un diseño cuasi experimental. Participaron 25 estudiantes de los cursos 7°, 8° y 9° entre las edades de 12 a 16 años. Se utilizaron como instrumentos un pre y pos test, antes y después de introducir la variable: los talleres en la huerta y la etnografía para realizar una descripción de lo observado en el escenario; en el proceso de recolección de información.

Dentro de los resultados es significativo resaltar que la huerta es un escenario que aporta efectivamente a la construcción de comportamientos pro ambientales. Los talleres fomentan la responsabilidad, porque lo que se aprende en la huerta escolar trasciende del colegio hacia los diferentes contextos del estudiante como lo son el barrio, la comuna y el municipio.

El estudio concluyó que el desarrollo de talleres en la huerta escolar permitió demostrar que si el docente utiliza nuevas prácticas pedagógicas y didácticas transforma el sistema educativo, más si lo realiza utilizando las herramientas que brinda la educación ambiental para mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje, logrando que el aprendizaje obtenido a través de estos talleres sea reflejo de comportamientos para la vida cotidiana.

Por otro lado, la investigación de Correa (2020) tuvo como objetivo aprovechar los Proyectos Pedagógicos Productivos de huerta escolar y gallinero para generar aprendizaje significativo en los estudiantes de multigrado 2° y 3° de básica primaria, sede Juan Pablo I, de la institución educativa Los Andes en cuanto al uso de los números naturales en diversas situaciones matemáticas. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo-descriptivo-explicativo. La estrategia metodológica fue la etnografía (estudio de caso). Participaron 11 estudiantes: 6 de segundo y 5 de tercero de básica primaria. Se utilizó la observación para la recolección de la información.

En los resultados del estudio se evidenció interés y participación. La labor en la huerta o el gallinero disminuyó los problemas de convivencia. Se fortaleció el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia y el compañerismo. La maestra generó nuevas herramientas de planeación, al mirar las necesidades de sus estudiantes. El estudio concluyó que los proyectos pedagógicos productivos actúan como un mediador eficaz que permiten integrar diversas áreas del conocimiento, un gran recurso para promover aprendizaje significativo en los estudiantes y el trabajo en equipo. Los proyectos dejaron de ser una actividad aislada, permitiendo salir del aula y abandonar los recursos tradicionales. Las limitaciones del estudio fueron la falta de transversalidad con las diversas áreas de

conocimiento en el uso de las huertas escolares y gallinero que permitieran hacer un análisis más profundo como estrategia pedagógica.

Estos estudios evidencian la importancia del uso de las huertas escolares como estrategia pedagógica que permite dar una adaptabilidad a los currículos, creando ambientes educativos más significativos para los docentes y estudiantes: de igual forma, evidencian el vacío existente sobre los efectos que estos logran, sea de manera indirecta en problemáticas que se presentan en las instituciones como violencias, discriminación, deserción escolar que puedan afectar el clima escolar inclusivo dentro de la institución educativa.

A nivel regional

Distintos estudios se han realizado a nivel regional en torno a fortalecer la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en el aula de clase. Estudios como el de Simarra et al. (2016) encontraron que los docentes perciben algunos valores asociados a la diversidad como la tolerancia, la equidad y la inclusión. La categoría tolerancia prevalece en los discursos docentes como un valor que se identifica con la diversidad. Sin embargo, en la práctica se encontró que los docentes siguen programando sus clases a los contenidos de manera rígida y excluyente porque no toma en cuenta las diferencias que existen entre los estudiantes.

Castellanos y Vega (2018) hallaron que los colegios del sector público presentan mayor avance y conocimiento en la implementación del proyecto de inclusión en las instituciones debido a las exigencias por parte del Ministerio de Educación y el apoyo que reciben de personal idóneo para la implementación de estos. Esto, en contraste a los colegios privados de la ciudad que reconocen la importancia de hacer inclusión en el aula, pero se direccionan en la manera como el colegio lo exige, en muchas ocasiones con poca presión en tiempo.

Con respecto al trabajo en huerta, en una investigación realizada en la Fundación de Viracocha del municipio de San Agustín, Huila, se identificó que más allá de la producción que

se obtiene de la huerta, ésta se convierte en un espacio para la acción y transformación. El estudiante lidera procesos, interviene, toma decisiones, dado que la intención del huerto escolar es educar, y permite la flexibilidad para integrar a la comunidad en general con los recursos tanto humanos como naturales con los que cuenta.

Asimismo, en otra investigación sobre deserción resaltaron la importancia de las relaciones humanas en la escuela y cómo éstas influyen en la permanencia de los estudiantes. Acosta (2016) concluyó que un estudiante con buenas relaciones con sus pares y que participa además de actividades de su interés en la Institución (deportivas, lúdicas, culturales, empresariales, extracurriculares) se sentirá socialmente integrado a ella, disminuyendo la posibilidad de deserción. A partir de la recolección de información de los estudiantes referente a la pregunta No. 5, los estudiantes concordaron en que las relaciones con los docentes y compañeros son muy importantes para ellos. Los vínculos de amistad y sentirse integrados en el entorno, conlleva a la permanencia en la institución.

La investigación de Rubiano y Tafur (2021) tuvo como objetivo Caracterizar los factores que determinan el clima escolar en los actores de la comunidad educativa del nivel de básica primaria y grado sexto de básica secundaria de las Instituciones Educativas Urbanas Técnica Comercial Caldas del Municipio de Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del municipio de Yaguará (Huila).

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto con diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV). Participaron 32 docentes, 97 estudiantes, 10 habitantes de la comunidad externa, 5 directivos docentes y personal administrativo y 8 padres de familia y/o acudientes; se utilizaron como instrumentos cuestionario, grupo focales y entrevistas para el proceso de recolección de la información.

Los resultados del estudio fueron que el factor del clima escolar más cuestionado entre los diferentes actores es el de Ambiente Institucional, más relacionado con la infraestructura externa e interna de las instituciones. De igual forma, se evidenció mayor atención en las estrategias pedagógicas que ofrecen los docentes, logrando adecuarlas a las necesidades de sus estudiantes para garantizar calidad en su proceso educativo.

El estudio concluyó que el Factor Interacción es clave, ya que se enfoca en mantener la armonía a partir de la escucha activa y la oportuna resolución de conflictos que posibilita el compromiso con los valores, principios, acciones y concretan la práctica educativa de forma efectiva.

Mendoza y Ortega (2021) realizaron una investigación que tuvo como objetivo Caracterizar el Clima Escolar en los actores educativos de la Institución Educativa San Isidro del municipio de Acevedo. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, con diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV). Participaron 104 estudiantes, 21 docentes, 2 directivos, 1 administrativo, 40 comunidad externa y 4 padres de familia. Se utilizó como técnicas e instrumentos de recolección de la información, cuestionarios y protocolos de entrevista para medir el clima escolar.

Los resultados del estudio evidenciaron la necesidad de articular el currículo con el contexto social y comunitario, es decir, las relaciones sentimentales inciden en la construcción del tejido social, brindando participación y reconocimiento. El estudio concluyó que el fortalecimiento del Clima Escolar donde se crean entornos favorables para el desarrollo académico da apertura a la construcción de aprendizajes sociales basados en la inclusión.

Finalmente, Barrios y Guarnizo (2021) realizaron una investigación que tuvo como objetivo caracterizar el clima escolar en los actores educativos de la Institución Educativa

Núcleo Escolar Gradual del Municipio de Rivera. Participaron 39 docentes primaria y secundaria de diferentes sedes, 2 directivos docentes y 3 administrativos, 147 estudiantes de primarias y 10 padres de familia y 15 personas de la comunidad externa; la investigación se desarrolló desde un enfoque mixto con diseño concurrente y secuencial.

Como resultado, obtuvieron que la dimensión del Clima Escolar que es necesario fortalecer es la de Seguridad y Entorno Escolar. El estudio concluyó que es necesario capacitar y acompañar pedagógicamente a la institución en normatividad en atención a la diversidad y que se aborde de una manera más organizada y evidenciada.

A nivel local

A nivel local, se encontraron investigaciones como la de Yustes et al. (2017) que tuvo como objetivo definir el perfil profesional del docente que ha desarrollado prácticas pedagógicas en educación inclusiva en el Huila. La investigación se desarrolló desde un enfoque Cualitativo. Participaron 5 docentes de diferentes instituciones educativas del Huila.

Se usó la entrevista a profundidad como técnica de recolección de información. Los resultados del estudio fueron evidenciar patrones comunes donde los docentes expresan que la inclusión educativa es una oportunidad de brindar acceso a la educación como derecho fundamental a la diversidad; su trabajo debe estar bajo la adaptación del currículo. Otro patrón común encontrado fue que la colaboración y el apoyo entre los miembros de la comunidad educativa posibilitan mejores resultados para el educando.

El estudio concluyó que el perfil del profesional que lidera procesos educativos inclusivos está determinado por la vocación de servicio y cuidado del otro, exige ser recursivo y reconoce el trabajo colectivo. El docente debe estar en una constante búsqueda de estrategias y el uso de diferentes recursos que le permitan llegar al éxito. No es posible sin la competencia y

característica donde colaboran y se comprometen en colectivo. La competencia del docente inclusivo debe ser de mediador de métodos y herramientas que permitan a estudiantes enfrentarse a problemas cotidianos, lo cual depende de su actitud profesional y humana.

Otro estudio es el de Calderón et al. (2019) el cual tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de tipo etnográfico. Participaron 3 docentes de básica primaria y 4 estudiantes con discapacidad. Se utilizaron la observación participante y la entrevista para el proceso de recolección de la información.

Los resultados del estudio fueron: los docentes manifiestan que las prácticas pedagógicas son todas las estrategias lúdico-pedagógicas que se desarrollan dentro del aula. Se evidenció la necesidad de crear estrategias que visibilicen a los estudiantes con discapacidad, fomentando la participación de todos los estudiantes. El trabajo colaborativo dentro del aula permite que los estudiantes generen una mayor sensibilidad hacia los estudiantes que presentan discapacidad física, creando espacios de colaboración, respeto y fortaleciendo las relaciones entre todos.

El estudio concluyó que la enseñanza es una actividad que requiere transformar las complejas relaciones del aula y se deben entender las relaciones que se dan ahí. Se deben promover estrategias para el desarrollo del trabajo cooperativo, incluyendo a todos los estudiantes presentes en el aula de clase. La educación de calidad depende de la motivación y disposición del docente para transformar sus prácticas, creando estrategias que promuevan la equidad y la participación de todos.

Las anteriores investigaciones denotan el vacío existente a nivel local de investigaciones que indaguen sobre el clima escolar, especialmente sobre el clima escolar inclusivo y el uso de

huertos/jardines escolares como mediación pedagógica, ya que se encuentran estudios sobre el uso de prácticas pedagógicas, pero no que busquen fortalecer el clima escolar inclusivo.

Es evidente que en el estudio de los antecedentes que se abordan en esta investigación, denotan la necesidad de construir programas, en este caso, el diseño de mediaciones pedagógicas para el fortalecimiento del clima escolar desde una perspectiva inclusiva hacia la mejora de las condiciones de los actores educativos y comunidad en general. Igualmente, algunas investigaciones proponen a futuros investigadores la necesidad de investigar a profundidad para comprender el valor de las prácticas inclusivas y definir rutas para el diseño de mediaciones pedagógicas que permitan hacer uso de los recursos con los que cuentan las instituciones educativas y así mismo el desarrollo de instrumentos que permitan la recolección de información en su aplicación.

Marco Conceptual

Para la presente investigación, el marco conceptual se encuentra establecido por los siguientes conceptos: Mediaciones Pedagógicas, Clima escolar Inclusivo y Dimensiones del Clima Escolar.

Mediaciones pedagógicas

La educación requiere de nuevas alternativas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ajusten a los cambios presentados en el día a día social y culturalmente, añadiendo nuevos desafíos a las instituciones educativas, donde éstas no ofrecen solo una ventana de adquisición al conocimiento, sino que la formación del ser.

La educación promueve en las personas el desarrollo de sus capacidades, lo que motiva al cumplimiento de un proyecto de vida, le da sentido a la vida y aporta a la construcción de una sociedad más evolucionada. En este sentido, Gómez et al. (2005) consideran que la mente no detiene un conocimiento o saber nuevo de manera directa, sino que se requieren mediaciones simbólicas internas y sociales. Conciben la mediación pedagógica como un conjunto de herramientas de carácter valorativo que hacen posible que la actividad cognitiva obtenga una meta propuesta.

Caramés et al. (2010) definen la mediación pedagógica como una propuesta o forma de abordar los problemas de convivencia en las instituciones educativas de una manera efectiva, que se ha aplicado con éxito en otros campos. Por lo anterior se puede decir que por medio de la mediación pedagógica los conflictos pasan a ser una oportunidad para mejorar las instituciones.

La mediación pedagógica como herramienta innovadora hace posible que el estudiante, por medio de la ayuda del docente y los recursos, resuelva un problema y encuentre el conocimiento de una manera práctica, que pueda ejercer un papel participativo que involucre el

dar y recibir conocimiento. Gómez et al. (2005) proponen que los procesos de mediación en el aula son diversos y las estrategias múltiples. Estos se orientan siempre a que el estudiante reconfigure la información que tiene y logre crear nuevas ideas.

A pesar de que las mediaciones pedagógicas permiten el uso de la creatividad ajustando este método al contexto y las características de los estudiantes y centros educativos, hay particularidades que son propias de la mediación y que no varían con las estrategias. Como lo señala Martínez (2018), las características propias de la mediación son su naturaleza pacífica, voluntaria, favoreciendo la colaboración, la comunicación, de carácter formador que se desarrolla en diferentes fases. Es por esto que sugiere el uso de esta herramienta como parte de un proyecto permanente de mejora de la convivencia, en la que todos los actores de la institución tengan participación.

Clima escolar inclusivo

Con respecto al clima escolar, diferentes autores han propuesto en sus investigaciones estrategias para un clima escolar inclusivo o la creación de programas que generen un espacio de inclusión para la comunidad educativa. Cherobim (2004) explica que el clima escolar inmediatamente transporta al individuo a un espacio donde su existencia afecta la del otro, por lo que inicialmente es necesaria la acción de reconocimiento del otro, esto es, ser alguien para el otro. En este sentido, Moreno (2008) advierte que:

Un ambiente de aprendizaje toma forma de acuerdo con las interacciones que se dan y que posibilitan la construcción de un escenario que no solo se limita al saber, sino también a la constitución de una trama cultural en la que se consoliden proyectos sociales y a la elaboración de sentidos, acciones y significados. (pág. 192)

El clima escolar tiene estrecha relación en la vida de los actores educativos, sus prácticas y la inclusión a los padres de familia en las diferentes actividades en pro de mejorar el clima escolar (Gázquez et al., 2011).

Por otro lado, en los resultados que presentan Quijada et al. (2020) se indica que la estructura de objetivos escolares es un aspecto relevante para definir el clima escolar y, por lo tanto, es un aspecto a tener en cuenta al evaluar dicho clima. Los resultados encontrados indican que hay una asociación positiva y fuerte entre los objetivos de aprendizajes propuestos y las dimensiones del clima escolar, lo que respalda la anterior conclusión, medidas especialmente con la calidad de la gestión escolar y las relaciones entre los docentes.

Según Cely (2008), la cultura inclusiva requiere el reconocimiento de cada individuo, celebrar la diversidad y brindar múltiples posibilidades de participación dentro de la comunidad, trabajando en la construcción de relaciones significativas entre ellos. El clima afectivo y emocional en el aula es directamente relacionado con percepciones, actitudes y comentarios de los otros, por lo cual es importante crear un clima de respeto y estimación entre ellos, al establecer diferentes canales de comunicación, por lo que es esencial la continua evaluación de “las actitudes hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc.” (pág. 39).

En este sentido, el rol que desempeña el docente es fundamental para que se den los procesos de inclusión en el aula. Es necesario hablar de las prácticas docentes. Según Prieto y Rojas (2018), desde la gestión del aula y en la planeación de la clase se refleja las prácticas pedagógicas y el trabajo del docente, evidenciando que cuando las prácticas son diversas, generalmente motivan la participación de la mayor parte de los estudiantes en los distintos

escenarios creando un clima escolar agradable; por lo tanto, la diversidad y las necesidades del aula se deben visibilizar en el ejercicio docente. Según Palacio (2019):

La educación inclusiva o inclusión escolar da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y las niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa a las diferencias. (pág. 8)

Mora (2019) concluye que la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas y que la falta de formación de los maestros obstruye el proceso de atención educativa a la diversidad que se encuentra en el aula.

Es necesario aclarar que el término de clima escolar inclusivo no está conceptualizado, sino que se encuentra en proceso de construcción. En la búsqueda que se ha realizado, se encuentran los términos por separado de inclusión y clima escolar, pero analizando y explorando se encuentran variables en común; entre ellas, está incentivar la participación, cooperación, equidad, liderazgo y oportunidades para todos. Estas características muestran que estos dos términos se complementan y se pueden expresar en uno solo, integrando las dimensiones del clima escolar y la concepción de inclusión. La Unesco (2018) sostiene haciendo hincapié en los grupos de alumnos que presentan bajo rendimiento, que la inclusión tiene como fin la presencia, participación y el éxito de todos.

Tal como señala Echeita (2016), “enseñar y aprender en una escuela para todos” (p.4) es la base de la inclusión educativa. En el clima escolar se reconocen algunas características de la inclusión tales como relaciones, emociones, colaboración, ayuda mutua, entre otros; que pueden ser evaluadas a través de sus dimensiones.

Cuando se habla de inclusión, el rol del docente también es fundamental. Calvo (2013) indica que éste debe priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad y ser capaz de ajustar currículos a su contexto para incentivar la permanencia de los estudiantes. Es en este sentido, el diseño de mediaciones pedagógicas, proyectos de aula. Apuntar a currículos flexibles que se acerquen a la vida de los niños y los jóvenes y den sentido a sus actividades y aspiraciones posiblemente garantiza que los estudiantes se sientan incluidos y valorados.

Dimensiones del clima escolar

En la revisión se encontró que para ayudar a la conceptualización del Clima Escolar (CE) hay dimensiones que concurren en las definiciones. Thapa et al. (2013) en sus investigaciones enmarcan algunas como: seguridad, relaciones, enseñanza aprendizaje, ambiente institucional; y agregan una con la que buscan lograr las debidas reformas en los programas para evaluar el clima escolar; el proceso de mejora escolar. En la misma, se afirma que el plan de estudios de prevención del acoso por sí solo no funciona, pero que cuando se hacen reformas del clima escolar sí se promueven cambios positivos en el clima institucional.

Desde la revisión metaanalítica de Reaves et al. (2018) se observan diversas dimensiones generadas de distintas investigaciones. Entre ellas están la participación, actitudes hacia la escuela, resentimiento hacia la autoridad, logro académico, justicia, orden/disciplina, participación de los padres y compromiso con la escuela. Sin embargo, alega que muchas de las

investigaciones se centran en un aspecto, dejando por fuera otros que son importantes para obtener una mirada más amplia del clima escolar.

A partir de la revisión de investigaciones realizadas por Sierra-Barón et al. (2021), en torno a los instrumentos que miden el clima escolar, se evidencia la falta de analizar e incluir en las dimensiones del clima escolar factores relacionados a la inclusión. Es decir, que futuras investigaciones deberían aportar a la construcción de instrumentos de evaluación de clima escolar hacia la evaluación de la educación inclusiva.

En la Tabla 1 se exponen las características de cada dimensión del clima escolar propuestas por Cohen et al. (2009), dimensiones que hacen un gran aporte a esta investigación debido a su pertinencia y facilidad de comprensión.

Tabla 1

Cuatro Dimensiones Esenciales del Clima Escolar

Dimensión	Definición
I. Seguridad	a. Físico (p. Ej., Plan de crisis; reglas claramente comunicadas; respuesta clara y constante a las violaciones; las personas en la escuela se sienten físicamente seguras; actitudes sobre la violencia) b. Socioemocionales (p. Ej., Actitudes sobre las diferencias individuales; actitudes y respuestas de estudiantes y adultos sobre el acoso escolar; resolución de conflictos enseñada en la escuela; creencia en las reglas escolares)
II. Enseñanza y aprendizaje	a. Calidad de la instrucción (por ejemplo, altas expectativas para el rendimiento del estudiante; todos los estilos de aprendizaje honrados; ayuda proporcionada cuando es necesaria; aprendizaje vinculado a la "vida real"; materiales atractivos; uso de elogios / recompensas; oportunidades de participación; métodos de enseñanza variados; liderazgo educativo; creatividad valorada)

- b. Aprendizaje social, emocional y ético (por ejemplo, aprendizaje social, emocional y académico valorado / enseñado; apreciación de diversas "inteligencias"; conexiones entre disciplinas)
- c. Desarrollo profesional (por ejemplo, estándares y medidas utilizados para apoyar el aprendizaje y la mejora continua; el desarrollo profesional es sistemático y continuo; toma de decisiones basada en datos vinculada al aprendizaje; sistemas escolares evaluados; los maestros sienten que esto es relevante y útil)
- d. Liderazgo (visión convincente y claramente comunicada; accesibilidad y apoyo administrativo; los líderes escolares honran a las personas en la escuela)
- a. Respeto por la diversidad (relaciones positivas entre adultos y adultos entre maestros, administradores y personal; relaciones positivas entre adultos y estudiantes; relaciones positivas entre estudiantes y estudiantes; toma de decisiones compartida; oportunidades comunes de planificación académica; valor de la diversidad; participación de los estudiantes en el aprendizaje y la disciplina. ; normas de pares vinculadas al aprendizaje, aprendizaje cooperativo, prevención de conflictos y violencia; poder decir "no")
- III. Relaciones
- b. Comunidad y colaboración de la escuela (apoyo mutuo y comunicación continua; participación de la escuela y la comunidad; participación de los padres en la toma de decisiones de la escuela; normas compartidas entre padres y maestros en relación con el aprendizaje y la conducta; programas de asistencia a la familia de los estudiantes)
- c. Moral y "conexión" (los estudiantes son aprendices comprometidos; el personal está entusiasmado con su trabajo; los estudiantes están conectados con uno o más adultos; los estudiantes / personal se sienten bien con la escuela y la comunidad escolar)
- IV. Ambiental-
Estructural
- Limpieza; espacio y materiales adecuados; invitando a la calidad estética y el tamaño de la escuela; ofertas curriculares y extracurriculares.

Nota. Definiciones tomadas de cohen et al, (2009)

Marco Contextual

A continuación, se presentará una explicación general del municipio de Neiva y del Colegio Cooperativo Utrahuilca, lugar donde se desarrolló el Proyecto Investigativo.

El municipio de Neiva se encuentra ubicado entre las cordilleras Central y Oriental, en el departamento del Huila. Cuenta con una temperatura promedio de 24 a 33 °C. Según el Diagnóstico Plan de Desarrollo 2020-2023, su extensión territorial es de 155.300 hectáreas, de las cuales el 2,96% corresponde a la zona urbana y el 97,04% a la zona rural. Según cifras del DANE, para el 2019 Neiva cuenta con 348.964 habitantes, de los cuales el 94,2%, que corresponden a 328.724, residen en la zona urbana, y el 5.8% restante se encuentra en la zona rural.

La secretaría de Educación Municipal, en la caracterización del sector educativo, señala que, desde el año 2009, hasta el 2017, Neiva presenta un total de 37 instituciones educativas oficiales y 132 instituciones educativas privadas, indicando que en este período el 72% de las instituciones educativas son de carácter privado.

Ubicación de la institución educativa

La información sobre la Institución fue adquirida a través de los portales web del Colegio, una revisión del Manual de Convivencia y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otros por medio de los docentes y coordinadora.

El Colegio Cooperativo Utrahuilca es de carácter privado, cooperativo. Está ubicado en la zona urbana del municipio de Neiva. Trabaja en jornada única, es calendario A y cuenta con dos sedes: Sede A: Secundaria, con Educación Básica Secundaria y Media Técnica; y Sede B: Primaria, con Educación preescolar, Básica Primaria y el séptimo grado de Básica Secundaria.

Su misión es contribuir al mejoramiento continuo del nivel social, económico, político, cultural y deportivo de las familias de los asociados de la Cooperativa Latinoamericana de Ahorro y Crédito Utrahuilca y de la comunidad en general. Esto, mediante un proyecto educativo natural y abierto, que ofrezca los espacios que ameriten la ciencia, la tecnología, la creatividad, la inclusión social, los imaginarios colectivos y la filosofía cooperativista. Se logra así el desarrollo equitativo de los estudiantes en procura de un cambio en beneficio de ellos mismos, de la empresa sin ánimo de lucro y de la sociedad, mediante el esfuerzo propio, la ayuda mutua, la solidaridad, la responsabilidad y una mentalidad empresarial que le permita desarrollar sus competencias laborales y les facilita construir ideas capaces de generar proyectos que transformen el mundo personal y colectivo.

Dentro de los procesos educativos y éticos de la Institución, se fortalece la buena convivencia y la inclusión como eje motor a los avances de la sociedad; así mismo, se recalcan los valores institucionales: Ayuda mutua, Democracia, Igualdad, Franqueza, Equidad y Preocupación por los otros.

Para la realización de la presente investigación se trabajó con la Sede A del Colegio, teniendo en cuenta la autorización dada por los directivos y el proceso de alternancia educativa que se iniciaba, en un intento por restablecer la presencialidad, suspendida por la emergencia sanitaria desatada por el COVID-19.

Marco Legal

A continuación, se abordan algunas normativas, leyes y decretos que se reglamentan en las instituciones educativas y las acciones para garantizar un clima escolar inclusivo.

La Constitución Política de Colombia de 1991 señala, dentro de los derechos fundamentales, el de la educación. El Estado debe garantizar las libertades de enseñanza y

aprendizaje, investigación y cátedra de todos los individuos. En su artículo 27 lo señala como un derecho inviolable que el Estado tiene la obligación de ofrecer una educación de calidad en pro de mejorar la calidad de vida de las personas.

La ley General de Educación o Ley 115 de 1994 tiene como objetivo la formación continua de todas las personas, logrando así el cumplimiento de los fines de la educación, acorde a las necesidades e intereses de cada individuo.

De acuerdo a la normatividad de la convivencia escolar en el territorio colombiano, por parte del Instituto de Bienestar Familiar Educación Nacional se establece la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 “por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la violencia escolar”.

Del mismo modo, se regula en la Resolución del 23 de febrero de 2016, sobre el Lineamiento de Ruta de Actuaciones, actuaciones especiales para la atención de niños, niñas y adolescentes en el marco de la convivencia educativa para las situaciones tipo II de agresión escolar, acoso y ciberacoso y tipo III de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos.

A raíz del progresivo incremento de los casos de conflictos dentro de las instituciones educativas, se han hecho variadas propuestas tendientes a mejorar su tratamiento, como el Proyecto de Ley 181 de 2016 para establecer la Mediación Escolar como apoyo para las instituciones educativas en materia de convivencia. No obstante, aún se requiere abordar la problemática con profundidad y variadas herramientas.

Con el propósito de aportar a una educación inclusiva y equitativa en pro de una educación donde todos cuentan, se comunicó a los diferentes exponentes la importancia de

incentivar currículos que sean amplios e inclusivos, entornos de aprendizaje que aseguren altos niveles de motivación, compromiso y resultados de aprendizaje para todos, así como tecnologías basadas en principios de equidad, diversidad e inclusión (Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, UNESCO, 2019).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Humanium, 1990) se establece en el Artículo 3 universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. En éste, se señala:

- La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
- Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
- Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

El Decreto 1421 de 2017, en sus artículos, reconoce la importancia de flexibilizar los currículos y define como Currículo flexible aquel que mantiene los mismos objetivos generales

para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.

Finalmente, teniendo en cuenta las anteriores normativas, las instituciones educativas deben cumplir con estos reglamentos para lograr alcanzar un clima escolar inclusivo y así garantizar una educación de calidad y el pleno desarrollo integral del ser humano, sin excepción alguna.

Diseño Metodológico

Enfoque Metodológico de la Investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo. De acuerdo con Salgado (2007), este método reconoce que el estudio de un fenómeno social está lleno de significado y es el investigador el responsable de dar profundas interpretaciones, permitiendo una mayor reflexión y comprensión del fenómeno. Hernández-Sampieri et al. (2014) lo resume como un enfoque que permite flexibilizar los procesos de investigación y se va enfocando en la medida que se estudia el contexto y los eventos que ocurren. Es muy útil para comprender problemáticas desde la perspectiva de los actores, en este caso actores educativos del Colegio Cooperativo Utrahuilca de Neiva.

De esta manera, se realizaron los respectivos análisis a través de los datos recolectados para comprender las percepciones de los actores, estudiantes y docentes del colegio, para lo que fue significativo indagar en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales. Es así que “los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores, sujetos de investigación” (Sandoval, 2002, pág. 32).

Además, el desarrollo de una revisión documental, valiosa para detectar conceptos e ideas en la recolección de datos, así como el análisis de investigaciones sobre concepciones del clima escolar inclusivo, directrices de este estudio hacía la construcción de una mediación pedagógica para la inclusión y, en general, beneficios del trabajo en huerto escolar.

Diseño

Esta investigación asumió un diseño de estudio de teoría fundamentada con un alcance exploratorio-descriptivo. Glaser (1992) afirma que esta metodología permite el estudio de la conducta humana en diferentes grupos sociales. Es decir, dar explicación a las relaciones

existentes entre los sujetos en dos o más categorías de una realidad que se observa, en este caso, el clima escolar inclusivo del Colegio Cooperativo Utrahuilca.

Glaser y Strauss (1967) definen la teoría fundamentada como un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos, por lo que resultó favorable la aplicación de esta para alcanzar los objetivos que se plantearon en la investigación. De este modo, “una de sus principales fortalezas es reconocer la complejidad del mundo social” (Wells, 1995, como se citó en Páramo, 2015, pág. 3), esencial para este estudio, que pretendió fortalecer el concepto de clima escolar inclusivo a través de la interacción que se produce en el uso de mediaciones pedagógicas a través de los huertos o jardines escolares.

Asimismo, la teoría fundamentada permitió argumentar y explicar el uso de la huerta escolar como mediación pedagógica en el proceso de aplicación en el contexto escolar desde las perspectivas de los distintos actores y el análisis de los resultados para aportar a nuevas visiones del clima escolar inclusivo. En concordancia a lo anterior, este método posibilitó la definición de una ruta teórica y metodológica para el diseño y la construcción de mediaciones pedagógicas que logren fortalecer en las instituciones educativas el clima escolar inclusivo. De acuerdo con Strauss y Corbin (como se citó en Cuñat, 2008) esta metodología permite dar respuesta a fenómenos sociales respondiendo a preguntas como qué y por qué.

En este sentido, es conveniente resaltar que las habilidades analíticas del investigador deben ser rigurosas, pues el tamaño de la muestra no es lo más importante, sino la información obtenida y el análisis de la misma; la muestra se puede ir ampliando si hay la necesidad de recolectar más datos; pero es el investigador el que recopila los datos e interpreta (Glaser, 1992).

Población y Muestra

Población universo

El colegio Cooperativo Utrahuilca, de carácter privado, se encuentra ubicado en el casco urbano de la ciudad de Neiva. En el momento, cuenta con dos sedes: la sede de secundaria (sede A) y la sede de primaria (sede B). En este momento, tiene matriculados 606 estudiantes en los niveles que van de jardín al grado once; su planta docente la conforman 24 profesionales y 9 en la parte administrativa.

Muestra por conveniencia

El muestreo a seguir por la presente investigación es por conveniencia. Este tipo de muestra se presenta, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), ante la imposibilidad de recolectar información directamente. El presente estudio se desarrolla en medio de la emergencia sanitaria por COVID-19 presentada a partir de marzo del año 2020.

Por lo anterior, se define como participantes a todos los docentes que laboran en la sede A y a los estudiantes de 8° a 11° de bachillerato del colegio Cooperativo Utrahuilca (Tabla 2), con edades entre los 14 a 18 años, quienes vienen trabajando desde años anteriores en el uso de huertas y jardines escolares.

Tabla 2

Muestra

Muestra	Cantidad
Estudiantes	180
Docentes	12

Para la presente investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 3

Criterios de Inclusión y Exclusión

Actores	Inclusión	Exclusión
Estudiantes	- Estudiantes que cuenten con las herramientas tecnológicas necesarias para la aplicación de los instrumentos de recolección de información de manera virtual (TIC).	- Estudiantes que no cuenten con las herramientas tecnológicas (TIC).
	- Estudiantes que entreguen firmado el consentimiento informado para participar del estudio.	- Estudiantes que no cuenten con el consentimiento informado firmado donde los padres de familia autorizan su participación.
	- Estudiantes que tengan interés o disposición para hacer parte de la investigación.	-Estudiantes que no tengan disposición de participar en el estudio.
	- Estudiantes pertenecientes a los grados octavo, noveno, décimo y once.	
Docentes	- Docentes de la sede A que laboran en los grados de octavo a once.	- Docentes que no se encuentren laborando en los grados octavo, noveno, décimo y once.
	- Docentes que tengan el interés de colaborar con la investigación.	- Docentes que no tengan la disposición de participar en el proyecto.

Asimismo, para mantener la confidencialidad y teniendo en cuenta las consideraciones éticas de la presente investigación, en las entrevistas se ha asignado un código para cada actor participante en el cual se definirá si es docente EntD# (Entrevista docente y el número que

corresponde) y estudiante con Ent.E# (Entrevista estudiante más el número). Esto permitió presentar las voces de los actores sin exponer su identidad.

Técnicas e Instrumentos

La investigación trabajó con las siguientes técnicas de recolección de datos debido a su pertinencia y validez para este estudio. En primera medida, se realizaron entrevistas y aplicación de cuestionario exploratorio para obtener información detallada de los actores educativos involucrados en la investigación. El desarrollo del protocolo de entrevista y del cuestionario se realizó a partir del contraste de las teorías e investigaciones revisadas por Sierra-Barón et al. (2021) a partir de las dimensiones del clima escolar. En la siguiente ilustración se presenta las dimensiones que afectan directamente el Clima Escolar Inclusivo.

Ilustración 1

Dimensiones del Clima Escolar Inclusivo



Las dimensiones del Clima Escolar Inclusivo mencionadas en la figura anterior fueron establecidas luego de realizar una revisión documental para obtener información de lo que se ha investigado sobre el clima escolar y la mediación pedagógica con trabajo en el huerto escolar.

Ahmed (2010) encontró que el método de investigación documental se refiere al análisis de documentos que contienen información sobre el fenómeno que deseamos estudiar. Finalmente, se conoció la opinión, vivencias, experiencias y cambios que se han logrado con el uso de huertos y jardines escolares, a través de un cuestionario exploratorio.

Entrevista

Este estudio hizo necesaria la aplicación de la entrevista como técnica de recolección de datos, ya que permite recopilar información valiosa sobre las concepciones, opiniones e impresiones que tienen las personas sobre un tópico. Según Kvale (2008) es un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común. Por otro lado, Denzin y Lincoln (2005), reconocen que la entrevista es precedida por una preparación cuidadosa, teniendo en cuenta el objetivo de la investigación. Para este estudio, se planteó estructurar una mediación pedagógica que interactúe y haga partícipe a todos los actores educativos mediante el huerto escolar. Es decir, que la entrevista permitió una evaluación de cómo estaba la muestra antes de la mediación pedagógica, para luego revisar por medio de nuevas entrevistas los cambios que se dieron en percepciones, sentimientos y consideraciones después de la aplicación de la estrategia.

Entrevista semiestructurada. Para el desarrollo de la investigación se definió el uso de la entrevista semiestructurada como tipo de entrevista que permite recoger la información necesaria para su desarrollo. Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) la definen como aquella donde el investigador tiene una guía de preguntas como base, pero a la vez cuenta con la libertad de adicionar otras cuando considere necesario ampliar la información que ofrece el entrevistado o precisar conceptos. Por lo anterior, se puede afirmar que el entrevistador tiene mayor libertad

debido a que puede hacer preguntas que inicialmente no estaban preparadas y que considere necesarias para obtener información importante que no recogía las preguntas preestablecidas.

El protocolo de entrevista se desarrolló a partir de las dimensiones del clima escolar ya mencionadas, uno para docentes y otro para estudiantes. El protocolo de estudiantes (Anexo A), cuenta con un total de 31 preguntas divididas de la siguiente forma: 9 preguntas sobre relaciones interpersonales, 3 sobre conocimiento de la norma, 7 sobre seguridad en el entorno, 5 sobre compromiso académico y 7 de la dimensión inclusión. El protocolo de docentes (Anexo B), cuenta con un total de 29 preguntas divididas de la siguiente forma: 9 preguntas sobre relaciones interpersonales, 3 sobre conocimiento de la norma, 4 sobre seguridad en el entorno, 9 sobre compromiso académico y 4 de la dimensión inclusión.

Cuestionario exploratorio

El cuestionario exploratorio permitió conocer la opinión sobre el uso de los huertos y jardines escolares en las dimensiones del clima escolar: Relaciones interpersonales, Conocimientos de la norma, Seguridad y entorno escolar e Inclusión. Además, relacionar y reflexionar sobre los resultados recogidos en este caso de docentes y estudiantes y comprobar la información ofrecida por los investigados.

Fàbregues et al. (2016) manifiestan que esta metodología permite estudiar fenómenos, comportamientos, actitudes y conocimientos donde los participantes son los mejores informantes debido a su implicación, en este caso, con la institución educativa y los huertos escolares mediante la creación de un cuestionario específico para la investigación.

En esta investigación se desarrollaron 2 cuestionarios dirigidos uno para estudiantes (Anexo C) y otro para docentes (Anexo D), los cuales estuvieron en proceso de ajuste y reestructuración. Estos contaron con la escala Likert como escala de respuesta. Se envió a juicio

de expertos, los cuales analizaron y avalaron su aplicación quedando de la siguiente forma: para docentes, un total de 39 ítems divididos de la siguiente forma, según las dimensiones del clima escolar: 15 de Relaciones Interpersonales, 7 de Seguridad y Entorno, 9 de Compromiso Académico y 8 de Inclusión. Para estudiantes, el cuestionario contó con un total de 39 ítems distribuidos así: 10 de Relaciones Interpersonales, 5 de Conocimiento de la norma, 7 Seguridad y Entorno, 8 de Compromiso Académico y 9 de Inclusión.

Revisión documental

Este estudio realizó una revisión documental para establecer los conceptos, antecedentes y metodologías que se han llevado a cabo en el marco de la mediación pedagógica por un lado y el clima escolar inclusivo por el otro. De acuerdo a Hurtado (2000), esta técnica permite al investigador recopilar, revisar y analizar información; de igual forma, extraer de diversas fuentes datos acerca de un tema en particular, basado en la pregunta de investigación.

Según Rodríguez y Valdeoriola (2009), esta técnica permite explorar documentos que se han escrito sobre el tema de interés de investigación y facilita la comprensión del tema a investigar desde las perspectivas o líneas que se ha estudiado. Así mismo, se logra definir de una mejor forma el objeto de estudio y la problemática que se desea abordar, evitando así investigar sobre lo que ya se ha investigado.

La revisión documental se realizó con las bases de datos Scopus, Oxford University Press, Taylor & Francis, plataformas virtuales que permiten el libre flujo de artículos de investigación publicados y de alto impacto. El propósito fue recolectar la mayor cantidad de artículos en estas plataformas confiables que se asemejen o presenten las categorías que comprende esta investigación. Esto se realizó de acuerdo a un protocolo de revisión documental.

Técnica e instrumentos de acuerdo a la muestra

A continuación, se presenta en la tabla 4, de forma resumida, la unidad de análisis, cantidad de información recolectada según cada técnica e instrumentos aplicados.

Tabla 4

Técnica e Instrumentos Según la Muestra

Muestra/ Unidad de Análisis	Cantidad	Técnica	Instrumento
Estudiantes	8	Entrevista	Protocolo de entrevista estudiantes
Docentes	7	Entrevista	Protocolo de entrevista docentes
Estudiantes	127	Cuestionario Exploratorio	MC- cuestionario estudiantes
Docentes	12	Cuestionario Exploratorio	MC- cuestionario docentes

Plan de Análisis

Seguido de la recolección de la información se procede a realizar el análisis de esta, teniendo en cuenta la estadística multivariante y el análisis de contenido. Se contó con el apoyo del programa SPSS para el análisis de la información obtenida por parte de los cuestionarios, tanto de docentes como de estudiantes, y del programa Atlas.ti para el desarrollo del análisis de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) estos programas se ajustan a las características y los objetivos planteados en esta investigación, ya que cuentan con diferentes

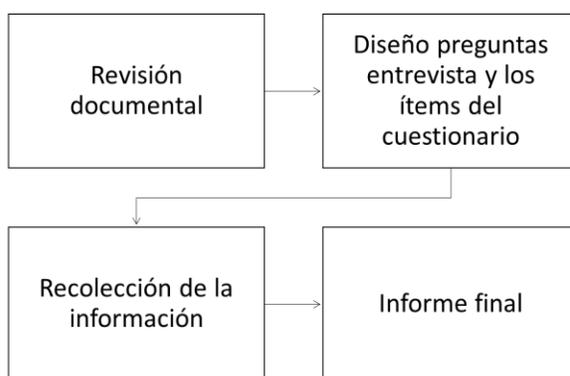
variables independientes y una sola variante dependiente, la de Clima Escolar. También permite hacer un análisis del conocimiento e información expresada en las entrevistas, lo que permite determinar tendencias y categorías en el Colegio Cooperativo Utrahuilca.

Procedimiento (Fases de la Investigación)

Las fases en la que se desarrolló la presente investigación y que permitieron dar cumplimiento con los objetivos propuestos, se resumen en el siguiente esquema:

Ilustración 2

Fases de la Investigación



La primera fase fue la revisión documental, teórica y conceptual que permitió determinar las categorías y dimensiones del Clima Escolar a indagar, permitiendo determinar diseño, tipo de estudio, así como las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

En la segunda fase se determinaron las preguntas a realizar dentro de la entrevista y los *ítems* del cuestionario, tanto para docentes como para estudiantes, los cuales estuvieron en proceso de ajuste y reconstrucción hasta contar con el aval del juicio de expertos.

La tercera fase fue la recolección de la información, en la cual se hizo uso de herramientas digitales como WhatsApp, grabación de llamadas, plataformas como MEET, ZOOM y otras de forma presencial que permitieron obtener los datos que se analizaron en SPSS (cuestionarios) y Atlas.ti (entrevistas).

Finalmente, en la cuarta fase se realizó un informe final que permitió evidenciar los resultados, la discusión y las conclusiones.

Consideraciones Éticas

La presente investigación contó con la participación activa de docentes y estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca Sede A del municipio de Neiva. Se tuvieron en cuenta principios y normas éticas para el desarrollo de la investigación.

Se solicitó ante la coordinación de la maestría de Educación para la Inclusión una carta de presentación que acredita como maestrantes activos a las investigadoras, para poder iniciar con la investigación y poder socializar en la Institución ante la junta directiva los objetivos de la investigación y las implicaciones en su participación.

Con la aprobación de la junta directiva se envía un comunicado a los padres de familia con el consentimiento informado donde se explicaron los objetivos del estudio, cómo se realizó el proceso de recolección de entrevistas y cuestionario y que los datos recogidos eran solo con fines académicos, respetando la privacidad e integridad de sus participantes; de esta forma, ellos autorizaban o no la participación de los estudiantes, ya que son menores de edad. Simultáneamente, a los docentes se les socializó el consentimiento informado donde ellos autorizaban participar de forma voluntaria.

Para el consentimiento informado y el uso de la información recolectada por medio de los cuestionarios y entrevistas se tuvo en cuenta el código deontológico y bioética para el ejercicio de la profesión de la Psicología. En el artículo 30 de la Ley 1090 de 2006 se refiere puntualmente: “Los registros de datos psicológicos, entrevistas y resultados de pruebas en medios escritos, electromagnéticos o de cualquier otro medio de almacenamiento digital o

electrónico, si son conservados durante cierto tiempo, lo serán bajo la responsabilidad personal del psicólogo en condiciones de seguridad y secreto que impidan que personas ajenas puedan tener acceso a ellos”.

Resultados

Dando cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación, a continuación, se presentan los resultados y sus respectivos análisis por objetivo. Se inicia con lo encontrado en la revisión documental, seguido por las características de las anteriores investigaciones, lo que permite diseñar una ruta para la construcción de una mediación pedagógica y, finalmente, la descripción de las características de la muestra a través de los resultados obtenidos en la aplicación de las entrevistas y los cuestionarios exploratorios a docentes y estudiantes.

Revisión Documental: Identificación de Experiencias

Dando cumplimiento al primer objetivo específico, se hizo una búsqueda de artículos e investigaciones teniendo en cuenta las categorías conceptuales del presente estudio: Huerto Escolar, Clima Escolar y Mediación pedagógica. Se debe tener en cuenta que algunas realizan aportes a más de una categoría, encontrando un total de 20 artículos en los diferentes repositorios de universidades nacionales e internacionales y bases de datos como Scopus, Google Academic, Taylor and Francis, Dialnet.

De los 20 estudios encontrados, 19 realizan aportes a la categoría de mediación pedagógica, 10 a la categoría de clima escolar y solo 4 al uso de huertos escolares como mediación pedagógica. Ninguno de estos usa el huerto o jardín escolar en la promoción del clima escolar inclusivo, sino que tienen como objetivo realizar cambios ambientales o nutricionales en los estudiantes.

Todos los artículos e investigaciones se encuentran en idioma español. El más antiguo fue publicado en el año 2011 y el más reciente en el 2020; el 90% fueron realizados en Colombia, en departamentos como Cundinamarca, Bolívar, Santander, Boyacá, Caldas, Risaralda, Antioquia y Magdalena. El 10% de los artículos restantes fueron investigaciones de Venezuela y España.

A continuación, se presenta la tabla 5, la cual presenta un resumen de la revisión documental, organizada por año de publicación, de la más reciente a la más antigua. Se especifican autores, año de publicación, título del documento y aportes al presente estudio.

Tabla 5

Revisión Documental

Autor (es)	Título	Aporte al Estudio
Salazar, D. (2020)	Estrategia Pedagógica apoyada en TIC para la Formación Docente en el Tratamiento de Conflictos y Normas de Convivencia	Los resultados principales permitieron describir e identificar que las estrategias resolutivas con características educativas inciden directamente en la promoción de climas escolares positivos y constructivos. La valoración del discurso pedagógico para intervenir el conflicto en el aula y en la escuela, pueden mejorar o empeorar el clima relacional.
Navarrete, M. (2020)	Alcances de una experiencia musical comunitaria en la Pontificia Universidad Javeriana: Explorando el cuidado y el acompañamiento humano como mediación pedagógica	La investigación hace gran énfasis en trabajar la parte humana, en las relaciones interpersonales y el expresar emociones. Propone seguir trabajando en la construcción de pedagogías pertinentes que se enfoquen en la persona como un ser que siente, vive y goza.
Toro, M. (2019)	Las TIC como mediación didáctica en el desarrollo de la multiexpresividad en la educación inicial; el caso de la institución educativa Alfonso López	Dentro de este marco, la ejecución de estas actividades generó un fuerte estímulo, no solo para el aprendizaje cognitivo, sino para fomentar los valores, potenciar la expresión oral, corporal, escrita, la creatividad y el trabajo en equipo, siendo este último el que permitió llevar a cabo el proyecto de aula más significativo para el grupo

Pumarejo (San José del Guaviare) focal, como lo fue la conformación del grupo ecológico “Escuadrón Planeta”. En consecuencia, surgió de ellos la idea de realizar videos artesanales, y el respectivo uso de las redes sociales para su divulgación, con el objetivo de generar de conciencia ambiental en la comunidad en general; entonces, gracias al impacto causado, se establecieron convenios con diferentes entidades, permitiendo agregar a más personas al proyecto.

Autor (es)	Título	Aportes al Estudio
Pardo, D. (2019)	El humedal Gualí: Un entorno de aprendizajes con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva de la IED.	<p>El contacto directo con el entorno permite sensibilizar a las personas, al causar un impacto en el redescubrimiento de la naturaleza y su conservación.</p> <p>Se valida además la noción de otredad, en el sentido del reconocimiento de los demás niños como individuos diferentes, también en el reconocimiento de los seres vivos del humedal y de las personas que acompañan el proceso.</p>
Posada, E. (2019)	Secuencia didáctica como mediación pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de grado 8° de una Institución Educativa del municipio de Manizales- Colombia	<p>Aporta desde su marco teórico desde los autores que toman para describir la investigación cualitativa.</p> <p>Para Sandín (2003), este tipo de investigación es una actividad organizada de forma sistemática, centrada en la comprensión profunda de fenómenos literalmente sociales que contribuyen en la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones, el fortalecimiento del pensamiento y el desarrollo del conocimiento como tal.</p>
Perea, J. (2019)	Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria	<p>La presente investigación aporta al que hacer pedagógico, herramientas del trabajo colaborativo que permiten fortalecer múltiples procesos de vida de los estudiantes, docentes y padres de familia ayudando en ellos a fortalecer el trabajo en</p>

equipo, para adquirir responsabilidades, cumplir reglas y a socializar todo el trabajo que presenten con el fin de perder el miedo al público.

Autor (es)	Título	Aportes al Estudio
Bernal, B., Díaz, Y. y Meza, I. (2018)	A convivir se aprende: Estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar.	Involucrar a toda la comunidad educativa, para trabajar conjuntamente en el bienestar y la transformación de su propia realidad. Entendiendo que la educación es compromiso de todos y que la experiencia educativa busca transformar colaborativamente.
Fernández, I., Ibañez, I., Ballestas, S. y Beltrán, C. (2018)	Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar mediante las TIC	Las conclusiones de esta investigación claramente aportan a esta investigación mencionando que la convivencia escolar influye directamente en el desarrollo psicoafectivo de los estudiantes, dimensión importante del clima escolar inclusivo.
Robayo-Puentes, G., Gil-Rodríguez, D., Guillen-Villamil, D., Vizcaino-Camacho, M., Manjarrés-Bolaño, S., Londoño-Barrasa, S. y Barrios-Acosta, V. (2018)	Mejorar la convivencia escolar a través de la lectura mediante la investigación como estrategia pedagógica	la investigación como estrategia pedagógica ejerce un impacto vinculante entre la práctica pedagógica y la investigación, se les brinda a las niñas la posibilidad de apropiarse de la lógica del conocimiento y de herramientas propias de la ciencia con la mirada puesta en la sociedad y sus necesidades, proyectándonos al conocimiento significativo al que se refiere Ausubel (2001).
Tamayo, A. Y Restrepo, J. (2017)	El juego como mediación pedagógica juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una	Se debe repensar la educación, en este caso a la escuela y considerarla como un todo, donde se pretende formar a los sujetos desde sus múltiples dimensiones, reconociendo cada lenguaje si es el caso. En este sentido, la escuela requiere generar estrategias y ambientes pedagógicos dentro de los cuales se promueva la creación de conocimientos, por medio de relaciones horizontales que brinden la posibilidad de participación en relación con las

	experiencia llena de sentidos	nuevas posibilidades y los caminos a recorrer en pro de la transformación de los enfoques tradicionalistas y utilitarios, que impiden toda posibilidad de cambio; por este motivo, las modificaciones en cuanto a las formas de implementación pedagógica.
Soto, M. (2017)	El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura	La investigación puso de relieve el enfoque de aprendizaje constructivista, en la medida en que el conocimiento no sólo hacía parte de un proceso de transferencia lineal docente-estudiante, sino que se conformaba un proceso de construcción temática, en el que el educador era un guía y el estudiante, el dueño de su propio aprendizaje.
Autor (es)	Título	Aportes al Estudio
Jurado, M. (2017)	El huerto escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias ciudadanas en estudiantes del grado quinto en la institución educativa pablo correa león sede Guillermo León Valencia	Después de trabajar en el huerto escolar durante 18 meses en su construcción y mantenimiento se descubrió la necesidad de atender los comentarios, ideas y sugerencias de los estudiantes, a través de una práctica pedagógica más flexible que, además de adelantar procesos de seguimiento de las actividades, permitan reconsiderar y replantear lo que sea necesario para de esa forma ofrecer una metodología apropiada según las necesidades de cada grupo.
Guerrero, H. y Cepeda, M. (2016)	Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables	Dentro del plan de estrategias pedagógicas se evidencia la necesidad de promover el desarrollo de la formación en competencias para la promoción de la tolerancia, la comunicación asertiva, la solidaridad, el respeto, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades de socialización y el fortalecimiento de las redes de apoyo psicosocial.

Aponte, E. y Huérfano, A. (2016)	Mediaciones pedagógicas que favorecen la convivencia y la transformación de la cultura escolar	Jordán (2009) dice que en todos los casos el maestro no debe permitir que se reduzca su margen de participación puesto que su función no es simplemente la de dictar una clase, sino la de crear un ambiente en el que toda la comunidad educativa desarrolle acciones organizativas, curriculares, tutoriales, normativas, formativas y relacionales. Es imprescindible trascender modelos de educación tradicionales, ya que parte de las evidencias, tanto prácticas como teóricas, dan cuenta que las dificultades que presentan los estudiantes tienen que ver, en buena medida, con la puesta en marcha de experiencias educativas que no se actualizan y, por lo tanto, reproducen prácticas que no representan algo significativo para los estudiantes.
Romero, C., Soler, E. y Trujillo, M. (2016)	Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial	Es imprescindible trascender modelos de educación tradicionales, ya que parte de las evidencias, tanto prácticas como teóricas, dan cuenta que las dificultades que presentan los estudiantes tienen que ver, en buena medida, con la puesta en marcha de experiencias educativas que no se actualizan y, por lo tanto, reproducen prácticas que no representan algo significativo para los estudiantes.
Autor (es)	Título	Aportes al Estudio
Correa, J. (2015)	Diseño de un proyecto de aula, para la enseñanza de la Educación Ambiental, mediante la implementación de una huerta escolar de Aromáticas, como estrategia para un aprendizaje significativo crítico	La investigación resalta la huerta como escenario para formación de líderes, el sentido de la responsabilidad, el trabajo en equipo y para desarrollar habilidades sociales.
Restrepo, A. (2013)	Estrategia pedagógica dirigida a docentes, comunidad educativa y niños y niñas entre 5 y 6 años de la Escuela Bilingüe Step By Step, para el desarrollo de	El autor propone generar un ambiente de aprendizaje, donde los niños y niñas se identifiquen y se sientan partícipes en su propio proceso de formación, donde se involucre el juego, la imaginación, el dibujo, el pensamiento reflexivo, crítico y los cinco ejes de los procesos de Convivencia y paz, de manera transversal en un solo proyecto de aula, enfocado a que los niños

	competencias ciudadanas en competencias en convivencia y paz.	desarrollen sus Competencias Ciudadanas, de una manera significativa, educativa y divertida.
Yaguara, M. (Yaguara, 2012)	La huerta escolar una estrategia para mejorar la percepción nutricional y lograr aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria.	La investigación recomienda fomentar en las familias miembros de la institución, la huerta como una estrategia que garantice la seguridad alimentaria, mejorando la calidad de vida de la comunidad y resalta su efectividad para el empoderamiento de la comunidad educativa.
Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011)	Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima del aula y la inclusión	Uso de una mediación pedagógica, sus fases de aplicación y finalmente su evaluación para evaluar su aporte al fortalecimiento de un clima de aula inclusivo.
Figuroa, A. y Guevara, I. (2010)	El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: Alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar.	Al trabajar una mediación, se aumentan los niveles de escucha, capacidad de expresión y participación, y una mejora en las actitudes de respeto y tolerancia.

Nota: Resumen Revisión Documental realizada sobre Huerta Escolar, Clima Escolar y Mediación Pedagógica.

Características de la Mediación

A partir de las distintas investigaciones encontradas sobre mediación pedagógica y dando cumplimiento al segundo objetivo específico, se identificaron cinco lineamientos para la estructuración y diseño de éstas, los cuales se definen en la siguiente ilustración:

Figura 3

Ruta para el Diseño de una Mediación Pedagógica



Teniendo en cuenta las diferentes experiencias en la creación de mediaciones pedagógicas encontradas en la revisión documental, los autores Peñaherrera y Cobos (2011), Bernal et al. (2018), Jurado (2017) y Correa et al. (2015) coinciden en que la ruta para su diseño está conformada por diferentes momentos que permiten su estructuración. En un primer momento, Jurado (2017) describe que se deben identificar los recursos necesarios para su aplicación y poder expresarlos con la institución educativa: directivos y padres de familia, quienes autorizan su ejecución. En un segundo momento, se elige el contenido y las actividades. Bernal et al. (2018) manifiestan que en este punto se deben responder las preguntas orientadoras: ¿cómo se va a trabajar?, ¿con quién?, ¿para qué? y la forma de evaluar su impacto.

En un tercer y cuarto momento, autores como Peñaherrera y Cobos (2011), Bernal et al. (2018), Jurado (2017) y Correa et al. (2015) expresan que la mediación se conforma por diferentes fases, las cuales deben estar estructuradas con claridad, con título, objetivos, procedimientos y evaluación. En este momento, también se define la duración tanto de la mediación como de cada una de sus fases y de las actividades a desarrollar. Jurado (2017) propone que su ejecución completa puede ser de 18 meses. Correa et al. (2015) señala que lo ideal es que su ejecución se realice durante el mismo año escolar para mayor efectividad y añade que una mediación pedagógica de 8 a 16 semanas logra evidenciar cambios en el clima escolar.

En cuanto a la duración de las actividades, Bernal et al. (2018) indican que pueden ser de mínimo 45 minutos. Peñaherrera y Cobos (2011) añaden que el tiempo está ligado al tipo de actividad y se puede desarrollar tanto en 1 hora y 40 minutos como en toda una tarde de 4 horas. Recomiendan que la mediación se diseñe de tal forma que se participe en ella por lo menos 2 veces por semana.

Soto (2017) indica que en el momento que se inicie la ejecución de la mediación pedagógica se debe realizar una evaluación inicial y, al finalizar, otra que recoja los resultados encontrados y evalúe su impacto; en cuanto a la forma de evaluar la mediación pedagógica, Jurado (2017) señala que se puede realizar por medio de diarios de campo y registros de observación.

Finalmente, Figueroa y Guevara (2010) proponen que la mediación debe contener en su estructura: nombre de la actividad, descripción, recursos, posibles preguntas y número de participantes. Martínez (2018) señala que, a pesar del carácter creativo que da libertad a la construcción de una mediación pedagógica, no se puede olvidar las características propias: su naturaleza pacífica, voluntaria, favoreciendo la colaboración, la comunicación, de carácter formador que se desarrolla en diferentes fases.

El establecimiento de una ruta teórica y metodológica del diseño de una mediación pedagógica que fortalezca el clima escolar inclusivo es de importancia y de gran relación con el presente estudio, ya que posibilita la creación y ejecución con unos objetivos más claros, permitiendo dar continuidad al desarrollo de la mediación, realizando cambios necesarios a medida que se alcanzan metas propuestas y teniendo en cuenta la estructura establecida a través de la revisión de experiencias científicas; de igual forma, se logra consolidar la información y

evaluación de su impacto como experiencia significativa para la institución y posible generalización de los resultados.

Características de la Muestra

Dando cumplimiento al tercer objetivo específico, a partir de los instrumentos aplicados a docentes, encuesta y entrevista, se obtuvieron los siguientes resultados. En la tabla 7 se observa la media en cada una de las dimensiones del clima escolar del instrumento cuestionario docente. Cada sigla significa: Mri (media dimensión relaciones interpersonales); Mca (media dimensión compromiso académico); Mi (media dimensión inclusión); Msee (media dimensión seguridad y entorno escolar).

Tabla 6

Cuestionario Docente - Desde las Dimensiones del Clima Escolar

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Mri	12	4,00	5,00	4,7389	,31199
Mca	12	4,56	5,00	4,8796	,16723
Mi	12	4,00	5,00	4,7813	,32036
Msee	12	4,00	5,00	4,6310	,35235
N válido (por lista)	12				

Nota: Datos tomados de los cuestionarios realizados y analizados con el programa SPSS (2021)

Frente a los resultados de la encuesta, se pudo evidenciar que los docentes del colegio tienden a puntuar alto dentro de cada una de las dimensiones clima escolar que evalúa el cuestionario. La dimensión mejor puntuada fue la de compromiso académico, a diferencia de

seguridad en el entorno escolar, que puntuó más bajo. Sin embargo, en los resultados se observó que los docentes tienen una perspectiva positiva frente al trabajo en el huerto escolar. Como el instrumento aplicado tuvo una estructura de Likert, se puede afirmar que los docentes del Colegio Cooperativo Utrahuilca están totalmente de acuerdo o solamente de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Tabla 7

Afirmaciones Destacadas del Cuestionario Docente

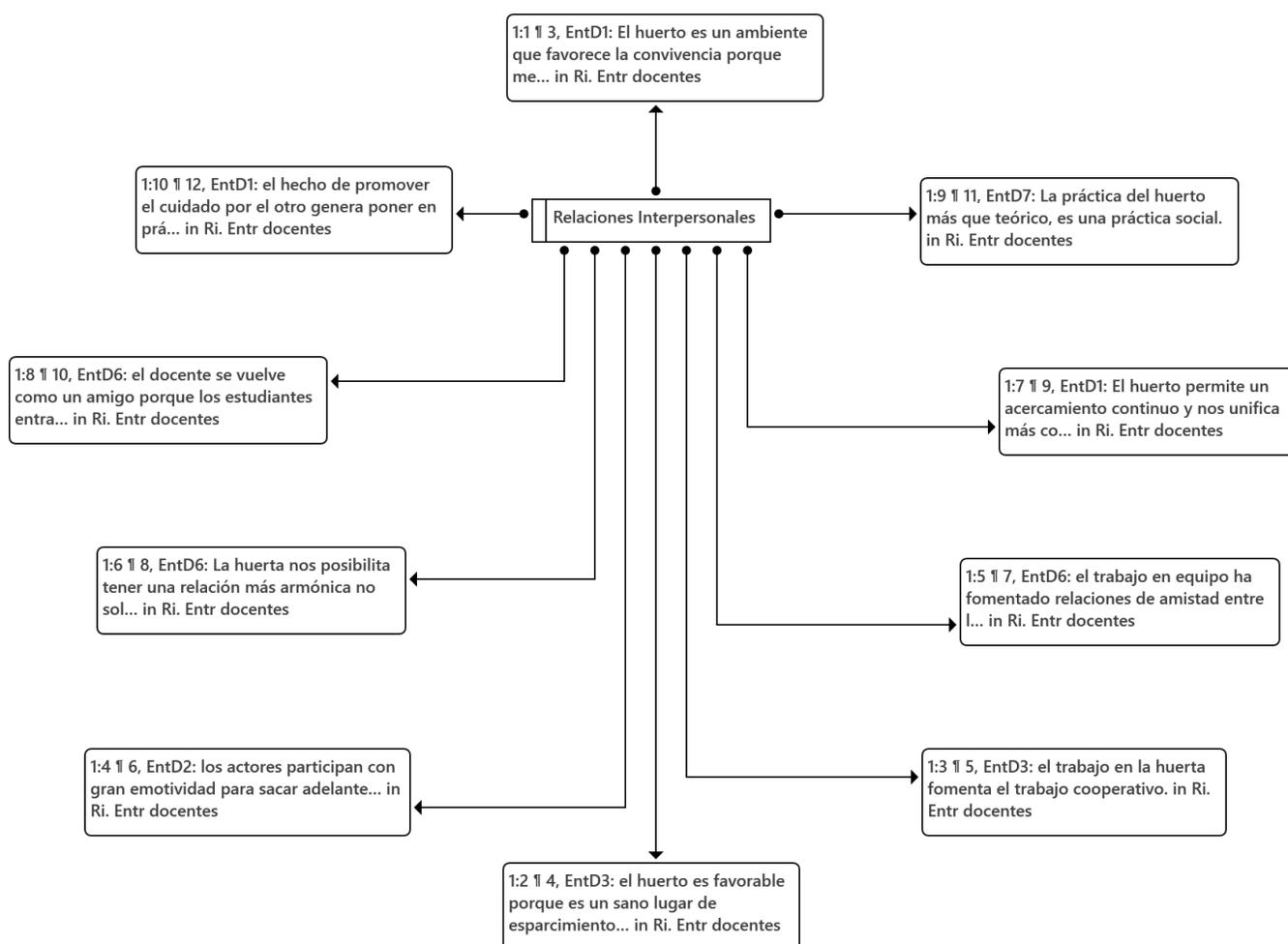
Dimensiones	Relaciones Interpersonales	Seguridad y Entorno Escolar	Compromiso Académico	Inclusión
1	Las actividades que se desarrollan en los huertos y jardines escolares pueden disminuir la violencia en las instituciones educativas.	Los huertos escolares cumplen con las normas básicas de seguridad al momento de impartir la clase.	En la institución, el huerto escolar es un instrumento utilizado para el aprendizaje cooperativo.	En el trabajo de los huertos escolares se fomenta el respeto y la solidaridad.
2	Los huertos y jardines en las instituciones educativas mejoran el clima escolar.	Los docentes se sienten seguros en los huertos escolares.	La implementación de los huertos y jardines en la institución es pertinente para lograr el desarrollo integral del estudiante.	El uso de huertos y jardines en la institución permite mayor participación de toda la comunidad educativa.
3	Los huertos y jardines son espacios que permiten formar a los estudiantes en valores y el trabajo en equipo.	La huerta escolar permite enseñar a docentes y estudiantes en un entorno más seguro.	Los huertos y jardines fortalecen los procesos académicos de los estudiantes.	En la institución se motiva el uso de huertos y jardines para alcanzar igualdad de oportunidades.

Nota: Afirmaciones destacadas tomadas del instrumento encuesta docente.

En cuanto a las entrevistas aplicadas a docentes, son muchas las opiniones que se obtuvieron frente al trabajo en huerta escolar importantes de resaltar, porque de cierta manera coinciden entre los actores. En las siguientes ilustraciones se exponen los resultados obtenidos.

Figura 4

Dimensión: Relaciones Interpersonales

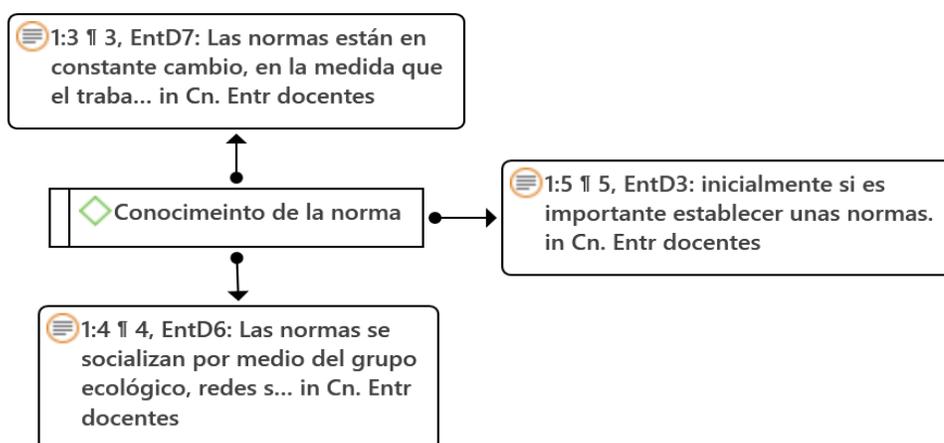


Nota: Entrevista sobre uso de huertos y jardines escolares - Docentes

En general, los docentes consideran que la huerta escolar es un ambiente que permite que se den estrechas y fuertes relaciones interpersonales entre los actores educativos, entre ellos los más involucrados, docentes y estudiantes. Otros comentarios importantes fueron: “Realmente se ha (sic) llevado a cabo varios procesos de comportamiento con los estudiantes a través de estas prácticas y ha funcionado mucho” EntD5. Otro entrevistado mencionó que la huerta “es un espacio que los niños disfrutaban, cuando un niño es alegre pues se olvida de otros gestos que digamos pueden ser agresivos” EntD3.

Figura 5

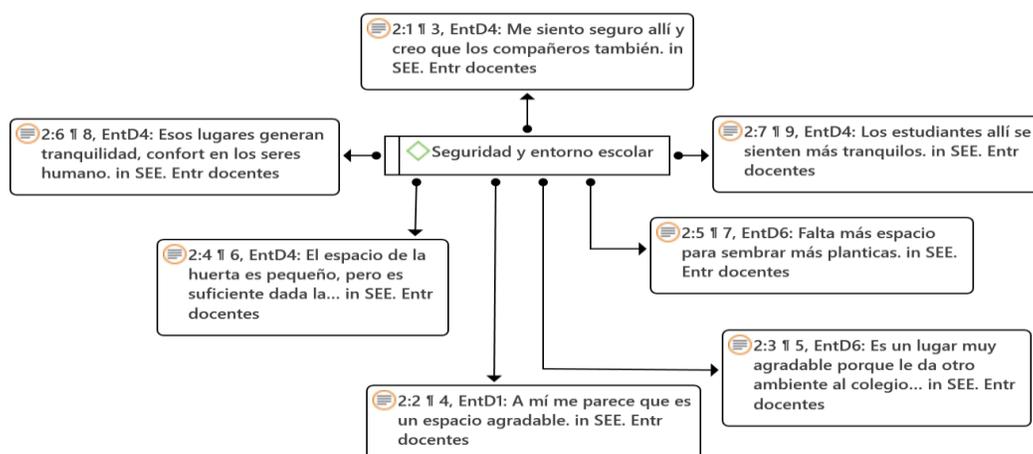
Dimensión: Conocimiento de la norma



Los docentes del colegio expresaron que es importante establecer normas en el huerto, sin embargo, hay unas aclaraciones, como lo hace el actor EntD3, cuando menciona que al inicio sí es importante establecer unas normas, pero luego se vuelve algo innecesario porque cada estudiante sabe cómo es el trabajo allí. Por otro lado, el docente EntD6 advirtió que el huerto no debería tener reglas porque eso le quitaría el amor que tiene el estudiante hacia la naturaleza; es decir que debe ser un trabajo voluntario, agradable y no obligado.

Figura 6

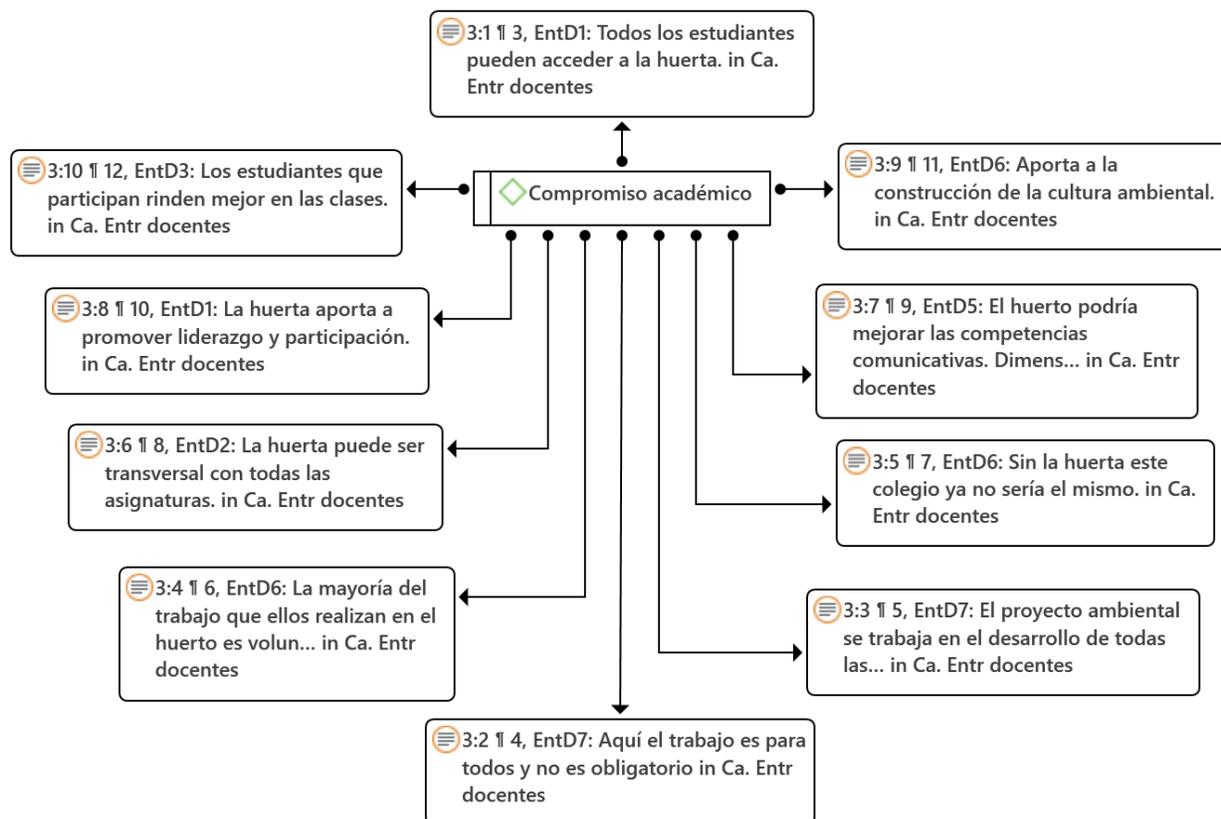
Dimensión: Seguridad y entorno escolar



Como se lee en la figura, los docentes consideraron que la huerta del colegio es un lugar seguro, que inspira tranquilidad y comodidad; también expresaron que es un lugar pequeño debido al tamaño del colegio, por lo que les gustaría que fuera más grande para así sembrar más plantas.

Figura 7

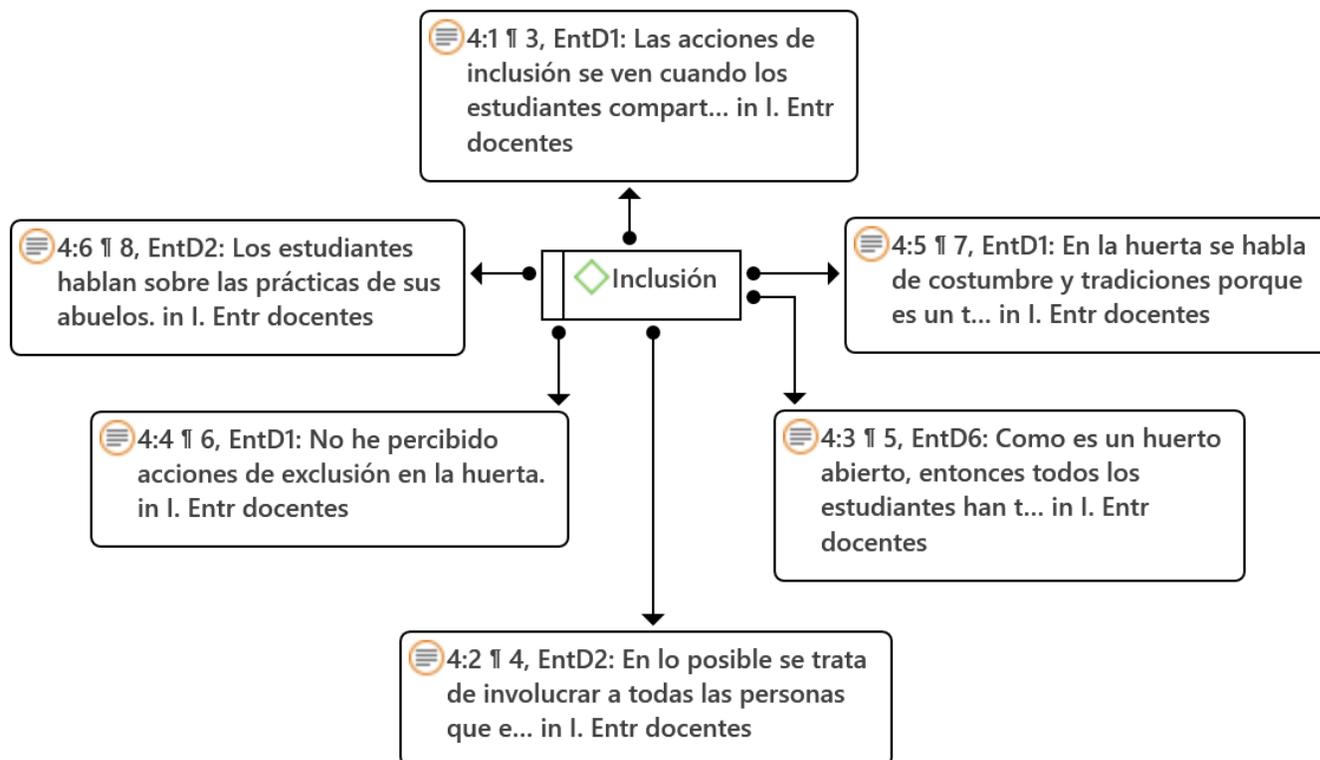
Dimensión: Compromiso académico



En la dimensión de compromiso académico, se visualiza en los discursos de los docentes que son muchos los aspectos que el huerto escolar aporta para el compromiso académico de los estudiantes. Como lo expresa EntD3, los estudiantes que participan en él rinden mejor en sus actividades académicas y se ve un mayor compromiso con el colegio y las distintas áreas. En concordancia a lo anterior, EntD1 menciona que la huerta promueve prácticas de participación y liderazgo, lo que reforzaría la explicación de por qué los jóvenes que se involucran con mayor intensidad en este espacio muestran mejoría en su rendimiento académico.

Figura 8

Dimensión: Inclusión



Desde la perspectiva de los docentes, ninguno afirmó haber observado acciones de exclusión en la huerta escolar. Solo un docente expresó que podrían darse en el momento de repartirse las tareas entre los mismos estudiantes. Perciben la inclusión desde la mirada de que se da participación a todos los actores. Algunos docentes afirmaron que el huerto está abierto para todo el que quiera ayudar y cuidar de ese espacio. Como lo afirma el actor EntD3, la mayoría de docentes respondieron que, en lo posible, se trata de involucrar a los que están alrededor de este espacio: porteros, coordinadores, rector, docentes, estudiantes y padres de familia.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados a los estudiantes. En la siguiente tabla se puede observar el valor que estos dan a cada dimensión del clima escolar, según la encuesta exploratoria:

Tabla 8

Cuestionario Estudiantes -Desde las Dimensiones del Clima Escolar

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Mri	127	1,00	5,00	4,4740	,63072
Mcن	127	1,00	5,00	4,4504	,66474
Msee	127	1,00	5,00	4,4319	,72519
Mca	127	1,00	5,00	4,3199	,84496
Mi	127	1,00	5,00	4,4602	,67219
N válido (por lista)	127				

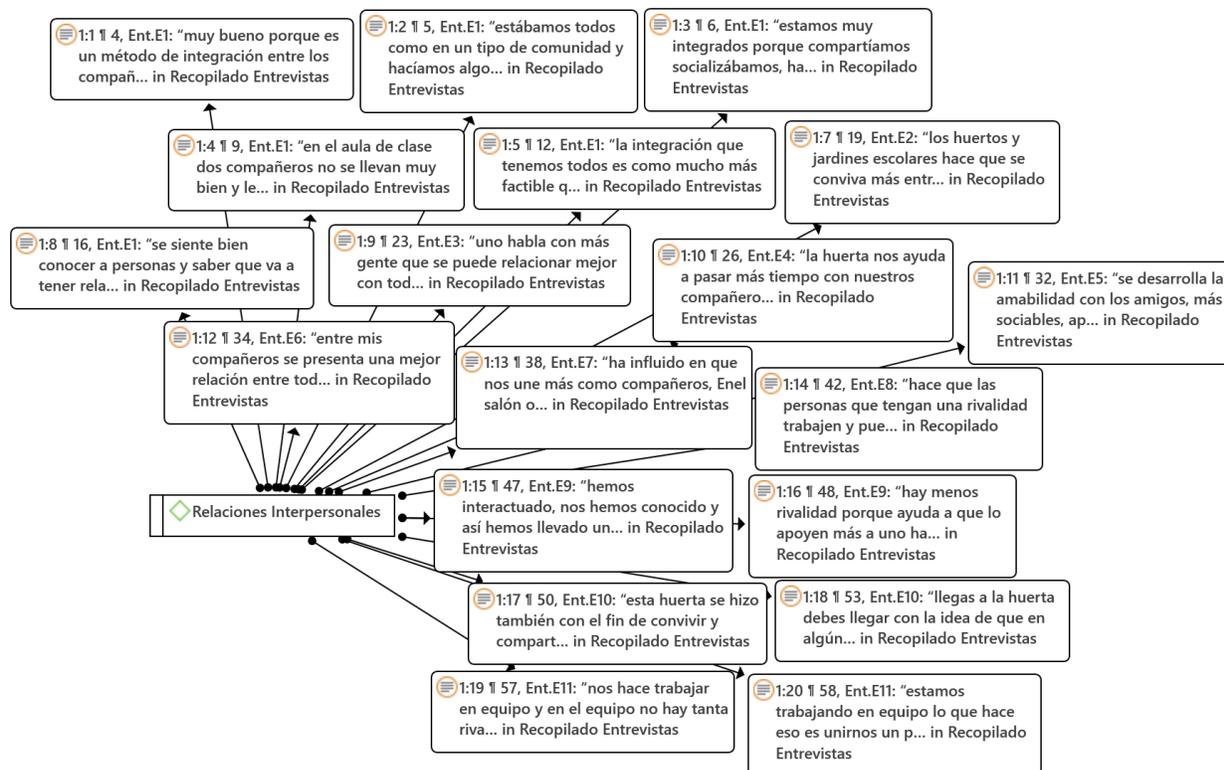
Nota: Datos tomados de los cuestionarios realizados y analizados con el programa SPSS (2021).

Se pudo evidenciar que en los estudiantes todas las dimensiones del clima escolar tienden a puntuar alto, aun así, se encuentra que la dimensión Relaciones interpersonales se halla mejor valorada, a diferencia de la dimensión de Compromiso académico que puntuó más bajo.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los estudiantes, estas se analizaron por dimensiones del clima escolar, como se presenta a continuación:

Figura 9

Dimensión: Relaciones Interpersonales

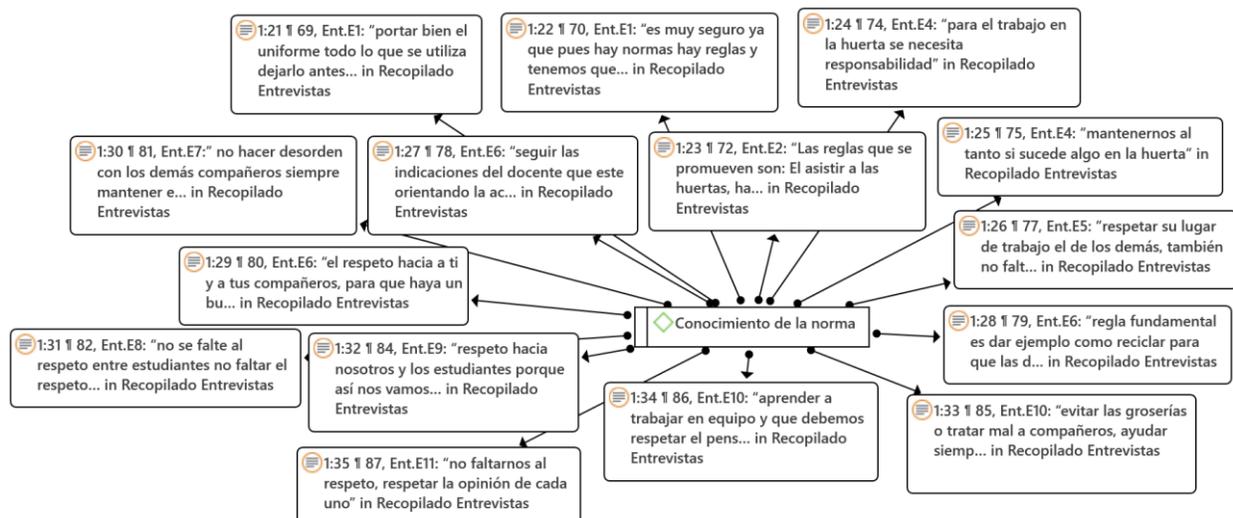


Nota: Entrevista uso de huertos y jardines escolares – Estudiantes. Analizada en el programa Atlas ti (2021).

La dimensión Relaciones Interpersonales fue concebida por los estudiantes como la de mayor cambio en el trabajo con los huertos escolares; manifestaron que el trabajo en el huerto influye en la forma en la que se relacionan, en la comunicación entre compañeros y el aprendizaje de valores que les permiten trabajar en grupo y eliminar rivalidades.

Figura 10

Dimensión: Conocimiento de la Norma

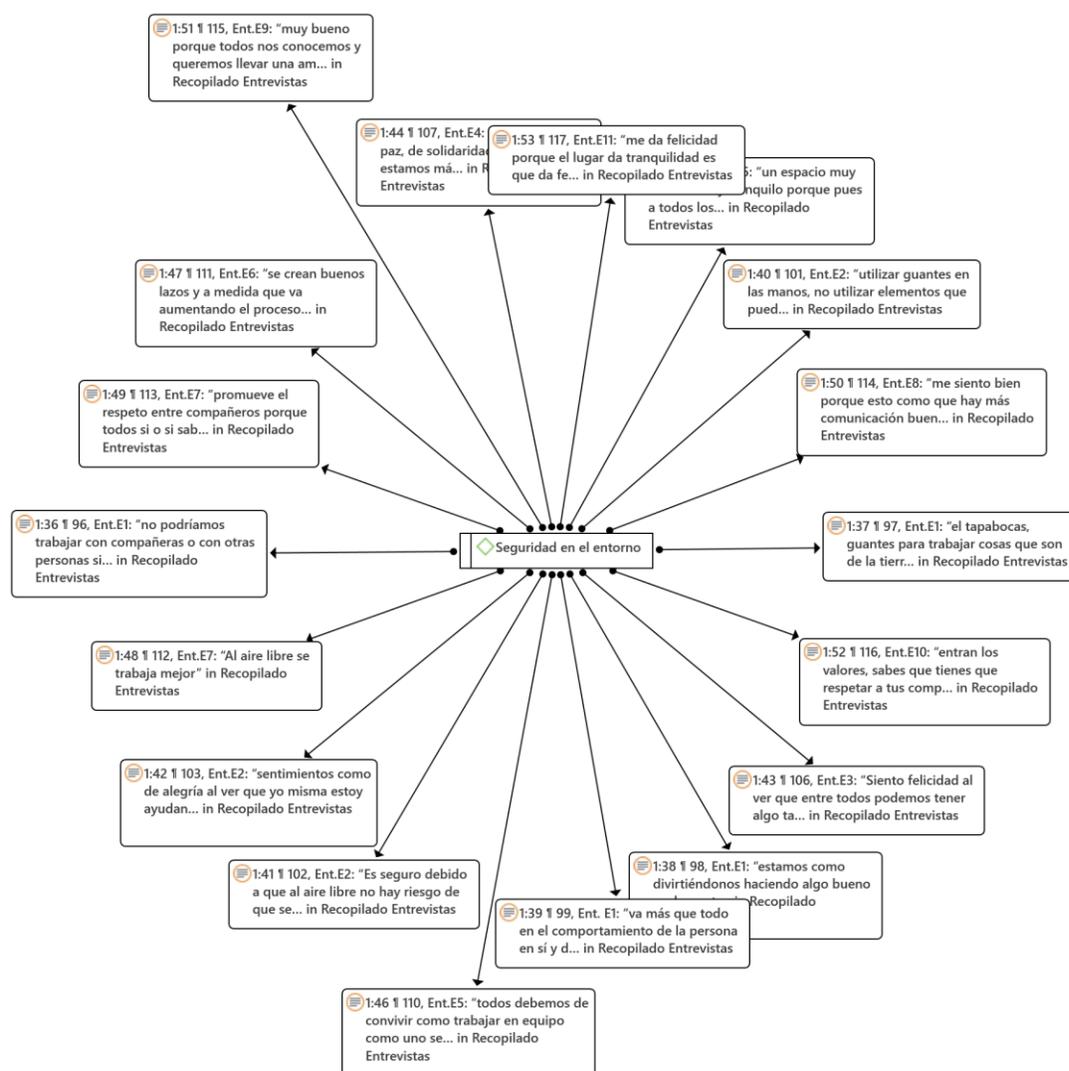


Nota: Entrevista uso de huertos y jardines escolares - Estudiantes y analizada en el programa Atlas ti (2021).

En la dimensión conocimiento de la norma, se evidenció que los estudiantes manifiestan la existencia de normas y reglas para el trabajo dentro del huerto escolar y mencionan algunas de estas. Sobresale el respeto a todos los involucrados; de igual forma, se reflejó que no hay claridad ni unanimidad de cuáles serían las normas específicas para el trabajo dentro del huerto.

Figura 11

Dimensión: Seguridad en el entorno

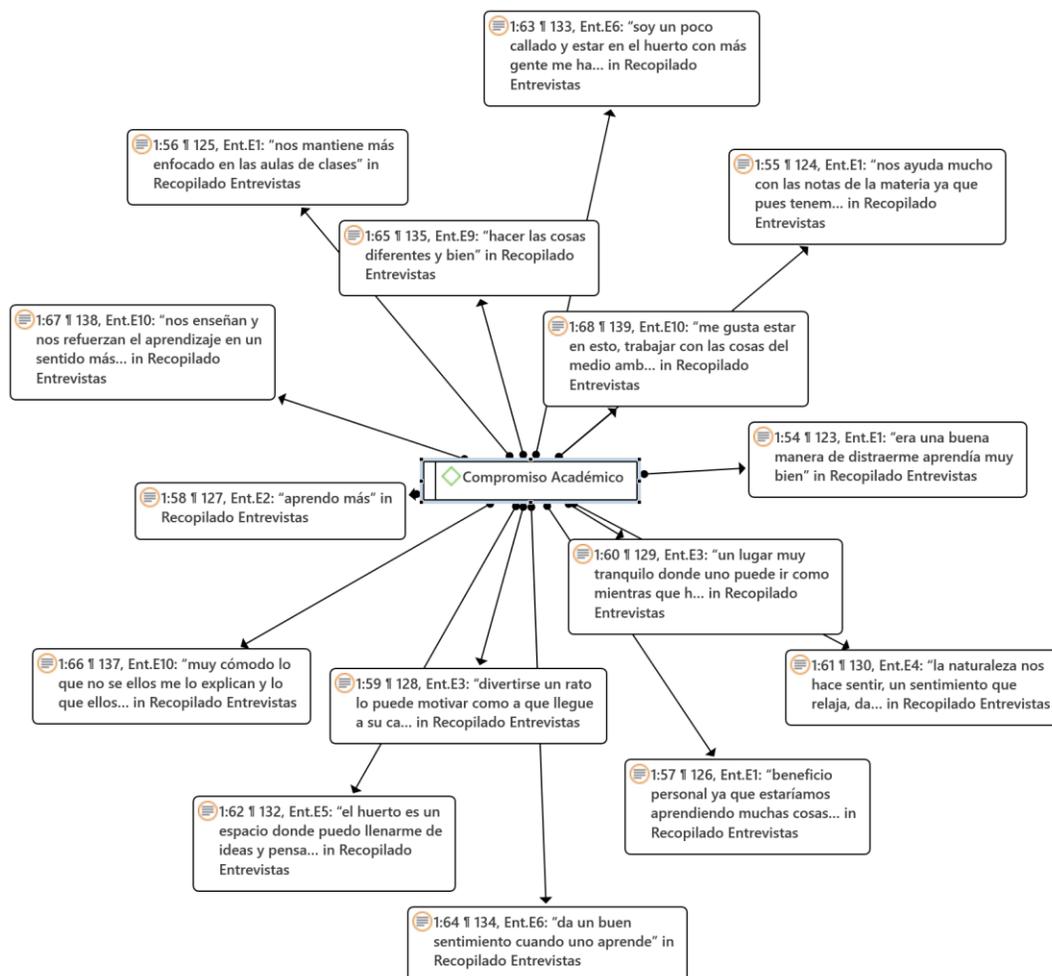


Nota: Entrevista uso de huertos y jardines escolares - Estudiantes y analizada en el programa Atlas ti (2021).

En cuanto a la dimensión seguridad en el entorno, los estudiantes coincidieron en que es un lugar seguro y que al aire libre trabajan mejor; de igual forma, manifestaron que el trabajo en las huertas fomenta el respeto y el trabajo en grupo, lo que hace que experimenten sentimientos de alegría, satisfacción y admiración. Esto convierte el huerto escolar en un espacio que les brinda tranquilidad, seguridad y bienestar. Ent.E11: "Me da felicidad porque el lugar da tranquilidad es que da felicidad volver y tranquilidad de estar ahí".

Ilustración 12

Dimensión: Compromiso Académico



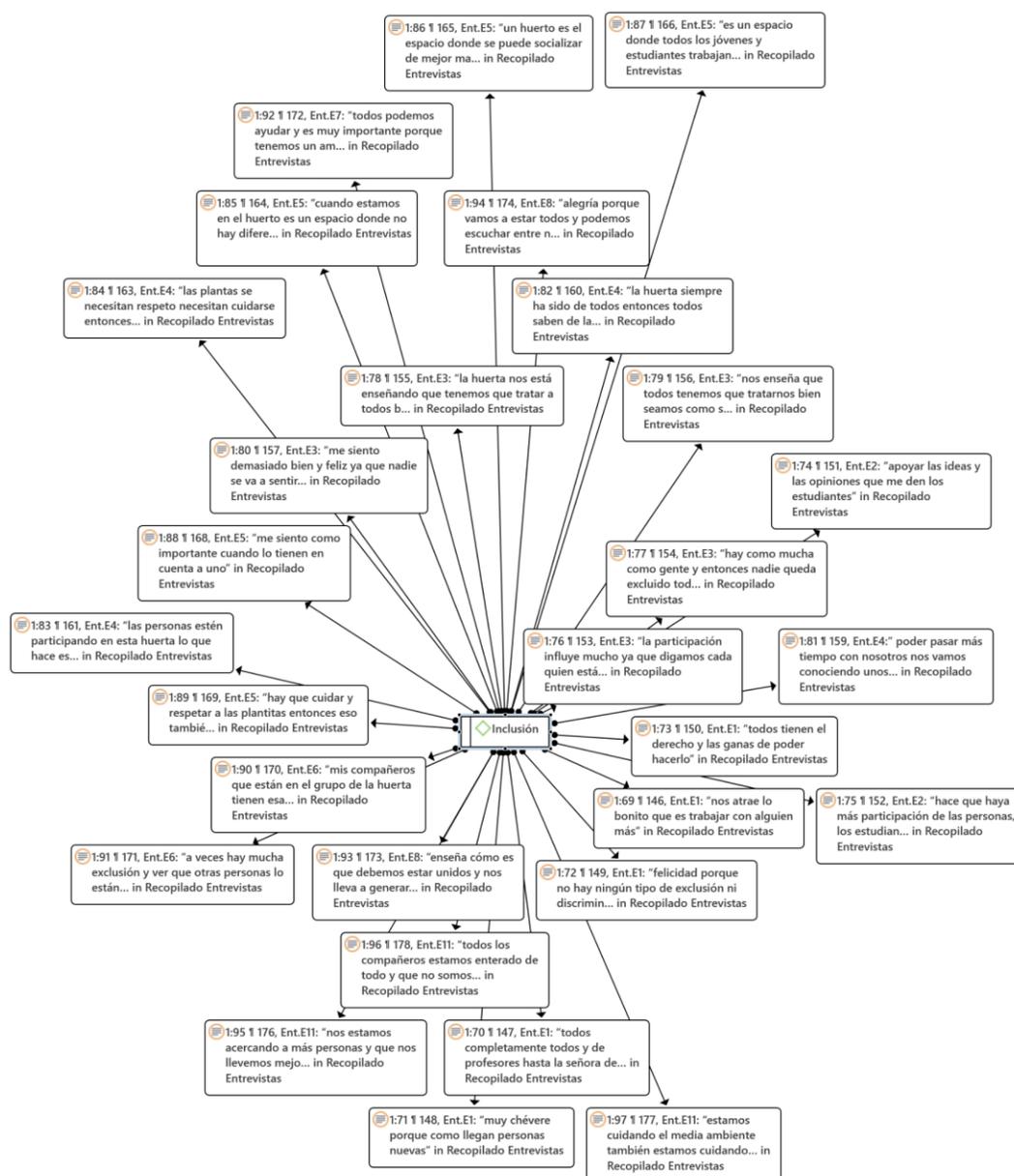
Nota: Entrevista uso de huertos y jardines escolares – Estudiantes. Analizada en el programa Atlas ti (2021).

En la dimensión de Compromiso Académico, los estudiantes manifestaron que, a pesar de que el trabajo en la huerta está promovido por medio de calificaciones extras en el área de ciencias, este no es lo único que los motiva, ya que sienten que el aprendizaje se da de manera más autónoma y libre que en un salón de clase. Ent.E10: “Nos enseñan y nos refuerzan el

aprendizaje en un sentido más libre” Ent.E10: “Muy cómodo. lo que no sé ellos me lo explican y lo que ellos no saben yo se los explico”.

Figura 13

Dimensión: Inclusión



Nota: Entrevista uso de huertos y jardines escolares - Estudiantes y analizada en el programa Atlas ti (2021).

Con respecto a la dimensión inclusión, los estudiantes consideraron el huerto escolar un lugar libre de cualquier tipo de exclusión o discriminación, ya que no existe jerarquía ni exclusividad del conocimiento, sino que todos trabajan por un mismo objetivo. De igual forma, manifestaron que el huerto promueve no solo el trabajo cooperativo, sino el respeto y el cuidado por las plantas. Esto trasciende colocando en práctica entre ellos. Finalmente, manifestaron que el trabajo en el huerto tiene variedad de actividades que permite la participación de todos.

Mediación Pedagógica para el Fortalecimiento del Clima Escolar Inclusivo

Teniendo en cuenta lo encontrado en las distintas investigaciones, se propone el siguiente modelo de mediación pedagógica para promover el clima escolar inclusivo basado en el uso del huerto escolar.

La presente mediación está dirigida a estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca, pertenecientes a los grados octavo, noveno, décimo y once. La participación es voluntaria y la convocatoria es para toda la comunidad educativa. El propósito es promover un clima escolar inclusivo en el huerto escolar. La mediación tiene una duración aproximada de 4 meses y medio. Está organizada en cuatro fases, con sesiones que duran de dos a cuatro horas. Es importante aclarar que cada semana debe realizarse una jornada de dos horas.

En la primera fase se propone la presentación de la propuesta de mediación a los actores educativos, inscripción de los mismos, ritual de iniciación “Conexión con la Pachamama”, jornada de limpieza, organización y realización de mural en la huerta. En la segunda fase se plantea la elaboración de abono y maceta en espiral. En el caso del abono es necesario tener en cuenta que se debe producir y cuidar hasta terminar la mediación. Para la tercera fase se desea realizar una maceta en cascada, siembra de aromáticas y caracterización de la huerta. En la

última fase se espera realizar una jornada de producción sobre la experiencia obtenida en la huerta por medio, ya sea de un poema, cuento, canción, relato o dibujo. Esta actividad se titula "Mi huerta escolar". En la siguiente jornada se pretende exponer los trabajos realizados por los estudiantes y docentes. Finalmente, una jornada de evaluación y compartir alrededor de la huerta. A continuación, se presenta la Tabla 6 con la propuesta de mediación pedagógica.

Tabla 9*Propuesta de Mediación Pedagógica*

Mediación Pedagógica				
Fase 1				
Indicadores de Desempeño	Actividad	Recursos	Tiempo (horas)	Producción
N/A	Explicación e inscripción a la mediación. Entrega de volantes con la convocatoria.	Volantes Computador Video beam	2	Listado de participantes
Participa en actividades que demandan una conexión espiritual con la naturaleza.	Ritual de iniciación "Conexión natural"	Semillas de diferentes tamaños y colores Piedras Música instrumental Incienso Pala Tijeras Escoba	2	Figura dedicada a la pachamama con las semillas y piedras entregadas
Valora y cuida su entorno natural trabajando en cooperación con los otros.	Jornada de limpieza	Manguera Guantes Rastrillo Pinturas Pinceles	2	Ambiente agradable en la huerta
Demuestra sus habilidades artísticas por medio del dibujo y la pintura.	Jornada de decoración y organización. Pintar mural en la huerta escolar.	Tablas de madera delgadas Lija Trapos	4	Mural de la huerta

Fase 2				
Indicadores de Desempeño	Actividad	Recursos	Tiempo (horas)	Producción
Lidera procesos de construcción y elaboración de material para el huerto escolar.	Elaboración de matera en espiral. Con plantas aromáticas (albahaca, tomillo, menta, yerbabuena)	Ladrillos Plantas aromáticas Tierra Abono	4	Maceta en espiral
Lidera procesos de construcción y elaboración de material para el huerto escolar.	Elaboración de matera en espiral. Con plantas como albahaca, tomillo, menta, yerbabuena	Ladrillos Plantas aromáticas Tierra Abono	4	Maceta en espiral
Fase 3				
Indicadores de Desempeño	Actividad	Recursos	Tiempo (horas)	Producción
Identifica las plantas que se encuentran sembradas en la huerta de escolar.	Caracterizar la huerta. Nombrar en estacas de madera las plantas que se encuentran en la huerta.	Cuaderno de apuntes Lapicero Lápiz Pinturas Estacas de madera Pinceles	4	Caracterización de la huerta.
Elabora materas para la huerta de su colegio trabajando en equipo y responsabilidad.	Plantación en cascada con material reciclable.	Botellas plásticas de 3 litros Tubo PVC Silicona Pistola de silicona Pinturas	4	Matera en cascada
Fase 4				
Indicadores de Desempeño	Actividad	Recursos	Tiempo (horas)	Producción
Expresa ya sea por medio de dibujo, escrito o canto lo que siente y observa de la huerta/jardín escolar	Visita a la huerta con intención de escribir ya sea un poema, cuento, canción, experiencia vivida o dibujo "Mi huerta".	Cuaderno de apuntes Lapicero Lápiz Borrador Sacapuntas Colores Marcadores	4	Exposición de los trabajos realizados

Interactúa con todos los actores que se involucran en la mediación de huerto escolar.	Compartir en la huerta, comida, música y charla. Evaluar el trabajo realizado	Refrigerios Grupo musical Fotocopias con la evaluación	3	Evaluación de la mediación
---	---	--	---	----------------------------

Esta propuesta de mediación se logra a través de la revisión teórica realizada de forma previa a su construcción, que permite soportar a través de los diferentes autores mencionados en la Tabla 5 y de los resultados obtenidos en las entrevistas y cuestionarios, su efectividad en el diseño de una mediación pedagógica donde especialmente se fortalezca el clima escolar inclusivo a través del uso de los huertos y jardines escolares.

La presente mediación tiene unas características propias que la hacen diferentes de las usuales, esto se debe a que se considera importante plantearse unos indicadores de desempeño. Estos indicadores permiten claramente mostrar que cada una de las actividades apuntan a trabajar valores y concepciones de la inclusión. “Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos –igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas” (Booth & Ainscow, 2011, pág. 25).

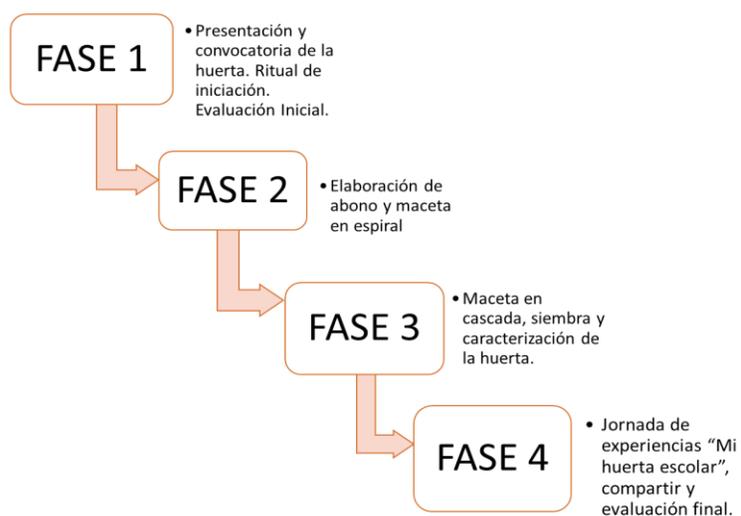
Por tanto, se proponen actividades de participación, de compartir a través de espacios de siembra, donde se fortalezcan valores como el cooperativismo, solidaridad, respeto, amor, que permiten relaciones de manera recíproca, donde se den pretextos para promover el diálogo, la interacción, el cuidado por el otro, el reconocimiento, se evidencie la diversidad y se propongan actividades que promuevan habilidades de liderazgo. Moreno (2008) señala que las interacciones no solo permiten la construcción de conocimiento sino también la de ambientes de aprendizaje que dan paso a la trama cultural en proyectos sociales y de elaboración de sentidos a través de las acciones y significados que se forman en estas vivencias.

Para su implementación en el Colegio Cooperativo Utrahuilca y/o en otras instituciones se anexa la siguiente ruta metodológica:

Figura 14

Ruta para la implementación de Mediación Pedagógica para fortalecer el Clima Escolar

Inclusivo



Discusión

El tema del Clima Escolar ha tomado fuerza e interés en diferentes investigaciones debido a las implicaciones que éste puede llegar a tener en la sociedad. Ramírez et al. (2016) señalan que el comportamiento de los estudiantes, su actitud en las diferentes actividades cotidianas y las diversas relaciones que se forman en el ámbito educativo están influenciadas del contexto social y familiar en el que estos se desenvuelven.

De ahí que el interés investigativo radique en la identificación de experiencias científicas que posibiliten trazar una ruta en la creación de mediaciones pedagógicas a través del uso de huertos escolares que permitan fortalecer el clima escolar inclusivo. Valdés et al. (2019) proponen que la convivencia escolar no es la meta a alcanzar, sino la forma o el mecanismo que permite crear y fortalecer las escuelas inclusivas. Es decir, asumen que la cultura inclusiva y la convivencia escolar tienen mucho en común.

Desde distintos autores e investigaciones encontradas en la revisión documental sobre mediaciones pedagógicas, se evidencia que es posible mejorar el clima escolar a través de estas. Como lo plantea Bernal et al. (2018), al afirmar que “La implementación de la propuesta pedagógica: “A Convivir Se Aprende” dejó ver que se puede mejorar la convivencia en el aula a través de la realización de actividades concretas que involucran el diálogo y el trabajo cooperativo” (pág. 46). La mediación pedagógica insta al docente como un mediador y el estudiante como líder de su proceso de aprendizaje, así como la promoción de la autonomía, el trabajo en red, apuntando hacia el disfrute y las buenas relaciones, considerándose un elemento fundamental para generar y construir conocimiento, implica acción e intervención (Alzate-Ortíz & Castañeda-Patiño, 2020).

Al respecto, Tamayo y Restrepo (2017) alertan que el colegio debe generar espacios y metodologías para la construcción de conocimiento por medio de relaciones horizontales que posibiliten la participación e interacción. Por otra parte, el diseño y construcción de una mediación pedagógica requiere realizar un estudio sobre los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución, distribuir las actividades en un tiempo no menor a los dos meses, iniciando con exposición de la propuesta y la necesidad de que sea aprobada por los actores participantes. Así como de realizar una evaluación inicial de las expectativas que tienen los actores frente a la propuesta de mediación y posibles sugerencias. Alzate-Ortíz y Castañeda-Patiño (2020) consideran que la mediación pedagógica puede ser innovadora, propositiva y un excelente medio de comunicación entre los actores principales estudiante-docente a su vez que logra el aprendizaje de una manera efectiva y pertinente a las realidades de los actores.

Sin embargo, muy poco se ha elaborado sobre mediaciones pedagógicas en el contexto de huerto escolar. Aunque los resultados sobre los beneficios en el trabajo en huertos tienen estrecha relación con las dimensiones que se vinculan al clima escolar, no se evidencia de forma explícita esta relación en las investigaciones encontradas. Sobre el huerto o jardín escolar como un espacio propicio para un clima escolar inclusivo, Correa et al. (2015) encontraron que la acción en la huerta estimuló el trabajo en equipo, las habilidades sociales, el liderazgo y el aprendizaje, utilizando los sentidos en un entorno vivo, valores esenciales para la promoción de un clima escolar inclusivo.

Aunque la mayoría de investigaciones realizadas en el huerto muestran la importancia de este entorno para la enseñanza y el aprendizaje, muy poco se ha tomado en cuenta desde la perspectiva del gran aporte que hace a la construcción de un clima escolar inclusivo; aun así, implícitamente se encuentran hallazgos. Correa L. (2020) expresa que la labor en la huerta o el

gallinero aumenta el interés y la participación, disminuye los problemas de convivencia, se fortalece el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia y el compañerismo.

A su vez, Eugenio y Aragón (2016) afirman que el huerto escolar involucra emocionalmente al alumno y fomenta el desarrollo de actitudes de asombro, respeto y conductas de responsabilización y cuidado. Se revela como un elemento facilitador de interacciones sociales y promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes.

La revisión documental permitió identificar que las mediaciones pedagógicas son una propuesta o forma de abordar los problemas de convivencia en las instituciones educativas de manera más eficaz, integradora y participativa y se ha aplicado con éxito en otras áreas del desarrollo humano (Caramés et al., 2010). Por otro lado, Gómez et al. (2005) conciben la mediación pedagógica como un conjunto de herramientas de carácter valorativo que hacen posible la actividad cognitiva. En variadas investigaciones, como las de Peñaherrera y Cobos (2011) se observa que las mediaciones pedagógicas aplicadas son mínimo de dos meses, ejecutándose en dos horas, una o dos veces a la semana; también, señalan que la intención de los módulos es incentivar respeto, tolerancia, libertad, justicia, solidaridad y democracia. Con respecto a la investigación de Figueroa y Guevara (2010), estos expresan que en ocho semanas identificaron cambios positivos en los aspectos que la mediación trabajó.

En referencia a la perspectiva que tienen los docentes sobre el huerto escolar, se resaltan los siguientes comentarios rescatados de las entrevistas aplicadas a los mismos. Se evidencia una tendencia sobre el huerto como un espacio de tranquilidad y armonía; en este sentido, los docentes expresaron lo siguiente:

“Me parece que la naturaleza inspira armonía y los huertos han generado un ambiente de convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa, entre los estudiantes mismos, entre los docentes y estudiantes” (EntD1).

“Pues realmente es un espacio que los niños disfrutan, entonces cuando un niño disfruta es alegre en lo que está haciendo. Digamos que se olvida de otros gestos que de pronto puedan ser agresivos...” (EntD3). Esto concuerda con lo manifestado por Vega (2018), quien escribe que a mayor participación en las propuestas pedagógicas innovadoras un mejor clima de aula, mejor calidad en las relaciones entre estudiantes y docentes, mayor interés, participación y disfrute por las actividades de clase, mayor apoyo, colaboración, preocupación y amistad entre ellos. Esto también se evidencia en el cuestionario exploratorio aplicado a los estudiantes, donde se encontró que la dimensión de relaciones interpersonales (RI) fue la dimensión mejor valorada.

El huerto escolar no solo ha permitido promover la participación de los actores de la Institución, sino que ha sido una estrategia innovadora en la relación docente-estudiante que ha motivado los procesos de enseñanza aprendizaje: “En estos ambientes, el estudiante, de forma individual, encuentra un espacio diferente donde disfruta a través de variadas actividades” (EntD3). Vega (2018) concluye que proponer escenarios diferentes a la clase tradicional despierta la motivación por aprender y el interés de los estudiantes por las actividades académicas. Esto concuerda con lo manifestado por los docentes en las entrevistas cuando mencionan que “este espacio me ha permitido tener otro ambiente de aprendizaje, bueno, libre de ruidos y libre como de ese calor, ese sofoco que generan los estudiantes, los cuales a veces no les permite concentrarse” (EntD4).

“pareciera que fuera como un lugar en donde uno puede expresarse libremente, quizás también es por el ambiente y también la naturaleza tiene esa característica de ser como tranquilidad” (EntD5).

En el Colegio Cooperativo Utrahuilca se identificó que la dimensión mejor valorada por los docentes es la de compromiso académico, seguida por la dimensión de inclusión, relaciones interpersonales y puntuando más bajo la dimensión de seguridad en el entorno escolar. Esto se puede evidenciar en entrevistas: EntD1: “Todos los actores participan con gran emotividad con interés por sacar adelante la huerta”. “Todos están comprometidos en el cuento y todos quieren estar colaborando y participando”. EntD2: “En lo posible se trata como involucrar a todos los estudiantes, todas las personas que están alrededor”.

En este sentido, se puede evidenciar gran relación con los resultados obtenidos de los docentes y estudiantes del Colegio Cooperativo Utrahuilca, ya que la experiencia de trabajo en el huerto escolar no solo ha permitido promover la participación de los actores de la Institución, sino que ha sido una estrategia innovadora en la relación docente-estudiante que ha guiado procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Prieto y Rojas (2018), las prácticas pedagógicas reflejan el trabajo del docente, desde su gestión de aula, a partir de los ejercicios de planeación de clase evidenciando que cuando las prácticas son diversas, generalmente motivan la participación de la mayor parte de los estudiantes en los distintos escenarios creando un clima escolar agradable; en el ejercicio docente es donde identifican las necesidades presentes en clase y se reconoce la diversidad. Mora (2019) advierte que la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas y que la falta de formación de los maestros obstruye para ofrecer atención educativa a la diversidad que se encuentra en el aula.

En cuanto a la dimensión de seguridad y entorno escolar, Cohen et al. (2009) identifica esta dimensión en relación no solo del ámbito físico de la institución sino también en el ámbito socio-emocional de quienes la conforman. Desde ambiente y estructura hace referencia a la adecuación de los espacios, limpieza, materiales, entre otras características que afectan el ambiente. Esto se evidencia en la entrevista realizada a la docente, quien manifiesta: EntD5: “Pues el espacio es pequeño pero el comité ha tratado en lo posible de darle o de trabajarlo lo mejor para dar una buena presentación al espacio del huerto”. EntD3: “Sí, es un espacio seguro y agradable porque está aquí en nuestro colegio está a la entrada del colegio entonces tiene gran visibilidad tanto para los padres de familia, como para los estudiantes; igual, nosotros los docentes siempre estamos pendientes de ese desarrollo”.

Vega (2018) menciona que proponer escenarios diferentes a la clase tradicional despierta la motivación por aprender y el interés de los estudiantes por las actividades académicas. Esto concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación, a pesar de que directivos y docentes se han esforzado por construir un espacio de enseñanza fuera de la tradicional, esta propuesta pedagógica sigue en construcción, logrando ofrecer un ambiente socio-emocional seguro, pero aún con recursos materiales y físicos limitados.

Tanto estudiantes como docentes manifiestan que el trabajo en la huerta les genera sentimientos de alegría, satisfacción y tranquilidad, tal como se puede evidenciar en las entrevistas: Ent.E1: “Felicidad porque es trabajo que hemos llevado nosotros durante muchos años”. Ent.E3: “Siento felicidad al ver que entre todos podemos tener algo tan bonito”. Ent.E4: “Sentimientos de paz, de solidaridad y de saber que estamos más unidos”.

Lo anterior confirma los beneficios presentados por Johnson (2010) cuando menciona que trabajar en el huerto ayuda a las personas a sentirse tranquilas y en paz, mejora el bienestar

psicológico, reduce el estrés y síntomas severos en niños con déficit de atención. Esto tiene mucho sentido cuando el actor EntD6 señala que “en ese tipo de espacios los estudiantes se sienten más libres, tanto que pueden olvidarse de situaciones de disgusto que tienen en sus casas o liberarse de emociones que pueden ser negativas”. Estos relatos coinciden con los de los estudiantes Ent.E3: “Un lugar muy tranquilo donde uno puede ir como mientras que hace algo puedo como pensar en lo que uno hizo mal corregir esos errores”. Ent.E5: “El huerto es un espacio donde puedo llenarme de ideas y pensar en mí para mejorar”.

Del mismo modo, los estudiantes expresan que en la huerta se da el aprendizaje de una manera más libre, promueve relaciones de amistad y solidaridad, refuerza la idea de que los jardines de aprendizaje inclusivos promueven múltiples formas de conocimiento, amplían las experiencias de pertenencia y construyen relaciones sanas entre los actores, al mismo tiempo que plantean la diversidad como una fortaleza. Los jardines de aprendizaje de sostenibilidad inclusiva amplían la continuidad en las tradiciones alimentarias y formas de vida (Hauk et al., 2018).

Conclusiones

Los aportes de las investigaciones revisadas permiten evidenciar la efectividad de las mediaciones pedagógicas en la promoción del Clima Escolar Inclusivo, permitiendo que se fortalezcan los procesos de aprendizaje, brindando oportunidades a todos y todas en lo que se debe trabajar para lograr una educación de calidad e inclusiva. “La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes” (Echeita & Ainscow, 2011, pág. 33).

Esto hace necesario trascender en modelos de educación promoviendo cooperación, solidaridad, participación, inclusión, equidad y cuidado por el medio ambiente. Los huertos y jardines escolares son una apuesta que permite desarrollar los elementos mencionados y afecta de forma directa el clima escolar. Al respecto, Carrasco et al. (2010) exponen que la mediación debe considerarse doblemente educativa debido a las implicaciones que tiene como estrategia en la resolución de conflictos y como intervención educativa; además, la mediación en cualquier ámbito generaría aprendizaje.

Otro punto a resaltar en la revisión documental es la falta de investigaciones donde evidencien el huerto escolar como forma de mediación pedagógica para promocionar el clima escolar. Se encuentran estudios cuyos objetivos no han sido específicamente trabajar sobre este aspecto, pero que han arrojado resultados de forma implícita en la forma como influye en el clima de aula y el trabajo con los estudiantes.

Otro beneficio es la identificación de una ruta teórica y metodológica que permita hacer un análisis de las propiedades de una mediación pedagógica para su construcción en el aprovechamiento de recursos propios del contexto escolar y las características de la población, como lo es la huerta o el jardín en la promoción del cuidado por el otro, esto, teniendo en cuenta las dimensiones del clima escolar.

La característica de la muestra seleccionada coincide con lo encontrado en las investigaciones analizadas en la revisión documental, permitiendo confirmar que las experiencias que se tienen a partir del trabajo en el huerto escolar como estrategia pedagógica sí promueven el trabajo inclusivo en los miembros de la comunidad educativa e influyen en el comportamiento de los estudiantes. Al respecto, Echeita y Ainscow (2011) expresan que “La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (pág. 32). Qué mejor manera de hacerlo que aplicando mediaciones pedagógicas basadas en la realidad de los estudiantes y sus contextos.

El proyecto ambiental que viene desarrollando el colegio Cooperativo Utrahuilca evidencia los beneficios que éste genera en los procesos de aprendizaje y comportamentales de los estudiantes, por lo cual “debe resaltarse que la escuela ha de fomentar el trabajo en equipo dirigido a la consecución de proyectos comunes” (Herrera y Ortiz, 2018, pág. 73). El papel de la escuela es fundamental en la construcción de sociedades justas y participativas a través de prácticas y espacios de interacción entre los actores educativos y la naturaleza.

Recomendaciones

En el año 2020, la emergencia sanitaria por el COVID-19 generó cambios en los diferentes ámbitos sociales, entre ellos, el de la educación, afectando la presente investigación. Principalmente, impidió la aplicación de instrumentos de forma presencial y obligó a realizarlo a través de diferentes canales virtuales. Se encontró obstáculos como la falta de acceso a servicios de conectividad por parte de los estudiantes, la deserción escolar, la mala recepción de señal telefónica que impedía realizar entrevistas.

Por lo anterior, y para lograr abordar a mayor población estudiantil, se recomienda realizar un ejercicio investigativo en el que se permita la aplicación de técnicas e instrumentos de forma presencial.

Por otro lado, se recomienda realizar un ejercicio investigativo comparativo de un antes y un después de la aplicación de una mediación pedagógica con el uso de huertos y jardines escolares, lo que permitirá evidenciar más a fondo los efectos que éste tiene en las diferentes dimensiones del clima escolar inclusivo, ya que la presente investigación se realizó con población que venía trabajando en una huerta escolar como proyecto alternativo de la institución educativa.

Finalmente, se recomienda para futuras investigaciones realizar la validación de la mediación pedagógica diseñada en el presente estudio.

Referencias

- Acosta, G. (2016). *Factores de deserción en estudiantes de la Corporación Educativa San Agustín, prácticas de gestión directiva para su seguimiento*. Trabajo de grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ahmed, J. U. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 1-14.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and community*, 1(2), 159-175.
doi:10.1108/JPCCC-12-2015-0013
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 121-145. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Alzate-Ortíz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (Enero de 2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 1-14. doi:<http://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Aponte, E., & Huérfano, A. M. (2016). *Mediaciones pedagógicas que favorecen la convivencia y la transformación de la cultura escolar*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación, Bogotá D.C.
- Barrios, M., & Guarnizo, L. M. (2021). *Clima escolar en actores educativos de la institución educativa Núcleo escolar Guadual del municipio de Rivera- Huila*. Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana, Neiva.

- Bejarano, S. P. (2019). *Violencia escolar en la escuela rural: manifestaciones y apropiación normativa. El caso de la sede Tebaida, Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (funza, Cundinamarca)*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Sociología, Bogotá D.C.
- Bernal, B. E., Yunda, M., & Meza, I. M. (2018). A convivir se aprende: Estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Hexágono pedagógico*, 9(1), 29-49.
- Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-35. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.40.2.15-38>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 13(3), 5-19.
- Buitrago, N. L. (2017). *Aporte del programa ondas en la creación de imaginarios sociales de convivencia escolar pacífica en estudiantes que han participado del programa*. Tesis de Maestría, Universidad de Manizales, Manizales.
- Calderón, M. A., Ortíz, D. C., & Torres, K. Y. (2019). *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva*. Tesis de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación, Neiva.
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*.

- Caramés, L., Caramés, L., Vera, M., & Ordóñez, J. J. (2010). *Mediación y resolución de conflictos: El modelo integrado*. Obtenido de http://eoeapsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1, 8.
- Carmona, R. (2015). *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira*. Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Carrasco, S., Villa, R., Ponferrada, M., & Casañas, E. (2010). *La mediación en el ámbito escolar*. Libre Blanc de la Mediación a Catalunya.
- Castellanos, K. J., & Vega, L. M. (2018). *Prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila*. Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación, Neiva.
- Cely, A. L. (2008). *Descripción de los procesos para generar culturas inclusivas en la atención educativa de estudiantes en situación de discapacidad. -estudio comparativo en un colegio privado y uno público de la ciudad de Bogotá-*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: CINDE-UPN.
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, de didáctica y organización educativa, Barcelona.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. doi:0161-4681
- Correa, J., Bedoya, M., & Agudelo, G. (mayo-octubre de 2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Interior Revista Latinoamericana educación inclusiva*, 9(1), 43-61.

- Correa, L. K. (2020). *Aprendizaje significativo del uso de los números naturales a través de los proyectos pedagógicos productivos*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería y Administración, Palmira.
- Cuñat, R. J. (2008). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 1-13.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage publications.
- Echeita, G. S., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*(327), 31-48.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*(12), 26-46.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, S.A. de ediciones.
- Esquivel, M. L., Gutierrez, M. L., Mercado, A. M., Pachón, Y., & Ortega, G. P. (2016). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Educación y ciudad*(31), 59-70. doi:ISSN 0123-0425
- Eugenio, M. G., & Aragón, L. N. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(3), 667-679. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10498/18504>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. editorial UOC.

- Fernández, I., Ibañez, I., Ballestas, S., & Beltrán, C. (2018). *Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar mediante las TIC*.
- Figuroa, A. G., & Guevara, I. A. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. Trabajo de Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- García, K. J. (2018). *El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativas (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, departamento de Educación, Huelva.
- Gardner, K., Koch, P., & Contento, I. (octubre de 2017). Development of the GREEN (Garden Resources, Education, and Environment Nexus) Tool: An Evidence-Based Model for School Garden Integration. *Research, 117*(10), 1517-1527. doi:2212-2672
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de psicodidáctica, 16*(1), 39-58.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press. .
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction .
- Gómez, M. Á., Alzate, M. V., Arbeláes, M. C., Romero, F., & Gallon, H. (julio-diciembre de 2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista colombiana de Educación*(49), 83-102. doi:ISSN: 0120-3916
- Guerrero, H., & Cepeda, M. (2016). *Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables*.

- Hauk, M., Williams, D., Bluehorse, J., Kelley, S., Gerofsky, S., & Lagerwey, C. (2018). Learning Gardens for All: Diversity and Inclusion. *International Journal of Sustainability in Economic, Social and Cultural Context*, 13(4), 41-63. doi:10.18848/2325-1115/CGP/v13i04/41-63
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-HILL Interamericana editores S.A. de C.V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores S.A. DE C.V.
- Herrera, L., & Ortiz, A. (2018). *Educación Inclusiva y convivencia escolar*. Editorial Académica Española.
- Humanium. (5-9 de Marzo de 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Huys, N., De Cocker, K., De Craemer, M., Roesbeke, M., Cardon, G., & De Lepeleere, S. (2017). School gardens: A qualitative study on implementation practices. *Environmental Research and Public Health*, 14(1454), 1-12. doi:10.3390/ijerph14121454
- Internacional Bullying sin fronteras [ONG]. (2019). *Estadísticas de Bullying en Colombia 2018*.
- Johnson, K. M. (2010). *The use of horticulture and gardening as a special Education tool at the high school Level*. California Polytechnic State University, San Luis Obispo. Obtenido de <https://digitalcommons.calpoly.edu/6>

- Jurado, M. A. (2017). *El huerto escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias ciudadanas*. Bucaramanga.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. (T. del Amo, & C. Blanco, Trads.) Madrid: Ediciones Morata.
- Ley 1090 de 2006, Art. 30. Del código deontológico y bioético para el ejercicio de la profesión de psicología. <https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2021/03/Ley-1090-de-2006-anotaciones-jurisprudencia.pdf>
- López de Mesa-Melo, C., Carvajar-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ.Educ*, 16(3), 383-410. doi:ISSN 0123–1294
- Makuch, K. E., & Aczel, M. R. (2019). Eco-Citizen Science for Social Good: promoting Child Well-Being, Environmental Justice, and Inclusion. *Research on Social Work Practice*, 1-14. doi:10.1177/1049731519890404
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2019). Measuring Student Perceptions of School Climate: A systematic review and ecological content analysis. *Review Paper*. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>
- Martínez, M. A. (Julio-Diciembre de 2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Revista educación y humanismo*, 20(35), 127-142. doi:10.17081
- Mendoza, J. F., & Ortega, M. C. (2021). *Clima escolar en los actores educativos de la institución educativa San Isidro del Municipio de Acevedo*. Tesis de Maestría , Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación, Neiva.

- Montenegro, M. L. (2018). *La huerta escolar: un lugar para incentivar comportamientos pro ambientales*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá D.C.
- Mora, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Moreno, G. (2008). *La convivencia en la escuela: Sistematización de la experiencia en la escuela pedagógica experimental*. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Social, Universidad Pedagógica Nacional UPN, Bogotá.
- Muñoz, M. T., Saavedra, E., & Villalta, M. (Mayo-Agosto de 2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Navarrete, M. (2020). *Alcances de una experiencia musical comunitaria en la Pontificia Universidad Javeriana: Explorando el cuidado y el acompañamiento humano como mediación pedagógica*.
- Palacio, J. C. (2019). *Una mirada a los procesos de inclusión escolar*. Informe Técnico de Investigación, Convenio Universidad de Manizales y CINDE, Medellín.
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamental (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 39, 1-7. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001&lng=en&tlng=es.
- Pardo, D. (2019). *El humedal Gualí: Un entorno de aprendizajes con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva de la IED*.

- Peñaherrera, M. S., & Cobos, F. (2011). Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión. *XII Congreso internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona.
- Perea, J. (2019). *Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria*.
- Posada, E. (2019). *Secuencia didáctica como mediación pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de grado 8° de una Institución Educativa del municipio de Manizales-Colombia*.
- Prieto, S. P., & Rojas, y. (2018). *Estrategias implementadas por los docentes para el fortalecimiento del clima y la gestión de aula en el proceso de inclusión educativa*. Tesis de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana, Facultad en Educación, Neiva.
- Puma, J. A. (2018). *Clima escolar y rendimiento académico en CTA en los alumnos del cuarto grado nivel secundaria de la institución educativa "Inca Garcilaso de la Vega"- Cusco, 2018*. Trabajo de posgrado, Universidad César Vallejo, Gestión y calidad educativa, Perú.
- Quijada, A., Ruiz, M. A., Huertas, J. A., & Alonso-Tapia, J. (2020). Development and validation of the School Climate Questionnaire for Secondary and High School Teachers (SCQ-SHST). *anales de psicología / annals of psychology*, 36(1), 155-165. Obtenido de <https://doi.org/10.6018/analesps.341001>
- Ramírez-Carmona, L., Ríos, V. L., & Gevara, A. (Julio-Diciembre de 2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 12(6), 51-69.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). La prueba del tiempo: una revisión metaanalítica de la relación entre el clima escolar y el comportamiento problemático.

Agresión y comportamiento violento, 100–108.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>

Restrepo, A. (2013). *Estrategia pedagógica dirigida a docentes, comunidad educativa y niños y niñas entre 5 y 6 años de la Escuela Bilingüe Step By Step, para el desarrollo de competencias ciudadanas en competencias en convivencia y paz.*

Robayo-Puentes, G., Gil-Rodríguez, D., Guillen-Villamil, D., Vizcaino-Camacho, M., Manjarrés-Bolaño, S., Londoño-Barrasa, S., & Barrios-Acosta, V. (2018). *Mejorar la convivencia escolar a través de la lectura mediante la investigación como estrategia pedagógica.*

Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FOUC.

Romero, C. A., Soler, S., & Trujillo, M. C. (2016). *Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.

Rubiano, E., & Tafur, L. A. (2021). *Evaluación del clima escolar en las instituciones educativas Ana Elisa Cuenca Lara del municipio de Yaguará (Huila) y Técnica comercial Caldas del municipio del Guamo (Tolima)*. Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana, Facultad de educación, Neiva.

Salazar, D. (2020). *Estrategia Pedagógica apoyada en TIC para la Formación Docente en el Tratamiento de Conflictos y Normas de Convivencia.*

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 71-78. doi:ISSN: 1729 - 4827

Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá.

Secretaría de Educación. (2020, enero). Alcaldía de Neiva.

<https://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/DIAGNOSTICO%20SECTOR%20EDUCATIVO%202019.pdf>

Secretaría de Educación. (2020, enero). Alcaldía de Neiva.

[https://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20\(1\).pdf](https://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20(1).pdf)

Sierra-Barón, W., Trujillo, C. V., & González-Vargas, E. J. (abril de 2021). Exploración de las percepciones sobre clima escolar en un grupo de actores de insituciones educativas del sur de Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 287-297. doi:ISSN 2256-1536

Simarra, W., Hernando, L., & Menjura, M. I. (2016). *La diversidad en la escuela. Un análisis desde las concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria de una institución educativa del municipio de Pitalito (Huila)*.

Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona Próxima*(27), 51-65. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10979>

Tamayo, A., & Restrepo, J. A. (Enero-Junio de 2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (Septiembre de 2013). A Review of School Climate Research. *Review of educational Research*, 83(3), 357-385. doi:10.3102/0034654313483907

- Toro, M. (2019). *Las TIC como mediación didáctica en el desarrollo de la multiexpresividad en la educación inicial; el caso de la institución educativa Alfonso López Pumarejo (San José del Guaviare)*.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. doi:ISSN 0214 - 9915
- Valdés, R. A., López, V. A., & Jiménez, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 187-211.
doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Vega, M. L. (2018). *Valoración del impacto de cinco propuestas pedagógicas innovadoras realizadas por docentes en el desempeño académico, la motivación y el clima de aula de los estudiantes y en su práctica pedagógica*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología, Bogotá.
- Yaguara, M. (2012). *La huerta escolar una estrategia para mejorar la percepción nutricional y lograr aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria*.
- Yustes, M. E., Campo, M., & Beltrán, F. A. (2017). Perfil profesional de los docentes que han desarrollado prácticas pedagógicas en educación inclusiva en el Huila. Tesis de Maestría , Universidad Surcolombiana, Neiva.

Anexos

Anexo A. Protocolo de Entrevista Estudiantes

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores _____, maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí hijo (a). Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que mi hijo (a) no corre ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que aceptó de forma voluntaria la participación de mi hijo (a) en la investigación Huerto Escolar: Mediación Pedagógica hacía un Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca. Por favor dirija sus inquietudes a _____ al correo _____ o al móvil _____

Nombre: _____ **Firma:** _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: ____ (años cumplidos)

Colegio: Cooperativo Utrahuilca Grado: _____

Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

A. Relaciones interpersonales

ri1. ¿Qué tan importante es para usted el uso de los huertos y jardines escolares en las relaciones con los compañeros?

ri2. ¿De qué manera cree usted que el huerto escolar ha influido en la forma de relacionarse con sus compañeros?

ri3. ¿Cómo se siente trabajando con sus compañeros en el huerto y jardín de la institución?

ri4. ¿Qué sentimientos se desarrollan en las relaciones interpersonales durante las actividades del huerto escolar en la Institución Educativa?

ri5. ¿Considera usted que las huertas escolares disminuyen la rivalidad entre los compañeros?

ri6. ¿Cómo las huertas escolares podrían influir para la buena relación entre los compañeros?

ri7. ¿De qué manera cree usted que las huertas escolares promueven una buena comunicación entre alumnos?

ri8. ¿De qué forma cree usted que la participación en el cuidado de los jardines escolares de la institución educativa favorece las relaciones interpersonales?

ri9. ¿Qué valores sociales se desarrollan con el trabajo de la huerta escolar?

B. Conocimiento de la norma

cn10. Menciona algunas normas de convivencia que usted cree que son indispensables para el trabajo en el huerto y jardín de nuestra Institución Educativa.

cn11. ¿Cuáles son las reglas y normas que más se promueven en las actividades del huerto escolar?

cn12. Si usted fuera nombrado como coordinador/a del huerto escolar, ¿qué sería lo primero que haría?

C. Seguridad y entorno escolar

see13. ¿Qué normas de seguridad hay que tener en cuenta cuando utilizamos el huerto o jardín escolar de nuestra Institución Educativa?

see14. Cuando estas en el huerto o jardín escolar, ¿Cómo es el comportamiento a la hora de trabajar de tus compañeros?

see15. ¿Piensas que el lugar donde se encuentra ubicado el huerto y jardín escolar es seguro? Explica tu respuesta.

see16. ¿Cómo debo responder ante una emergencia que se pueda generar dentro del huerto escolar?

see17. ¿Qué tan seguro es trabajar en huertos escolares al aire libre?

see18. ¿Considera usted que es mejor la implementación de jardines escolares en zonas urbanas o rurales?

see19. ¿Qué sentimientos experimentas cuando ves el huerto escolar?

D. compromiso académico

ca20. ¿Cómo piensas que el trabajo en el huerto o jardines escolares te ayuda a mejorar el rendimiento académico?

ca21. ¿Qué actividades académicas desarrolladas en el huerto y jardines escolares?

ca22. Describe, ¿Cuáles son los beneficios académicos que recibes cuando trabajas en el huerto o jardines escolares?

ca23. ¿Qué has aprendido en el trabajo en el huerto escolar?

ca24. ¿Qué es lo que más te gusta del huerto escolar?

E. Inclusión

- i25. Consideras que el trabajo en los huertos y jardines escolares permiten que exista buenas relaciones inclusivas
- i26. 101. ¿Cómo te sientes al momento de participar en las prácticas del uso de huertos y jardines escolares?
- i27. ¿De qué manera la huerta escolar promueve el respeto y cuidado por mis compañeros?
- i28. ¿Qué personas colaboran con el huerto escolar? ¿Quiénes integran el huerto escolar?
(padres, estudiantes, profesores, coordinadora)
- i29. ¿Para qué se genere un espacio inclusivo cuales serían las personas que participarían en el huerto escolar?
- i30. ¿Qué sentimientos experimentas cuando se logran incluir las personas al huerto escolar?
- i31. ¿Qué sientes al saber que todos los estudiantes pueden participar de la huerta escolar?

Anexo B. Protocolo de Entrevista Docentes

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores _____, maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada. Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que no corro ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que aceptó de forma voluntaria la participación en la investigación Huerto Escolar: Mediación Pedagógica hacía un Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca. Por favor dirija sus inquietudes a _____ al correo _____ o al móvil _____

Nombre: _____ **Firma:** _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: __ (años cumplidos)

Colegio: Cooperativo Utrahuilca Nivel educativo: Solo pregrado __ Pregrado y Posgrado __

Estado Civil: casado (a) __ Unión libre __ Soltero (a) __

Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

A. Relaciones interpersonales

ri1. ¿Qué tipo de acciones de violencia física o emocional ha percibido usted entre los actores educativos durante el trabajo en las huertas y jardines de la institución?

ri2. ¿Los huertos escolares ofrecen un ambiente favorable para la convivencia? Explique su respuesta

ri3. ¿Explique cómo es la participación de los directivos, administrativos, padres de familia y comunidad externa en la utilización de los huertos escolares?

ri4. ¿Considera que los huertos y jardines escolares son de gran ayuda para mejorar las relaciones interpersonales de la comunidad educativa?

ri5. ¿Cómo cree usted que el uso del huerto escolar ha beneficiado la convivencia de la comunidad?

ri6. Si en los huertos escolares se presenta algún problema de relaciones interpersonales usted, ¿Cómo intervine para solucionarlo?

ri7. ¿Considera que en los huertos escolares usted puede dialogar con los estudiantes con mayor interacción social? Explique por qué.

ri8. ¿De qué forma cree usted que en el colegio se enseñan valores sociales a través del trabajo en la huerta escolar?

ri9. ¿Considera que el colegio promueve la comunicación asertiva por medio de la huerta escolar? Explique por qué.

B. Conocimiento de la norma

cn11. ¿Considera que las normas establecidas para la utilización del uso de los huertos escolares son cumplidas por los diferentes actores educativos?, ¿por qué?

cn12. ¿Cómo socializan las normas del uso de los huertos escolares establecidas por la institución a los diferentes actores educativos?

cn13. ¿Cree pertinente que los estudiantes deban seguir unas reglas para hacer uso del huerto escolar? Explique por qué.

C. Seguridad y entorno escolar

see14. ¿Qué percepción tiene frente a la seguridad que ofrece la infraestructura de los huertos y jardines escolares a los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos y personal de servicio)?

see15. ¿Considera que el huerto del colegio es un espacio seguro y agradable para toda la comunidad?

see16. ¿Considera suficiente y pertinente el espacio físico que le ofrece el colegio al huerto escolar? Explique por qué.

see17. ¿Cómo cree usted que las actividades de la huerta escolar permiten que los estudiantes se sientan seguros emocionalmente?

D. compromiso académico

ca18. ¿Todos los estudiantes de la institución pueden acceder a los huertos o jardines escolares como medición de enseñanza y aprendizaje? Explique su respuesta

ca19. ¿Cómo aportan los huertos escolares en los estudiantes para mejorar los resultados académicos?

ca20. ¿Todas las actividades académicas desarrolladas por los estudiantes en el huerto escolar son evaluadas?

ca21. ¿Los recursos con los que cuenta la institución para el uso de los huertos o jardines escolares son suficientes para generar condiciones de aprendizaje que favorezcan la participación de los actores educativos? Explique su respuesta.

ca22. ¿Con qué asignaturas o proyectos transversales podrías trabajar las actividades desarrolladas en los huertos escolares?

ca23. ¿De qué manera piensa usted que el trabajo de las huertas escolares ayuda a los estudiantes a adquirir competencias para fortalecer el aprendizaje?

ca24. ¿Cree que el huerto escolar promueve un mayor compromiso académico en los estudiantes? Explique por qué.

ca25. ¿Qué tipo de estrategias didácticas desarrolla en el uso de los huertos escolares?

ca26. ¿Cuáles son los objetivos académicos que se pueden lograr durante el desarrollo de actividades con los estudiantes en los huertos escolares?

E. Inclusión

i27. ¿Qué acciones de Empatía, solidaridad o inclusión ha vivido o ha presenciado, durante el desarrollo de sus clases en los huertos o jardines escolares?

i28. Describa situaciones de discriminación o exclusión que se presentan cuando se trabaja en los huertos o jardines escolares.

i29. ¿Qué consecuencias generan las situaciones de discriminación dentro y fuera de los huertos escolares?

i30. ¿Cuándo trabajas en el huerto escolar motivas a los estudiantes a conversar acerca de sus costumbres y tradiciones? Explica cómo.

Anexo C. Protocolo Cuestionario Estudiantes

Pregunta orientadora: ¿Cómo promueve las dimensiones de CE inclusivo a través del uso de huertos o jardines escolares?

1. Estudiantes

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores _____, _____ y _____, maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí hijo (a). Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que mi hijo (a) no corre ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que acepto de forma voluntaria la participación de mi hijo (a) en la investigación Huerto Escolar: Mediación Pedagógica hacía un Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca. Por favor dirija sus inquietudes a _____ al correo _____ o al móvil _____

Nombre: _____ **Firma:** _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: ____ (años cumplidos)

Colegio: Cooperativo Utrahuilca Grado: _____

Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

<p style="text-align: center;">PREGUNTAS</p> <p>A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor léelas detenidamente y marca con una "X", la respuesta que más se acerca a lo que piensas y sientes. No te preocupes, no hay respuestas correctas o incorrectas. Recuerda que solo debes marcar una "X" en la respuesta a cada pregunta.</p>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Relaciones interpersonales:	1	2	3	4	5
ri1. En los huertos escolares se fomenta valores como el respeto y la tolerancia.					
ri2. La participación en actividades de huertos y jardines escolares de su Institución educativa es activa.					
ri3. Hay buenas relaciones interpersonales con mis compañeros y profesores cuando estamos en la huerta escolar.					
ri4. Considero que el uso de huertos y jardines contribuye al mejoramiento de las relaciones interpersonales de la institución.					
ri5. La institución implementa estrategias para mejorar la convivencia escolar a través del uso de huertos y jardines.					
ri6. Estaría de acuerdo que se creara un huerto y jardín en la institución para ayudar con el trabajo en equipo.					
ri7. La participación en el cuidado de los jardines escolares favorece las relaciones interpersonales.					
ri8. El trabajo en la huerta escolar facilita la comunicación asertiva.					
ri9. Las relaciones interpersonales con sus compañeros son positivas cuando trabajan en el huerto escolar.					
ri10. Muestra interés cuando el docente permite que se use el huerto o jardín escolar para el trabajo colaborativo de la clase.					
2. Conocimiento de las normas	1	2	3	4	5
cn11. Siente que las normas de comportamiento y compromiso en la huerta escolar son claras y justas.					
cn12. El uso de huertas y jardines tienen impacto en las normas de convivencia de mis compañeros.					

cn13. Las normas formuladas para trabajar en el huerto escolar generan un clima agradable entre compañeros.					
cn14. Considera justas y acordes las normas establecidas dentro del huerto escolar.					
cn15. Cree usted que las normas son importantes en el manejo de los huertos y jardines escolares de la institución.					
3 seguridad y entorno escolar	1	2	3	4	5
see16. La huerta escolar de mi institución es un espacio seguro.					
see17. La huerta escolar ayuda a embellecer mi escuela.					
see18. El espacio destinado para el huerto escolar es suficiente, aseado y seguro.					
see19. Le agrada que sus profesores pidan plantas para los huertos y jardines en la institución.					
see20. Apoya con gusto las actividades que realiza su institución para promover la seguridad de los huertos y jardines.					
see21. El huerto escolar es un espacio de aprendizaje seguro.					
see22. Consideras que es feliz cuando está en los huertos escolares.					
4. Compromiso académico	1	2	3	4	5
ca23. Le parece que las actividades académicas desarrolladas en el huerto escolar le aportan para su aprendizaje y beneficio personal.					
ca24. Los huertos escolares fortalecen los procesos de investigación en la escuela.					
ca25. Estar en la huerta escolar facilita mi aprendizaje.					
ca26. Participar de la huerta escolar mejora mi rendimiento académico.					
ca27. En el huerto escolar se realizan actividades académicas interesantes.					
ca28. Creo que la implementación de huertos y jardines escolares generan espacios creativos que posibilitan mayor compromiso con mi estudio.					
ca29. Considero que la huerta escolar permite llegar al conocimiento en otros espacios fuera del salón de clase.					

ca30. Las actividades realizadas en el huerto escolar son agradables.					
5. Inclusión	1	2	3	4	5
i31. En la huerta escolar están incluidos todos los niños de mi institución sin discriminación o exclusión alguna.					
i32. El rector motiva las actividades de la huerta escolar para alcanzar igualdad de oportunidades.					
i33. En el huerto escolar se respetan y se tienen en cuenta las tradiciones y creencias de los demás compañeros.					
i34. Existe una participación activa en el uso del huerto escolar.					
i35. En la institución se permite incluir tradiciones y costumbres familiares al hacer uso de huertos y jardines escolares.					
i36. A partir de las actividades pedagógicas programadas por los maestros en los huertos y jardines institucionales se generan espacios de inclusión.					
i37. Siempre participo en las actividades que se realizan en los huertos y jardines programadas por la institución educativa.					
i38. Los estudiantes con otras capacidades pueden desarrollar las mismas actividades en los huertos y jardines de la institución					
i39. Soy un estudiante capaz de reconocer y respetar la diferencia cuando estoy en los huertos y jardines de la institución.					

Anexo D. Protocolo Cuestionario Docentes

Pregunta orientadora: ¿Cómo promueve las dimensiones de CE inclusivo a través del uso de huertos o jardines escolares?

2. Docentes

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores _____, maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada. Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que no corro ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que aceptó de forma voluntaria la participación en la investigación Huerto Escolar: Mediación Pedagógica hacia un Clima Escolar Inclusivo en el Colegio Cooperativo Utrahuilca. Por favor dirija sus inquietudes a _____ al correo _____ o al móvil _____

Nombre: _____ **Firma:** _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: ___ Mujer: ___ Edad: ___ (años cumplidos)

Colegio: Cooperativo Utrahuilca Nivel educativo: Solo pregrado ___ Pregrado y Posgrado ___

Estado Civil: casado (a) ___ Unión libre ___ Soltero (a) ___

Estrato: 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

<p style="text-align: center;">PREGUNTAS</p> <p>A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor léelas detenidamente y marca con una “X”, la respuesta que más se acerca a lo que piensas y sientes. No te preocupes, no hay respuestas correctas o incorrectas. Recuerda que solo debes marcar una “X” en la respuesta a cada pregunta.</p>	T o t a l m e n t e e n d e s a c u e r d o	E n d e s a c u e r d o	M o d e r a d o a c u e r d o	D e a c u e r d o	T o t a l m e n t e e n d e s a c u e r d o
1. Relaciones interpersonales	1	2	3	4	5
ri1. El uso de huertos escolares favorece las relaciones interpersonales entre docentes.					
ri2. Realizar actividades en los huertos escolares promueve la comunicación entre administrativos y docentes.					
ri3. Los huertos escolares facilitan la interacción y compartir experiencias entre docentes.					
ri4. Los huertos y jardines escolares permiten mejorar la comunicación entre docentes y directivos.					
ri5. Piensa que los huertos y jardines escolares son una buena estrategia para mejorar el trabajo en equipo de los estudiantes.					
ri6. Considera usted que el uso de huertos y jardines aporta a las buenas relaciones interpersonales en la escuela.					
ri7. Las actividades que se desarrollan en los huertos y jardines escolares pueden disminuir la violencia en las instituciones educativas.					
ri8. Considera usted que el uso de los huertos y jardines en las instituciones educativas mejoran el clima escolar.					
ri9. Los huertos y jardines son espacios que permiten formar a los estudiantes en valores y el trabajo en equipo.					
ri10. Los huertos y jardines en las instituciones educativas promueven una relación positiva entre docentes y estudiantes.					
ri11. Los huertos y jardines promueven la integración armónica entre los estudiantes.					
ri12. Se establecen reglas sobre cómo deben realizarse las actividades en los huertos y jardines en las instituciones educativas.					
ri13. Los docentes apoyan las normas establecidas para el uso de huertos y jardines escolares.					
ri14. Es responsabilidad de los docentes contribuir con el uso de huertos y jardines escolares.					
ri15. Piensa que la participación de los estudiantes en los huertos y jardines requiere de reglas y normas de convivencia.					

2.Seguridad y entorno escolar	1	2	3	4	5
see16. Los huertos escolares cumplen con las normas básicas de seguridad al momento de impartir la clase.					
see17. Los docentes se sienten seguros en los huertos escolares.					
see18. Los docentes disponen de los elementos básicos de seguridad para el trabajo en los huertos escolares.					
see19. Cree usted que la institución le brinda espacios seguros a los estudiantes para el uso de los huertos y jardines.					
see20. La huerta escolar permite enseñar a docentes y estudiantes en un entorno más seguro.					
see21. Se siente seguro en el proceso de enseñanza dentro del huerto escolar.					
see22. Los entornos de los huertos escolares deben ser espacios armónicos con la naturaleza.					
3. Compromiso académico	1	2	3	4	5
ca23. Dentro del ejercicio docente existe compromiso para realizar actividades en los huertos escolares.					
ca24. Mediante el uso de los huertos escolares se promueve el aprendizaje.					
ca25. En la institución, el huerto escolar es un instrumento utilizado para el aprendizaje cooperativo.					
ca26. Las actividades desarrolladas en el huerto escolar le permiten al estudiante adquirir mejor los conocimientos impartidos en clase.					
ca27. Cree usted que los estudiantes están verdaderamente comprometidos con las actividades establecidas en los huertos y jardines de la institución.					
ca28. La implementación de los huertos y jardines en la institución es pertinente para lograr el desarrollo integral del estudiante.					
ca29. Se evidencia mayor motivación de los estudiantes en las actividades que se realizan en el huerto escolar.					
ca30. Considera que el huerto escolar como mediación pedagógica hace más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
ca31. Los huertos y jardines fortalecen los procesos académicos de los estudiantes.					
5. Inclusión	1	2	3	4	5
i32. Tiene en cuenta la diversidad al momento de organizar grupos de trabajo en los huertos escolares.					

i33. Maneja estrategias incluyentes al planificar la clase en los huertos escolares.					
i34. En el trabajo de los huertos escolares se fomenta el respeto y la solidaridad.					
i35. Los huertos y jardines son una experiencia que tiene en cuenta a toda la comunidad educativa.					
i36. Cree usted que la institución a partir de la implementación de los huertos y jardines ha logrado procesos de inclusión.					
i37. El uso de huertos y jardines en la institución permite mayor participación de toda la comunidad educativa.					
i38. Considera que el uso de huertos y jardines promueve la participación de toda la comunidad educativa					
i39. En la institución se motiva el uso de huertos y jardines para alcanzar igualdad de oportunidades.					