FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Propuesta de fortalecimiento de las trayectorias educativas mediante la planificación e implementación de un taller agrario como dispositivo de intervención psicopedagógica comunitaria, en escuela primaria semirrural de Chubut

Estudiante: Duarte Dutra, Nadia Catalina

Legajo: 19771

Director/es: Lic. Antelo, Elsa

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO.** Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

A partir de otra fecha, especificar: … / … / …

Lugar y fecha: Esquel, octubre 2026



Firma y aclaración del autor: Nadia Catalina Duarte Dutra

INDICE

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN Y DIVULGACIÓN ACADÉMICA 2

RESUMEN 4

Palabras clave 4

INTRODUCCIÓN 5

OBJETIVOS 8

Objetivo General 8

Objetivos Específicos 8

ESTADO DEL ARTE 9

MARCO TEÓRICO 12

MÉTODO 17

Metodología de trabajo 17

Duración 19

Responsables 21

Destinatarios 22

Localización física 23

Recursos 24

Programa de actividades 25

Cronograma 49

SINTESIS Y CONCLUSIONES 50

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INTERVENCION 52

LIMITACIONES DE LA INTERVENCION.....54

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....56

REFERENCIAS.....58

ANEXO I. 62

ANEXO II.……63

TÍTULO

Propuesta de fortalecimiento de las trayectorias educativas mediante la planificación e implementación de un taller agrario como dispositivo de intervención psicopedagógica comunitaria, en escuela primaria semirrural de Chubut

RESUMEN

El presente trabajo consiste en una propuesta de intervención psicopedagógica comunitaria en una escuela semirrural ubicada en la zona cordillerana de Chubut, tomando como dispositivo el Taller de Orientación Agraria ya existente en la institución. El contexto está caracterizado por el aislamiento geográfico, la escasa conectividad vial y de profesionales de la salud radicados en la localidad, factores que restringen el acceso a diagnósticos y a terapias oportunas.

El proyecto propone articular las actividades habituales del taller (el cuidado de animales de granja, la siembra y germinación de semillas, la observación del mundo de las abejas y la experimentación con sistemas hidropónicos) con estrategias de acompañamiento situado. Se trata de un proyecto de intervención psicopedagógico, organizado en tres etapas -diagnóstico situacional, planificación e implementación, y evaluación y sistematización- circunscripto en este trabajo al diseño y la fundamentación del dispositivo.

Los resultados esperados apuntan a que la estructuración de las actividades en momentos de anticipación, desarrollo y cierre, sostenidos por tres niveles de apoyo graduados, permita alojar las cronologías de aprendizaje heterogéneas de los estudiantes sin recurrir a categorías diagnósticas, favoreciendo sus trayectorias educativas y su relación con el aprender.

Palabras clave: Psicopedagogía comunitaria, intervención psicopedagógica comunitaria, trayectorias educativas, taller agrario, aprendizaje situado

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto, denominado “Propuesta de fortalecimiento de las trayectorias educativas mediante la planificación e implementación de un taller agrario como dispositivo de intervención psicopedagógica comunitaria”, se elabora para su aplicación en una escuela primaria semirrural ubicada en la zona cordillerana de la provincia de Chubut, a más de 100 kilómetros de la ciudad más cercana. El contexto geográfico provoca condiciones de aislamiento limitando el acceso de la población a servicios de salud especializados. Las temperaturas extremas en invierno, la escasa conectividad vial y la ausencia de profesionales de la salud radicados en la localidad constituyen una situación de alta vulnerabilidad para los niños y niñas (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2022), especialmente para quienes presentan dificultades de aprendizaje (Cantos, 2025). En este marco, muchos de ellos permanecen sin diagnóstico formal o con intervenciones discontinuas que no logran sostenerse en el tiempo, generando frustración en los estudiantes, desorientación en las familias e interrupciones en las trayectorias escolares que en muchos casos no logran revertirse.

Actualmente en la institución funciona el Taller de Orientación Agraria, espacio en el que los estudiantes desarrollan actividades vinculadas a la huerta, el cuidado de animales de granja, el cultivo de frutas y el trabajo con especies nativas. El taller convoca a los niños y niñas, integrando contenidos de distintas áreas curriculares y poniendo en valor los saberes que los estudiantes traen de sus familias y de su territorio. De esta forma se favorece la construcción de aprendizajes situados a partir de experiencias en interacción con otros y con el contexto (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1988).

Sin embargo, este espacio no ha sido pensado hasta el momento como dispositivo de intervención psicopedagógica. Esto representa una oportunidad concreta para el

acompañamiento de las trayectorias educativas desde una perspectiva comunitaria. (Müller, 2009)

La intervención psicopedagógica comunitaria en el ámbito escolar constituye una alternativa para este contexto, debido a que promueve intervenciones que consideran al sujeto en interacción con los diferentes sistemas de pertenencia y se vale de los recursos disponibles para favorecer los procesos de aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987; Müller, 2009). En primer lugar, permite trabajar con los niños y niñas sin separarlos de su entorno, valiéndose de los vínculos, los saberes y los recursos ya existentes en la institución y en la comunidad. Estos aspectos contribuyen a la construcción de aprendizajes situados y socialmente mediados (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1988). En segundo lugar, el Taller de Orientación Agraria ofrece condiciones pedagógicas óptimas para la intervención, al tratarse de un espacio de aprendizaje práctico, colaborativo y significativo en el que se ponen en juego procesos cognitivos complejos como la planificación, la organización, la resolución de problemas y la comprensión en situaciones concretas. (Monge-López et al., 2022). En tercer lugar, la propuesta es viable con los recursos humanos y materiales disponibles en la institución, sin depender de la llegada de servicios externos que en este contexto resultan muy difíciles de garantizar.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establecen la obligación del Estado de garantizar el desarrollo pleno y la educación de todos los niños en todo el territorio (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Ley N° 26.061, 2005). Cuando un estudiante no accede a la atención que requiere por razones geográficas o de inequidad en la distribución de recursos, se produce un incumplimiento de esa obligación.

El presente proyecto propone articular el Taller de Orientación Agraria con una intervención psicopedagógica comunitaria planificada, orientada al fortalecimiento de las

trayectorias educativas de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje que asisten a la institución, trabajando en el propio contexto escolar y con los recursos disponibles en él. Sumado a que su sistematización y análisis aspira a contribuir a un campo disciplinar con escaso desarrollo en el ámbito académico argentino, que es la intervención psicopedagógica en contextos rurales y comunitarios. (Universidad del Comahue, 2023; Universidad Católica Argentina, 2022).

El presente trabajo se configura como un proyecto de intervención psicopedagógica comunitaria, orientado al diseño y planificación de acciones situadas en el contexto institucional.

OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica comunitaria en el Taller de Orientación Agraria de una escuela primaria semirrural de Chubut, orientada al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas y niños que presentan dificultades de aprendizaje.

Objetivos Específicos

- *Identificar las características de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje que participan del Taller de Orientación Agraria.*

- *Diseñar actividades psicopedagógicas en el contexto del taller que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos*.

- *Contribuir a que las familias participen en el proceso de intervención psicopedagógica.*

- *Fortalecer la articulación entre la escuela y el sistema de salud local para el acompañamiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.*

ESTADO DEL ARTE

Para el desarrollo del presente proyecto, se realizó un relevamiento de diez antecedentes que abordan la interacción entre huertas/talleres agrarios escolares, contextos de educación rural o vulnerable, mediación docente y el abordaje de las dificultades de aprendizaje.

En primer lugar, Meléndez y Escudero (2024) desarrollaron un estudio cualitativo publicado en la revista Actualidades Pedagógicas con el objetivo de analizar las condiciones pedagógicas, institucionales y relacionales de una escuela multinivel ubicada en una zona de montaña en Tucumán, Argentina. Mediante entrevistas en profundidad y observación institucional, la investigación identificó que los docentes rurales desarrollan capacidades para adaptar las propuestas de enseñanza a las condiciones del entorno. Los resultados demostraron que la personalización de las trayectorias socioeducativas es una práctica frecuente pero escasamente respaldada por dispositivos de acompañamiento, lo que denota la necesidad de estructurar intervenciones comunitarias situadas.

García y Hurtado (2023), en un trabajo publicado en Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, analizaron la articulación entre la huerta y el proyecto ambiental escolar en una institución primaria a fin de evaluar su impacto en la cultura ambiental y las habilidades socioafectivas de los estudiantes. Mediante una metodología de investigación participativa se concluyó que la incorporación de la huerta produce resultados beneficios en torno a la disposición hacia el aprendizaje, favoreciendo el sentido de pertenencia, la cooperación y la resolución de problemas en situación.

En tercer lugar, Taicus Bisbicus, Nastacuas Bisbicus y Bermúdez Quintero (2024) presentaron en la misma revista una propuesta de investigación de intervención pedagógica con comunidades indígenas del pueblo Awá. Su objetivo fue examinar cómo la huerta escolar actúa como mediadora entre los saberes ancestrales territoriales y el currículum formal. A

través de un enfoque cualitativo participativo, el estudio demostró que la inclusión de especies y prácticas locales en la huerta fortalece el sentido de pertenencia de los niños, operando como posibilidad para el aprendizaje al validar sus conocimientos previos en el entorno escolar.

En cuarto lugar, Kong et al. (2024), en una investigación cuantitativa y correlacional publicada en People and Nature, evaluaron el impacto de las actividades en jardines y huertos escolares sobre el interés por la naturaleza y el rendimiento en estudiantes de nivel primario. Los resultados indicaron que los programas en huertos escolares generan mejoras en el desempeño académico y en el desarrollo de habilidades sociales, siempre que cuenten con acompañamiento docente y una articulación con los contenidos curriculares.

En quinto lugar, Ayón Hidalgo et al. (2025), en un estudio publicado en la Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", analizaron el abordaje multidisciplinario del rezago escolar a fin de evaluar la sinergia entre el apoyo psicopedagógico y la intervención comunitaria universitaria. Mediante un diseño descriptivo y transversal, concluyeron que las respuestas integrales y comunitarias superan la efectividad de las intervenciones aisladas frente a las dificultades de aprendizaje.

La sexta investigación analizada es la de Vega Díaz y González-García (2023) de la Revista Complutense de Educación y que hace foco en los sistemas de intervención adaptada ante dificultades académicas. El objetivo de su estudio analítico descriptivo fue identificar las estrategias institucionales de mayor impacto. Los autores concluyeron que los abordajes más efectivos son los que combinan ajustes en el aula con la articulación entre la escuela y otros actores comunitarios, en lugar de reducir el problema a un diagnóstico individual.

En séptimo lugar, Cantos (2025), en una investigación publicada en Cuadernos de Educación y Desarrollo, examinó el rol de la mediación docente en las dificultades de aprendizaje y en los procesos cognitivos dentro de la educación primaria. Con un enfoque

cualitativo basado en observaciones de clase y análisis del discurso docente, el estudio determinó que la calidad y el tipo de mediación cognitiva condicionan la posibilidad de sostener las trayectorias escolares de los niños con dificultades.

El octavo antecedente corresponde al trabajo realizado por Machancoses, Siqués y Esteban-Guitart (2022), en un estudio cualitativo publicado en Psicoperspectivas, analizaron los factores que potencian la relación entre familias y escuela mediante el enfoque de fondos de conocimiento, con la finalidad de documentar las destrezas y recursos culturales de las familias para integrarlos a la práctica pedagógica. Los resultados mostraron que el reconocimiento escolar de los saberes familiares fortalece la confianza mutua y mejora el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

En noveno lugar, Tapia, Meléndez y Yuni (2022) reconstruyeron, mediante un diseño etnográfico, las trayectorias socioeducativas y la experiencia de escolarización en entornos rurales de la Puna catamarqueña. El objetivo fue visibilizar el modo en que el acceso a la escuela rural funciona como puerta de entrada a otros derechos fundamentales, identificando al mismo tiempo la trama de precariedades institucionales y geográficas que atraviesan a las familias y que requieren de dispositivos comunitarios para ser compensadas.

Por último, Monge-López, Merino-Tejedor y Carballo-Barco (2022), en un estudio publicado en la Revista de Educación Inclusiva, evaluaron el impacto de los huertos escolares como entornos de aprendizaje situado sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas y procesos cognitivos en educación primaria. Mediante una evaluación neuropsicológica e intervencionista, los resultados evidenciaron mejoras significativas en la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje, validando al huerto/taller agrario como un dispositivo psicopedagógico idóneo.

MARCO TEÓRICO

En "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" (Terigi, 2010) se desarrolla la diferencia entre trayectorias teóricas (las que el sistema educativo prevé, como por ejemplo el ingreso en tiempo y forma, avance anual por grados, egreso en los plazos estipulados) y las trayectorias reales de muchos niños y jóvenes, que en el texto son denominadas como trayectorias no encauzadas, las que no necesariamente implican un déficit del sujeto sino un desajuste entre los tiempos de aprendizaje que el sistema estipula y los tiempos reales en los que los alumnos aprenden. Para la autora, hablar de trayectorias no encauzadas no equivale a hablar de fracaso escolar, ya que ese término suele individualizar un problema que en gran medida es producido por la propia organización del sistema educativo: la gradualidad y la presencialidad son supuestos que funcionan para una parte de la población escolar, pero generan exclusión para quienes no logran ajustarse a esos ritmos estandarizados. Esta perspectiva resulta pertinente para pensar la escolarización en contextos rurales, donde las condiciones materiales y la organización institucional inciden en los tiempos y en los modos en que los niños y niñas transitan la escuela.

Las dificultades en el aprendizaje han sido abordadas desde múltiples perspectivas a lo largo del tiempo. Durante muchos años el foco estuvo puesto en el sujeto, explicándose las dificultades por factores biológicos, déficits cognitivos o aspectos vinculados a la historia personal y familiar. No obstante, autoras como Alicia Fernández (2000) plantean que el aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen el organismo, la inteligencia, el deseo y los vínculos del sujeto con el conocimiento y con quienes median ese proceso. En el caso de que alguno de estos elementos se vea obstaculizado, la dificultad no necesariamente hace referencia a una limitación de las capacidades intelectuales, sino a una forma única y particular de relacionarse con el proceso de aprender. Se diferencia, de esta forma, el aprendizaje como un proceso dinámico, creativo y abierto de aquello que la autora denomina

síntoma de aprendizaje, entendido como una forma de expresión de conflictos que limitan la posibilidad de apropiarse del conocimiento. Así puede entenderse que la intervención psicopedagógica no se orienta únicamente a compensar dificultades, sino, además, pretende generar condiciones que favorezcan nuevas formas de vincularse con el saber.

En este sentido, Schlemenson (2004) afirma que las posibilidades de aprender además de relacionarse con los recursos cognitivos del niño o la niña, dependen de la riqueza simbólica de los contextos en los que participa y de las oportunidades que ofrecen para construir nuevos significados. La escuela puede ampliar o restringir las posibilidades de apropiación del conocimiento. Por eso, cuando un estudiante presenta dificultades de aprendizaje, resulta necesario considerar sus características personales, pero también las condiciones institucionales y pedagógicas que acompañan la trayectoria educativa.

Desde la teoría sociocultural, Lev Vygotsky (1988) afirma que las funciones psicológicas superiores no se desarrollan de manera aislada ni son el resultado sólo de capacidades individuales, sino que tienen su origen en las relaciones sociales y en las experiencias compartidas. El lenguaje, el pensamiento, la memoria y la atención se configuran inicialmente en el intercambio con otras personas y son interiorizados por el sujeto de forma progresiva, permitiendo de esta forma, pensar las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva diferente. Del mismo modo, propone generar contextos en los que la interacción con adultos y pares favorezca nuevas posibilidades de aprendizaje en lugar de centrar la intervención en el entrenamiento individual de habilidades,

Resulta pertinente hacer mención al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que define Vygotsky (1988) entendido como la distancia entre aquello que un niño o una niña puede resolver de autónomamente y lo que logra realizar con la guía de otra persona. La labor del psicopedagogo es reconocer ese potencial de aprendizaje y diseñar propuestas que ofrezcan los apoyos necesarios para favorecer avances. Las actividades compartidas pueden

generar oportunidades de aprendizaje mediante la observación, la colaboración y la construcción conjunta de estrategias.

Lave y Wenger (1991), con el concepto de aprendizaje situado explican que el conocimiento adquiere sentido cuando se construye en el contexto de prácticas sociales concretas. Es por eso que la participación activa en tareas con significado para la comunidad de la que el sujeto forma parte promueve la apropiación de conocimientos y herramientas culturales. La actividad agrícola escolar deja de ser simplemente un ejercicio práctico para transformarse en un escenario de mediación cognitiva e inclusión comunitaria.

Otro concepto que introducen estos autores es el de participación periférica legítima para explicar cómo las personas se incorporan de manera gradual a una comunidad de práctica. Los nuevos participantes comienzan realizando tareas acordes con sus posibilidades y, a medida que adquieren experiencia, asumen responsabilidades cada vez más complejas. Esto resulta significativo para los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje, ya que reconoce el valor de los conocimientos previos y permite distintas formas de participación, sin exigir un dominio inmediato de todas las competencias escolares.

La propuesta de Bronfenbrenner (1987) permite ampliar aún más esta lectura incorporando la dimensión contextual en la que los procesos de aprendizaje tienen lugar. Su modelo ecológico entiende el desarrollo humano como el resultado de la interacción dinámica entre el sujeto y los distintos sistemas que componen su entorno. El microsistema reúne los espacios de participación directa del niño o la niña (la familia, el aula, el grupo de pares), el mesosistema refiere a las relaciones entre esos espacios, el exosistema incluye entornos que afectan al sujeto de manera indirecta, como el sistema de salud o las políticas educativas y el macrosistema comprende los valores y estructuras culturales más amplias que enmarcan todos los niveles anteriores.

Pensar las dificultades de aprendizaje desde este modelo obliga a abandonar cualquier explicación que las reduzca a una sola causa. Un niño que no aprende en los tiempos que la escuela prevé no puede ser comprendido solo a partir de sus características individuales: es necesario examinar la calidad de los microsistemas en los que participa, la fortaleza o debilidad de las relaciones entre ellos y los factores del exosistema que los condicionan.

Paulo Freire (1970) es quien aporta la dimensión política de dicha construcción, debido a que para este autor, una educación que desconoce los saberes que el sujeto trae de su experiencia reproduce una relación de poder que silencia al educando y lo coloca en el lugar del que no sabe.

Al respecto, Taicus Bisbicus et al. (2024) observaron en comunidades indígenas del pueblo Awá que cuando la huerta incorpora prácticas propias del territorio, los estudiantes reconocen ese espacio como un lugar donde su experiencia tiene valor.

Según Marina Müller (2009) la orientación psicopedagógica comunitaria es aquella que trabaja con sujetos en situación, considerando los contextos institucionales, sociales y culturales en que los procesos de aprendizaje tienen lugar. Esto implica una posición diferente a la del psicopedagogo clínico que recibe derivaciones en consultorio. El psicopedagogo comunitario interviene desde adentro del contexto, junto con los actores institucionales, construyendo dispositivos que nacen de las necesidades y los recursos del lugar. No solo se evidencia una diferencia en cuanto al formato sino también en la concepción porque no se trata de llevar soluciones desde afuera sino de habilitar procesos desde adentro.

En instituciones rurales aisladas no hay equipos de orientación escolar disponibles, los profesionales de salud no están radicados en la localidad y las derivaciones a centros especializados implican distancias que muchas familias no pueden sostener. Trabajar desde adentro, con lo que hay, es la condición de posibilidad de cualquier intervención.

Entender las condiciones reales del aprendizaje, como advierte Müller (2009), exige que el psicopedagogo comunitario se posicione desde una escucha activa frente a la institución. Docentes, familias y estudiantes son las piezas para descifrar lo que ocurre en el día a día escolar.

Juárez Bolaños (2009) refuerza este encuadre, señalando que en comunidades rurales el aprendizaje posee una dimensión práctica y colectiva que la escuela formal tiende a subvalorar, ya que se aprende haciendo junto con otros, transmitiendo saberes de generación en generación, resolviendo problemas reales del entorno. Esta perspectiva permite reconocer la articulación entre los saberes comunitarios y los objetivos de la educación formal.

Por último, hay una posición ética que recorre todo el encuadre teórico de este proyecto: se busca ampliar las condiciones y los formatos de aprendizaje, para que más chicos puedan aprender de un modo que les haga sentido. Bajo esta lógica el Taller de Orientación Agraria se convertirse en un entorno de aprendizaje genuino y situado, anclado en la comunidad, que les ofrece a todos los niños y niñas (en especial a quienes no encajan en el formato áulico convencional) condiciones más ricas para construir conocimiento.

MÉTODO

Metodología de trabajo

El presente trabajo es un proyecto de intervención psicopedagógica, denominado "Propuesta de fortalecimiento de las trayectorias educativas mediante la implementación de un taller agrario como dispositivo de intervención psicopedagógica comunitaria, en escuela primaria semirrural de Chubut". A diferencia de un diseño de investigación cuyo propósito es generar conocimiento transferible mediante la recolección sistemática de datos sobre una muestra de sujetos, un proyecto de intervención tiene como fin producir una modificación concreta y situada en la realidad (Hernández Sampieri et al., 2014). Resulta central hacer esta distinción ya que la misma orienta la elección de los instrumentos y el alcance de lo que aquí se informa debido a que se trata de diseñar, fundamentar y planificar un dispositivo de acompañamiento psicopedagógico que la institución podría implementar.

En este caso, el cambio que se busca producir apunta al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas y niños con dificultades de aprendizaje que asisten a una escuela primaria semirrural de la cordillera chubutense, mediante la implementación del Taller de Orientación Agraria como dispositivo psicopedagógico comunitario. La lógica de trabajo se corresponde con la posición que se sostiene a lo largo del marco teórico, la de un psicopedagogo comunitario que interviene desde el contexto, junto con los actores institucionales, construyendo dispositivos que nacen de las necesidades y los recursos del lugar (Müller, 2009). Por esa razón, el método que se detalla a continuación no propone la incorporación de personal externo ni de instrumentos ajenos a la vida cotidiana de la escuela, sino que organiza y sistematiza prácticas (la observación de lo que ocurre en el taller, el diálogo con docentes y familias, el registro de lo observado) que ya forman parte del quehacer escolar, otorgándoles una intencionalidad psicopedagógica explícita.

El trabajo se organiza en tres etapas que se articulan entre sí: diagnóstico situacional e institucional, planificación e implementación de la propuesta, y evaluación de proceso y sistematización. La secuenciación responde a la lógica según la cual toda intervención psicopedagógica comunitaria debe partir de una lectura situada del contexto antes de diseñar cualquier actividad (Fernández, 2000; Müller, 2009), continuar con una etapa de implementación sostenida en el tiempo que permita observar procesos y no solo eventos puntuales, y cerrar con una instancia de sistematización para poder valorar lo actuado y proyectar su continuidad o su transferencia a otras instituciones.

Si bien las tres etapas que se describen a continuación constituyen etapas proyectadas para una eventual puesta en práctica de la propuesta, el presente trabajo se circunscribe al diseño, fundamentación y planificación del dispositivo de intervención, incluyendo la definición de las acciones, los responsables, los recursos, los instrumentos y los criterios de evaluación que se utilizarían en caso de una futura implementación. La evaluación aquí planteada corresponde a una instancia prevista dentro del proyecto y no supone la obtención ni el análisis de resultados de una intervención realizada.

La primera etapa (diagnóstico situacional e institucional) comprende el relevamiento del contexto escolar y de las niñas y niños con dificultades de aprendizaje que participan del taller, atendiendo a las tres dimensiones definidas en los objetivos específicos: cognitiva, subjetiva y social (Fernández, 2000; Schlemenson, 2004; Vygotsky, 1988).

La segunda etapa (planificación e implementación) traduce la información relevada durante el diagnóstico en las secuencias de actividades que conforman la propuesta (alfabetización, pensamiento lógico y estimulación cognitiva situada), e incorpora las dimensiones de trabajo familiar y los ejes de articulación con el sistema de salud local definidos previamente.

La tercera etapa (evaluación de proceso y sistematización) contempla el análisis de la información que se produciría durante una eventual implementación, con el propósito de valorar los cambios observados y las condiciones institucionales que favorezcan u obstaculicen la intervención. (Hernández Sampieri et al., 2014). El detalle de estas actividades se desarrolla en el apartado "Programa de actividades".

Para el desarrollo del diagnóstico realizado y para la planificación de las etapas posteriores, se emplearon instrumentos propios del trabajo psicopedagógico en terreno, tales como la observación de las dinámicas del taller, el registro en cuadernos de campo y la revisión de la documentación institucional disponible.

La observación es de tipo no participante y se realizó mediante una guía elaborada en función de los objetivos de la intervención. Se registraron las respuestas de los niños y niñas ante las consignas, su participación y disposición frente a las actividades, las formas de vinculación y cooperación con pares y docentes, las estrategias utilizadas para resolver las tareas y las dificultades que se presentaron durante la manipulación de materiales, la organización de secuencias y el sostenimiento de la atención. Los registros se realizaron en cuadernos de campo y permitieron orientar la planificación y el diseño de las actividades posteriores.

Los docentes, las familias y los estudiantes son considerados actores relevantes para la eventual implementación de la propuesta, cuyos aportes podrán ser recuperados para realizar los ajustes que resulten necesarios en función de las características y necesidades que se manifiesten durante su puesta en práctica.

Duración

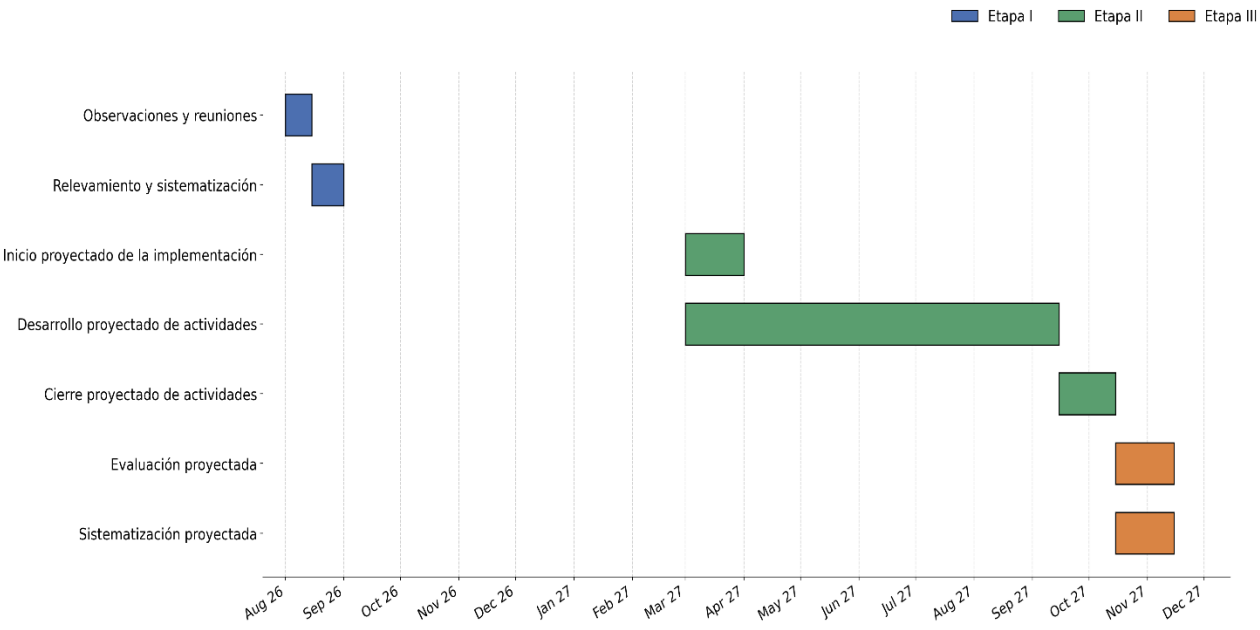
La propuesta de intervención se encuentra proyectada para desarrollarse a lo largo de un año, entre los meses de marzo y octubre 2027. Dado que el presente trabajo se circunscribe

al diseño y planificación del proyecto, las etapas de implementación y evaluación aquí descriptas no serán desarrolladas, sino que constituyen una planificación para una eventual puesta en práctica de la propuesta.

La organización temporal contempla una primera etapa de diagnóstico situacional e institucional, una segunda etapa de planificación e implementación y una tercera etapa de evaluación de proceso y sistematización. La primera etapa, correspondiente al diagnóstico situacional e institucional, se desarrolló durante el mes de agosto del presente año. En este período se realizaron las reuniones e intercambios con los actores institucionales y las observaciones de las dinámicas escolares, incluyendo instancias de observación en primer y segundo grado. Posteriormente, se sistematizó la información relevada, que constituyó la base para el diseño de las actividades propuestas en las etapas posteriores. La segunda etapa, correspondiente a la planificación e implementación de la propuesta, se proyectaría entre los meses de marzo y septiembre del año siguiente. Durante este período se desarrollarían las actividades psicopedagógicas diseñadas a partir de la información relevada en la primera etapa, integradas al funcionamiento habitual del Taller de Orientación Agraria. Asimismo, se contemplarían las instancias de participación de las familias y la articulación con el sistema de salud local, de acuerdo con las condiciones de accesibilidad de la institución. La tercera etapa, correspondiente a la evaluación de proceso y sistematización, se proyectaría para octubre de 2027. En una eventual implementación, durante este período se analizarían los registros producidos a lo largo del proceso, las apreciaciones de los docentes, las familias y los participantes, y se elaboraría una sistematización final que permitiera valorar el desarrollo de la propuesta, identificar dificultades y establecer posibles líneas de continuidad. La planificación anteriormente descripta admitirá ajustes según el ritmo institucional y las particularidades que surjan en el proceso. En particular, deben contemplarse las condiciones propias del contexto cordillerano que se detallan en la introducción de este trabajo: las

temperaturas extremas durante los meses de invierno y la escasa conectividad vial pueden dificultar la asistencia regular de los niños y niñas o la llegada de profesionales externos a la escuela. El cronograma se plantea con flexibilidad suficiente para reorganizar encuentros o extender determinadas actividades sin que ello comprometa la continuidad general de la propuesta.

Diagrama de Gantt - Planificación de las etapas del proyecto



Responsables

La autora del presente Trabajo Final Integrador ha sido la responsable del relevamiento realizado durante la etapa diagnóstica y del diseño, fundamentación y planificación de la propuesta de intervención psicopedagógica. En este marco, sus funciones comprenden el análisis de la información obtenida mediante las observaciones y los intercambios institucionales, la elaboración de las actividades psicopedagógicas, la definición de los recursos necesarios, la planificación de las estrategias de participación de las familias y

la articulación con el sistema de salud, así como el establecimiento de los criterios e instrumentos previstos para una eventual evaluación del proyecto.

La implementación de la propuesta no fue realizada en el marco del presente Trabajo Final Integrador. En caso de una futura puesta en práctica, la ejecución de las actividades quedaría a cargo de los actores que la institución educativa determine, de acuerdo con sus posibilidades y organización. La propuesta contempla la participación articulada de los docentes del Taller de Orientación Agraria, cuyo conocimiento del funcionamiento cotidiano del espacio resultaría fundamental para integrar las actividades psicopedagógicas a la dinámica existente.

Asimismo, se prevé la participación de los docentes de grado de los niños y niñas involucrados, quienes podrían aportar información sobre las trayectorias escolares y acompañar el desarrollo de las actividades en caso de implementarse la propuesta. Cuando las condiciones de accesibilidad lo permitieran, también se contemplaría la articulación con los profesionales del equipo de salud que atienden a los niños en el hospital local o en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) de la zona. Esta articulación tendría como finalidad favorecer el intercambio interdisciplinario y la continuidad de los acompañamientos, respetando las funciones y competencias propias de cada ámbito.

De este modo, la responsabilidad de la autora se circunscribe al diseño y planificación del proyecto, mientras que la eventual implementación y el seguimiento de la intervención quedarían sujetos a una futura decisión institucional y a la disponibilidad de los actores responsables de su ejecución.

Destinatarios

Los destinatarios son las niñas y niños de la escuela primaria semirrural que presentan dificultades de aprendizaje, con o sin diagnóstico formal, que participan del Taller de

Orientación Agraria. Se incluye tanto a quienes cuentan con un diagnóstico como a quienes no lo tienen, dado que, como se plantea en la introducción de este trabajo, buena parte de los niños y niñas de este contexto permanecen sin diagnóstico formal por las dificultades de acceso a profesionales especializados, sin que ello implique la ausencia de dificultades reales en su proceso de aprendizaje (INDEC, 2022; Cantos, 2025). De este modo, la propuesta no se organiza como un dispositivo de selección o derivación, sino como un espacio de acompañamiento disponible para todo niño o niña del taller cuya trayectoria educativa lo requiera.

Las familias de los niños y niñas, los docentes de la institución y los profesionales del sistema de salud local serán los destinatarios indirectos. Las familias se benefician en tanto se las convoca activamente a participar del proceso, tanto para compartir sus propios saberes sobre la tierra y el territorio como para recibir acompañamiento frente a las dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas desde una perspectiva no patologizante (Fernández, 2000). Los docentes se benefician en tanto la propuesta les ofrece herramientas y un marco de trabajo conjunto para abordar situaciones que, de otro modo, suelen enfrentar en soledad dada la ausencia de equipos de orientación escolar en la zona (Héritier & Hormaeche, 2020). Los profesionales del sistema de salud local, finalmente, se ven beneficiados por la construcción de canales de comunicación más fluidos con la institución educativa, lo que favorece la detección y el seguimiento temprano de situaciones que requieran su intervención.

Localización física

La propuesta está diseñada para desarrollarse en una escuela primaria semirrural ubicada en un pueblo de la zona cordillerana de Chubut, a aproximadamente 100 kilómetros de la ciudad más cercana. El Taller de Orientación Agraria funciona en las instalaciones de la escuela secundaria del mismo predio y constituye el espacio físico privilegiado de la

intervención, dado que allí los estudiantes desarrollan actividades vinculadas a la huerta, el cuidado de animales de granja, el cultivo de frutas y el trabajo con especies nativas de la región.

La elección de este espacio como localización de la intervención responde tanto a la problemática identificada en la introducción de este trabajo —el aislamiento geográfico, la escasa conectividad vial y la ausencia de profesionales de la salud radicados en la localidad— como a la pertinencia teórica del enfoque adoptado: la intervención psicopedagógica comunitaria propone trabajar con los sujetos sin separarlos de su entorno, valiéndose de los vínculos, los saberes y los recursos ya existentes en la institución (Bronfenbrenner, 1987; Müller, 2009). En este sentido, no se contempla el traslado de los niños y niñas a otro espacio ni la incorporación de infraestructura ajena a la escuela, sino que la propuesta se apoya íntegramente en un espacio físico que la institución ya posee y sostiene.

Recursos

Para llevar a cabo el presente proyecto se contemplan recursos materiales, humanos y financieros, organizados de manera tal que la propuesta resulte viable con lo disponible en la institución, sin depender de la llegada de recursos externos que en este contexto resultan difíciles de garantizar.

Los recursos materiales incluyen, en primer lugar, las herramientas y semillas para el trabajo en el taller, ya disponibles en la institución en tanto forman parte del funcionamiento habitual del Taller de Orientación Agraria. En segundo lugar, se requieren materiales didácticos específicos para las actividades psicopedagógicas diseñadas en la segunda etapa: cuadernos o bitácoras de cultivo para las actividades de alfabetización, elementos de medición (cintas métricas, balanzas, recipientes graduados) para las actividades de pensamiento lógico vinculadas al cálculo de distancias de siembra, al peso de la cosecha o a la medición de los canteros, y materiales de librería de uso general (etiquetas, fichas, calendarios de siembra) para

el conjunto de las actividades. En tercer lugar, se necesitan cuadernos de registro de campo para sostener la documentación del proceso a lo largo de las tres etapas.

Los recursos humanos contemplados para el proyecto incluyen a la autora de este trabajo, responsable del diseño y planificación de la propuesta; los docentes del Taller de Orientación Agraria; los docentes de grado de la institución y, en la medida en que las condiciones de accesibilidad lo permitan, los profesionales del equipo de salud local.

Los recursos financieros se gestionarán a través de la institución educativa y, de ser necesario, a través de programas municipales o provinciales de apoyo a escuelas rurales. Dado que la propuesta se apoya en recursos materiales y humanos ya existentes, no se prevén erogaciones significativas para su implementación, más allá de la eventual reposición de materiales de librería o de elementos de medición que se deterioren con el uso.

Programa de actividades

El programa de actividades se organiza de acuerdo con las tres etapas previstas para la intervención: diagnóstico situacional e institucional, planificación e implementación de las acciones y evaluación del proceso. Las actividades se desarrollan en el marco del Taller de Orientación Agraria y se ajustan a las características de los niños y niñas, a las posibilidades de la institución y a las condiciones propias del contexto semi rural.

Se propone incorporar estrategias de acompañamiento y observación dentro de las experiencias que ya forman parte del taller, considerando que las tareas vinculadas con la tierra, los cultivos y la organización de los materiales constituyen situaciones concretas desde las cuales es posible reconocer diferentes modos de participación, resolución de problemas y apropiación de conocimientos.

Primera etapa: diagnóstico situacional

Durante el mes de agosto del año 2026 se realizaron observaciones no participantes a fin de conocer el funcionamiento del espacio antes de diseñar las propuestas específicas de intervención. El diagnóstico situacional e institucional sirvió como base para el diseño de la propuesta de intervención. En esta etapa se llevaron a cabo reuniones e intercambios con actores de la institución y se realizaron observaciones de las dinámicas escolares, incluyendo instancias correspondientes a primer y segundo grado. Las observaciones permitieron relevar aspectos vinculados con la participación de los estudiantes, las formas de respuesta ante las consignas, la organización de las tareas, las interacciones con pares y docentes y las condiciones institucionales relacionadas con los procesos de aprendizaje.

Los registros obtenidos permitieron recuperar información relevante sobre las características del contexto y las necesidades identificadas en relación con las trayectorias educativas. Asimismo, el relevamiento realizado constituyó un insumo para definir los objetivos, las actividades y los criterios de acompañamiento contemplados en las etapas posteriores del proyecto. De este modo, el diagnóstico se presenta como una instancia para fundamentar y orientar el diseño de la propuesta. Se observaron las posibilidades de sostener la atención, seguir secuencias, organizar materiales, anticipar acciones y finalizar las tareas iniciadas. En las actividades que requieren el uso de herramientas u otros elementos propios del taller se registraron las formas de manipulación, la necesidad de acompañamiento y las dificultades presentadas. Estos aspectos no serán considerados de manera aislada ni utilizados para establecer categorías diagnósticas, sino como información contextual destinada a orientar la planificación de los apoyos y las actividades.

Asimismo, se observaron las formas de interacción entre pares y los modos de vinculación con los docentes. Se tuvieron en cuenta las situaciones de cooperación, el intercambio de estrategias, la participación en tareas grupales y las respuestas frente a los errores, las

dificultades o los logros. También se registraron las condiciones del entorno que favorecen u obstaculizan la participación, tales como la organización del espacio, la claridad de las consignas, la disponibilidad de materiales y el tiempo destinado a cada actividad.

Los registros se realizaron mediante cuadernos de campo y se complementaron con intercambios con los docentes de grado y con los responsables del Taller de Orientación Agraria. Estos encuentros permitieron recuperar información sobre las trayectorias escolares, las formas habituales de participación y las estrategias que ya se utilizan dentro de la institución. La información obtenida se sistematizó al finalizar la etapa y se utilizó como base para la planificación de las actividades posteriores.

El proceso de observación y los intercambios mantenidos con los actores institucionales permitieron reconocer diferentes modalidades de participación y desempeño de los estudiantes en las propuestas desarrolladas en el taller. Las situaciones observadas mostraron diferencias vinculadas tanto con las características de los grupos como con las condiciones en las que se desarrollaban las actividades. Mientras que algunas experiencias realizadas en espacios exteriores favorecieron la exploración, la participación y el intercambio entre pares, en determinadas propuestas desarrolladas en el aula se observaron mayores dificultades para sostener la atención, seguir consignas y organizar el uso de los materiales.

Asimismo, se observó en la institución escolar un abordaje integral de saberes que incluyen además del taller agrario, un sector para el estudio de animales de granja y de abejas.

Se evidenciaron distintos niveles de participación de los estudiantes, ya que algunos mantenían cierta distancia y otros se mostraban más activos. Aquellos con dificultades de aprendizaje y/o conductuales, mostraron mayor labilidad atencional e inclusive momentos de apartamiento del grupo. Las situaciones no previstas enriquecieron la propuesta, ya que por momentos dieron lugar a la sorpresa, captando la atención de los niños y posibilitando nuevos

aprendizajes. La curiosidad y la posibilidad de que surgiera la pregunta habilitó el intercambio tanto con docentes como con pares.

Este diagnóstico situacional reveló que, en los espacios al aire libre, como el cantero de siembra y el sector de compostaje, las experiencias se caracterizaron por el uso de mediadores concretos, la libertad de movimiento y la distribución cooperativa de tareas simples. Al igual que el trabajo en el sector de granja con animales como gallinas, patos y pavos, se observó que estas condiciones favorecieron la motivación intrínseca, iniciativa y sostenimiento de la atención en niños con dificultades registradas en el aula. Por el contrario, en las instancias dentro del aula (como copias del pizarrón y registros en el cuaderno), se observaron mayores niveles de frustración frente al error, dificultades en el seguimiento de instrucciones verbales complejas y desorganización en la secuencia temporal de las tareas. Asimismo, los diálogos con los docentes evidenciaron la ausencia de criterios establecidos para la adecuación de consignas, dependiendo el acompañamiento de la intuición pedagógica individual.

Estas diferencias permiten considerar que las posibilidades de aprendizaje y participación no dependen solamente de las características individuales de los estudiantes, sino también de las condiciones en las que se configura cada situación de aprendizaje. A partir de lo relevado, se considera pertinente diseñar un dispositivo de intervención psicopedagógica situado que favorezca la participación y los aprendizajes del conjunto de los estudiantes. La propuesta adopta una perspectiva universal, contemplando la posibilidad de incorporar apoyos de diferente intensidad de acuerdo con las necesidades que puedan manifestarse en cada situación. Esta decisión se vincula con lo señalado durante los intercambios institucionales, donde se manifestó que no siempre se cuenta con información clara acerca de cuáles estudiantes presentan dificultades de aprendizaje o emocionales, por lo que resulta necesario

pensar estrategias que no dependan exclusivamente de la identificación previa de un diagnóstico.

En este sentido, el Taller de Orientación Agraria constituye un contexto con posibilidades para favorecer experiencias de aprendizaje concretas, significativas y vinculadas con el entorno. El contacto directo con animales, plantas, semillas y otros elementos del ambiente ofrece oportunidades para observar, explorar, manipular, comparar, clasificar, registrar y resolver situaciones problemáticas. Estas características permiten pensar el taller como un espacio en el que pueden incorporarse intencionalmente estrategias psicopedagógicas destinadas a favorecer diferentes procesos implicados en el aprendizaje.

La propuesta parte, por lo tanto, de la necesidad de diseñar las condiciones de las situaciones de aprendizaje. Para ello, se plantea estructurar las actividades mediante anticipaciones, consignas breves, secuencias de pasos y apoyos visuales, así como diversificar las formas de participación. Los estudiantes podrán involucrarse mediante la observación, la manipulación, el dibujo, el registro, la explicación oral o la realización de tareas específicas dentro de pequeños grupos. Asimismo, se contempla la asignación anticipada de roles, de modo que cada participante pueda conocer qué tarea realizará y qué se espera de su intervención.

Esta organización busca favorecer especialmente aquellos aspectos que durante las observaciones se identificaron como relevantes para la participación en las propuestas, entre ellos la atención sostenida, la autorregulación, el seguimiento de consignas, la organización de acciones y la posibilidad de sostener una tarea hasta su finalización. Al mismo tiempo, se procura preservar las características propias del taller como espacio de aprendizaje basado en experiencias concretas y de cooperación entre pares. De este modo, la intervención psicopedagógica no se plantea como una actividad diferenciada o paralela al funcionamiento institucional, sino como una propuesta que busca incorporar apoyos y estrategias dentro de las experiencias que el Taller de Orientación Agraria ya ofrece.

A partir de esta síntesis diagnóstica, las actividades propuestas se organizarán en torno a tres líneas de intervención: alfabetización situada, pensamiento lógico-matemático y estimulación cognitiva situada. Estas líneas permiten articular los contenidos y experiencias propios del taller con estrategias orientadas a favorecer diferentes procesos de aprendizaje, procurando que las actividades mantengan un sentido significativo para los estudiantes y puedan ser desarrolladas mediante diferentes modalidades de participación.

Segunda etapa: planificación e implementación

A partir de la información relevada durante la primera etapa, se diseñaron las actividades que conforman la presente propuesta de intervención. El diagnóstico realizado mediante las observaciones y los intercambios con los actores institucionales permitió identificar características y necesidades vinculadas con los procesos de aprendizaje, que fueron consideradas para definir las actividades y los apoyos previstos. Las propuestas se organizaron en función de las tareas propias del taller, tales como la preparación de la tierra, la selección y organización de materiales, la siembra, el cuidado de los cultivos, el registro de los cambios observados y la planificación de las acciones necesarias para sostener el trabajo.

Las actividades contemplan consignas orientadas a favorecer la planificación de acciones, la organización de secuencias, la atención sostenida, la memoria de procedimientos, la anticipación de resultados y la resolución de problemas. Asimismo, se prevé que, en una eventual implementación, las tareas puedan organizarse en pasos, acompañarse con apoyos visuales o incluir instancias de demostración y realización conjunta, de acuerdo con las necesidades identificadas durante el diagnóstico.

La propuesta contempla que los niños y niñas participen en la toma de decisiones vinculadas con las actividades del taller, respetando sus diferentes tiempos y modos de involucramiento. Las actividades podrán desarrollarse de manera individual, en pequeños grupos o con la participación del grupo completo, priorizando las instancias de cooperación,

el intercambio de procedimientos y la construcción conjunta de estrategias. La mediación de los docentes se orientaría a ofrecer apoyos ajustados a las necesidades observadas, favoreciendo progresivamente mayores niveles de autonomía.

La organización de las situaciones de aprendizaje se plantea a partir de una estructura que permita anticipar y comprender progresivamente el desarrollo de cada actividad. En este sentido, las propuestas podrán organizarse en tres momentos diferenciados: anticipación, desarrollo y cierre. Esta organización busca favorecer la comprensión de las consignas, la secuenciación de las acciones y la posibilidad de que los estudiantes reconozcan qué se espera de ellos en cada instancia de la actividad.

El momento de anticipación tendrá como finalidad presentar la actividad que se realizará, los materiales que serán necesarios y los pasos principales que deberán seguirse. Para ello, podrán utilizarse apoyos visuales tales como imágenes, fotografías, pictogramas, palabras clave o secuencias gráficas, seleccionados de acuerdo con las características de cada propuesta. La anticipación también podrá incluir preguntas orientadoras destinadas a recuperar conocimientos previos y favorecer la construcción de expectativas respecto de la tarea. De este modo, antes de iniciar una experiencia concreta, los estudiantes podrán identificar qué se realizará, con qué elementos y cuál será el orden general de las acciones. Durante el momento de desarrollo, las consignas se presentarán de manera breve, clara y progresiva, evitando concentrar una cantidad excesiva de información en una única indicación. La secuencia podrá fragmentarse en acciones sucesivas, de modo que cada estudiante pueda concentrarse en un paso concreto antes de avanzar al siguiente. Esta modalidad resultará especialmente pertinente para aquellas actividades que impliquen procedimientos, manipulación de materiales o la realización de varias acciones consecutivas. La demostración y la realización conjunta constituirán otras estrategias posibles dentro de este momento. Frente a una tarea nueva o que implique un procedimiento complejo, el

docente podrá mostrar inicialmente cómo realizarla y verbalizar las acciones involucradas. Posteriormente, los estudiantes podrán reproducir el procedimiento con acompañamiento y, progresivamente, asumir un mayor grado de autonomía. De esta manera, el apoyo se vinculará con las características de la tarea y podrá disminuir a medida que el estudiante logre apropiarse del procedimiento.

Asimismo, se propone incorporar roles y responsabilidades diferenciadas dentro de las actividades grupales. De acuerdo con las características de cada propuesta, los estudiantes podrán asumir tareas vinculadas con la organización de los materiales, la observación, el registro, el cuidado de los elementos utilizados, el orden del espacio o la comunicación de lo realizado. Estos roles podrán ser rotativos, de manera que todos los participantes tengan la posibilidad de experimentar diferentes formas de involucramiento y contribuir al desarrollo de la actividad. Esta estrategia permitirá, además, favorecer la cooperación y hacer explícita la participación de cada integrante dentro de una tarea compartida.

Los estudiantes podrán participar mediante la observación, la manipulación de materiales, la selección y clasificación de elementos, el dibujo, el registro escrito, la expresión oral o la colaboración con otros compañeros. La posibilidad de utilizar diferentes modalidades permitirá contemplar distintos modos de acceso a las propuestas y favorecer la participación. Asimismo, la interacción con otros y la utilización de diferentes herramientas y mediaciones adquieren relevancia desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1988).

La organización de los estudiantes podrá variar según los objetivos y características de cada actividad. Algunas propuestas podrán desarrollarse de manera individual, especialmente aquellas que requieran registrar una experiencia, completar una secuencia o recuperar información. Otras podrán realizarse en parejas o pequeños grupos, favoreciendo el intercambio de procedimientos, la cooperación y la resolución conjunta de situaciones

problemáticas. También podrán plantearse instancias con el grupo completo, particularmente para la presentación de una actividad, la puesta en común de observaciones o el cierre colectivo de una experiencia. La elección de una u otra modalidad se realizará considerando tanto las características de la tarea como las posibilidades de participación que ofrezca cada organización.

Finalmente, el momento de cierre permitirá recuperar el recorrido realizado y otorgar un sentido de finalización a la actividad. Podrá incluir una conversación grupal, la recuperación de los pasos realizados, la comparación entre lo anticipado y lo efectivamente sucedido o la elaboración de un registro gráfico o escrito. En función de las características de los estudiantes, el cierre podrá apoyarse nuevamente en imágenes, preguntas orientadoras o secuencias visuales. Esta instancia permitirá favorecer la evocación de lo realizado, la organización temporal de la experiencia y la posibilidad de comunicar aquello que cada estudiante pudo observar, descubrir o aprender.

De este modo, la estructuración de las situaciones de aprendizaje permitirá articular las características propias del Taller de Orientación Agraria con estrategias psicopedagógicas destinadas a favorecer la participación, la autonomía y el acceso a los aprendizajes. La anticipación, la presentación gradual de las consignas, los apoyos visuales, la demostración, la asignación de roles y la diversificación de las modalidades de participación se plantean como recursos que podrán utilizarse de manera flexible, de acuerdo con las características de cada actividad y con las necesidades que puedan manifestarse durante una eventual implementación.

Los apoyos previstos en la propuesta serán seleccionados en función de las características de cada actividad, de las condiciones del contexto y de las necesidades que puedan manifestarse durante su desarrollo. Desde esta perspectiva, no se plantea la utilización de los mismos recursos para todos los estudiantes ni la permanencia de un apoyo durante toda

la actividad, sino una utilización flexible que permita favorecer el acceso a las propuestas y promover progresivamente mayores niveles de autonomía. Esta concepción resulta coherente con una mirada del aprendizaje como proceso situado, en el que las posibilidades de participación se encuentran vinculadas tanto con las características de los sujetos como con las condiciones en las que se desarrolla la actividad (Lave & Wenger, 1991).

En este sentido, la intervención psicopedagógica procurará identificar aquellas condiciones que puedan facilitar u obstaculizar la participación, considerando al estudiante en relación con los diferentes contextos en los que se desarrolla. Esta perspectiva resulta compatible con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), desde el cual el desarrollo se comprende en relación con los múltiples sistemas y contextos que forman parte de la experiencia del sujeto.

En un primer nivel, podrán utilizarse recursos destinados a facilitar la comprensión general de la actividad, tales como la anticipación mediante imágenes, la presentación de los materiales y la organización visual de los pasos. En un segundo nivel, podrán incorporarse apoyos más específicos, como la fragmentación de las consignas, la demostración de un procedimiento, el acompañamiento durante los primeros pasos de una tarea o la utilización de modelos concretos. Cuando resulte necesario, se podrá recurrir a una mediación más directa por parte del docente, procurando que esta intervención no sustituya la acción del estudiante, sino que le permita avanzar progresivamente en la realización de la tarea.

Esta modalidad de intervención puede comprenderse a partir del concepto de mediación desarrollado por Vygotsky (1988), quien plantea que los procesos de aprendizaje se encuentran mediados por la interacción con otros y por el uso de herramientas culturales. Desde esta perspectiva, los apoyos propuestos no constituyen un fin en sí mismos, sino recursos que pueden favorecer que los estudiantes participen de actividades que, sin determinadas mediaciones, podrían presentar mayores dificultades de acceso o resolución.

La graduación de los apoyos se vincula, asimismo, con la necesidad de evitar tanto la ausencia de recursos frente a una dificultad como una asistencia excesiva que limite las posibilidades de participación autónoma. Por este motivo, en una eventual implementación se procurará observar qué apoyos resultan pertinentes para cada situación y ajustar su intensidad de acuerdo con la respuesta de los estudiantes. Por ejemplo, frente a una actividad que implique seguir una secuencia de acciones, inicialmente podrá presentarse la totalidad de los pasos mediante imágenes y, posteriormente, reducirse la cantidad de referencias disponibles a medida que el estudiante logre recuperar por sí mismo el procedimiento.

En este sentido, la propuesta contempla diferentes ritmos y modalidades de aproximación a las actividades, evitando establecer una única secuencia temporal como condición para el aprendizaje. Esta consideración resulta especialmente relevante en contextos educativos diversos, en los que las trayectorias y los tiempos de aprendizaje de los estudiantes pueden diferir. Terigi (2010) advierte sobre la necesidad de cuestionar las cronologías escolares rígidas y considerar que los procesos de aprendizaje no necesariamente se desarrollan de manera homogénea para todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, la flexibilización de los tiempos y de las modalidades de acceso constituye un criterio relevante para la organización de las actividades propuestas.

Del mismo modo, las ayudas podrán orientarse hacia diferentes dimensiones de la actividad. En aquellas situaciones en las que se presenten dificultades para comprender qué debe hacerse, será posible priorizar apoyos relacionados con la consigna y su representación visual. Cuando la dificultad se vincule con la organización de una tarea compuesta por varios pasos, se recurrirá a secuencias y listas de acciones. Si el desafío se relaciona con la permanencia en la actividad, podrán incorporarse tiempos de trabajo delimitados, pausas planificadas o la asignación de responsabilidades concretas. De esta manera, el apoyo se definirá en relación con la situación que se presenta y con las barreras que puedan interferir

en la participación, evitando atribuir las dificultades exclusivamente a características individuales.

Asimismo, la propuesta contempla diferentes formas de participación en las actividades, reconociendo que los estudiantes pueden involucrarse mediante la observación, la manipulación, el intercambio verbal, el registro, la resolución de problemas o la colaboración con sus pares. La posibilidad de participar en actividades compartidas y de aprender mediante la interacción adquiere particular relevancia desde la perspectiva sociocultural, dado que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se encuentra estrechamente vinculado con la interacción social y con las herramientas culturales disponibles (Vygotsky, 1988).

Esta consideración resulta especialmente pertinente en el Taller de Orientación Agraria, donde las actividades se desarrollan a partir de situaciones concretas y compartidas. La preparación de la tierra, la siembra, el cuidado de los cultivos y la observación de sus transformaciones ofrecen oportunidades para que los estudiantes puedan aprender mediante la acción, el intercambio de procedimientos y la participación en actividades con un propósito reconocible. Desde el enfoque del aprendizaje situado, la participación en prácticas concretas constituye un componente relevante para la construcción de conocimientos y habilidades (Lave & Wenger, 1991).

La organización de los apoyos también contemplará las características del espacio en el que se desarrolle cada actividad. Las propuestas realizadas en espacios exteriores podrán requerir anticipaciones relacionadas con los desplazamientos, los límites del espacio, los materiales y las responsabilidades de cada participante. En las actividades desarrolladas en el aula, en cambio, podrán priorizarse recursos vinculados con la organización visual del espacio, la distribución de los materiales y la delimitación de los momentos de trabajo. De

este modo, las estrategias no serán aplicadas de manera uniforme, sino que se ajustarán a las condiciones concretas en las que se produzca la experiencia de aprendizaje.

En relación con la intervención psicopedagógica, esta perspectiva supone considerar que las dificultades que puedan manifestarse durante una actividad no deben interpretarse exclusivamente como características propias del estudiante. Fernández (2000) plantea la importancia de comprender las dificultades en los procesos de aprendizaje atendiendo a las relaciones que se establecen entre el sujeto, el conocimiento y las condiciones en las que se produce el aprendizaje. En consecuencia, el diseño de apoyos procurará intervenir también sobre las condiciones de la situación, modificando consignas, materiales, secuencias o modalidades de participación cuando ello resulte necesario.

La graduación de los apoyos tendrá, además, una función preventiva, en tanto permitirá anticipar posibles dificultades antes de que estas interfieran significativamente en el desarrollo de la actividad. La planificación previa de recursos visuales, consignas, roles y formas alternativas de participación permitirá que las propuestas no dependan exclusivamente de intervenciones posteriores frente a una dificultad ya instalada. De este modo, el diseño de las actividades buscará generar desde el inicio condiciones que favorezcan el acceso y la participación del conjunto de los estudiantes.

En consecuencia, los apoyos psicopedagógicos se conciben como herramientas flexibles que podrán modificarse de acuerdo con las características de cada actividad y con las necesidades que puedan manifestarse durante una eventual implementación. Su finalidad será favorecer el acceso, la participación y la autonomía progresiva de los estudiantes, manteniendo los objetivos de aprendizaje vinculados con las experiencias propias del Taller de Orientación Agraria.

Diagrama de las actividades

En este apartado se exponen de manera concreta las actividades que estructuran la propuesta de intervención psicopedagógica. Para su diseño se tomaron como referencia las secuencias didácticas de primer y segundo grado, grupos en los cuales se realizó el relevamiento diagnóstico durante la primera etapa. A cada una de las propuestas se le incorporó una estructura de *anticipación, desarrollo y cierre*, complementada con los niveles de apoyo descriptos anteriormente. En este sentido, la diagramación retoma las propuestas curriculares preexistentes en el Taller de Orientación Agraria, transformándolas en situaciones de aprendizaje situadas e impregnadas de estrategias psicopedagógicas.

Criterios de selección

La selección de los focos de trabajo se realizó considerando la continuidad con la planificación anual del Taller de Orientación Agraria, a partir de los intercambios mantenidos con el docente a cargo del espacio (profesor de enseñanza práctica e ingeniero agrónomo) y con la directora de la institución.

Cabe destacar, tal como se mencionó anteriormente, que las actividades pedagógicas articulan de manera integral el trabajo con la tierra y la producción vegetal con el abordaje de los animales de granja. Específicamente en primer grado, el taller organiza sus propuestas durante el primer tramo del año alrededor del reconocimiento y cuidado de los animales presentes en la institución (aves de corral, patos, gansos y gallinas), para luego dar paso al trabajo con semillas y procesos de germinación en la etapa posterior. Por su parte, en segundo grado, la propuesta se centra en el mundo de las abejas, la germinación y los procesos de invernada. Dado que estas actividades cuentan con una secuencia didáctica predefinida, la intervención psicopedagógica logra consolidarse como un dispositivo de acompañamiento situado.

Asimismo, se tuvo en cuenta la articulación con las áreas curriculares de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales prevista en la planificación de primer grado, la cual contempla el trabajo semanal desde Educación Agraria como una instancia integrada al abordaje del entorno escolar. El **Cuadro 1** detalla la planificación correspondiente a la primera unidad de primer grado, centrada en el eje de los animales de granja:

Cuadro 1. Primer grado — Foco: animales de granja

Sesión	Actividad de base (taller)	Objetivo psicopedagógico	Línea de intervención	Apoyos previstos	Producción / evidencia
Sesión 1	Observación del gallinero desde el exterior; identificación de los animales (gallinas, patos, gansos).	Favorecer la atención sostenida y la anticipación de la actividad mediante la presentación previa de los animales a observar.	Estimulación cognitiva situada	Anticipación con imágenes o fotografías de los animales; consigna breve y única para el momento de observación.	Registro gráfico: dibujo del animal observado en su hábitat.
Sesión 2	Ingreso al gallinero; sostener a las gallinas; reconocimiento de diferencias entre ellas; alimentación.	Graduar la mediación docente en una tarea de manipulación nueva, favoreciendo la autorregulación frente a una situación que puede generar temor inicial, y promoviendo la cooperación entre pares para sostener la participación.	Estimulación cognitiva situada / alfabetización situada	Demostración previa por parte del docente; acompañamiento en los primeros intentos; posibilidad de observar antes de participar.	Relatos orales de la experiencia; fotografía individual compartida con los pares.

Sesión	Actividad de base (taller)	Objetivo psicopedagógico	Línea de intervención	Apoyos previstos	Producción / evidencia
Sesión 3	Observación de los pollitos; alimentación, cuidados y función de la luz de crianza; comparación con los gansos.	Favorecer el establecimiento de relaciones de comparación entre los animales observados y sostener la secuencia de la actividad hasta su finalización.	Pensamiento lógico-matemático / estimulación cognitiva situada	Ficha con criterios de comparación (cantidad de patas, tipo de cobertura, forma de nacer); preguntas orientadoras.	Completamiento guiado con fichas; escritura inicial de los nombres de los animales según plan de alfabetización.

La secuencia diagramada en el Cuadro 1 permite observar cómo una misma experiencia —el contacto progresivo con los animales de granja— habilita distintos niveles de mediación a lo largo de las tres sesiones, en consonancia con el concepto de mediación desarrollado por Vygotsky (1988): el apoyo se concentra en las primeras instancias de manipulación y se reduce a medida que los estudiantes se apropian del procedimiento.

Cuadro 2. Primer grado — Foco: semillas y germinación

Sesión	Actividad de base (taller)	Objetivo psicopedagógico	Línea de intervención	Apoyos previstos	Producción / evidencia
Sesión 1	Observación de semillas con lupas; comparación de formas y colores; agrupamiento en bandejas según criterios (grandes/chicas, lisas/rugosas).	Favorecer procesos de clasificación mediante la aplicación de criterios simples y la organización perceptiva de los materiales.	Pensamiento lógico-matemático	Bandejas rotuladas con los criterios de clasificación; consigna fragmentada en pasos sucesivos.	Muestra pegada en la ficha; fotografías del trabajo en mesas de clasificación.

Sesión	Actividad de base (taller)	Objetivo psicopedagógico	Línea de intervención	Apoyos previstos	Producción / evidencia
Sesión 2	Armado de germinadores o siembra en bandejas; separación entre semillas comestibles para los animales y semillas para la huerta.	Sostener la atención y la memoria de procedimientos a lo largo de una secuencia de varios pasos, favoreciendo la anticipación de resultados.	Estimulación cognitiva situada	Secuencia de pasos con apoyo visual; demostración inicial; roles rotativos dentro del pequeño grupo.	Ficha de seguimiento de germinación con registro del brote en los días 1, 3 y 7.
Sesión 3	Observación periódica del crecimiento; registro en la bitácora; elaboración de un cuadro comparativo colectivo.	Favorecer la escritura como herramienta de registro y la organización temporal de la experiencia mediante el seguimiento sistemático de un proceso.	Alfabetización situada	Modelo de ficha con espacios delimitados por día de registro; dictado de las palabras trabajadas como apoyo a la escritura.	Escritura de los nombres de las semillas y de sus partes; afiche colectivo con el cuadro comparativo.

En este segundo conjunto de actividades, la clasificación y el registro sistemático del proceso de germinación ofrecen un soporte concreto para trabajar la anticipación de resultados y la organización temporal, aspectos identificados durante el diagnóstico como relevantes para sostener la participación de los estudiantes en tareas de varios pasos.

Cuadro 3. Segundo grado — Foco: el mundo de las abejas

Sesión	Actividad de base (taller)	Objetivo psicopedagógico	Línea de intervención	Apoyos previstos	Producción / evidencia
Sesión 1	Indagación de saberes previos sobre las abejas; observación con lupas; registro dibujado con las partes rotuladas.	Recuperar conocimientos previos como punto de partida y favorecer la construcción de expectativas respecto de la actividad.	Estimulación cognitiva situada	Preguntas orientadoras para recuperar saberes previos; imágenes de referencia para el registro dibujado.	Ficha de observación dibujada con partes rotuladas; registro fotográfico de la experiencia con lupas.
Sesión 2	Observación de panales; juego de construcción de figuras geométricas; video sobre la vida de las abejas; ordenamiento de secuencias del ciclo de vida.	Favorecer la organización temporal de una secuencia y el reconocimiento de relaciones espaciales a partir de un material concreto.	Pensamiento lógico-matemático	Secuencia de imágenes para ordenar; demostración de la construcción de la maqueta previa al trabajo autónomo.	Ficha de secuencia temporal pegada en el cuaderno; maqueta de panal con hexágonos recortados o encastrados.
Sesión 3	Simulación de la polinización con flores de papel; comparación entre una maceta común y un sistema hidropónico casero; medición semanal del crecimiento de la raíz.	Favorecer la formulación de relaciones causales simples y sostener un registro de medición a lo largo del tiempo, promoviendo la anticipación de resultados.	Pensamiento lógico-matemático / estimulación cognitiva situada	Ficha semanal con marcas de altura del agua; rotulado de las partes del sistema; acompañamiento en la primera medición.	Cuadro comparativo sobre la relación entre la polinización y los frutos de la huerta; afiche del recorrido del cultivo hidropónico a la floración.

El recorrido propuesto para segundo grado retoma el enfoque del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), en tanto los conceptos vinculados con la polinización y el ciclo de vida no se abordan de manera abstracta, sino a partir de la participación en prácticas concretas y de la posibilidad de establecer comparaciones entre distintos sistemas observados por los propios estudiantes.

Articulación curricular de las actividades

Las actividades diagramadas se articulan con las áreas curriculares que la institución ya contempla en la planificación de primer grado, en la cual se prevé el desarrollo de la oralidad a través de relatos de experiencias personales y descripciones de animales y mascotas, el trabajo con los números en situaciones variadas que impliquen el conteo, y la comprensión de las primeras nociones de ser vivo a partir de la identificación de sus funciones básicas. Las sesiones vinculadas con los animales de granja y con las semillas retoman estos propósitos, en tanto la descripción de los animales observados, el conteo involucrado en la clasificación de semillas y el registro de las transformaciones observadas constituyen situaciones concretas para el desarrollo de dichos saberes.

De este modo, la intervención psicopedagógica no se plantea como un agregado externo a la planificación áulica, sino como una instancia que retoma y profundiza los mismos propósitos curriculares —el desarrollo de la oralidad, del pensamiento matemático y de las habilidades científicas a partir de la exploración del entorno— incorporando, además, los apoyos y la estructura de anticipación, desarrollo y cierre que permiten sostener la participación de aquellos estudiantes que puedan requerir mediaciones adicionales.

Síntesis de los niveles de apoyo previstos

A modo de síntesis, el Cuadro 4 organiza los tres niveles de apoyo descriptos en el apartado anterior, ejemplificados a partir de las actividades diagramadas para primer y segundo grado.

Nivel de apoyo	Descripción	Ejemplo en las actividades diagramadas
Nivel 1	Apoyos generales de comprensión: anticipación con imágenes, presentación de los materiales y organización visual de los pasos de la actividad.	Presentación de imágenes de los animales antes del ingreso al gallinero; secuencia de imágenes para ordenar el ciclo de vida de las abejas.
Nivel 2	Apoyos específicos: fragmentación de las consignas, demostración de un procedimiento y utilización de modelos concretos.	Demostración de cómo sostener a las gallinas antes de que los estudiantes lo hagan; fichas rotuladas para la clasificación de semillas.
Nivel 3	Mediación directa: acompañamiento sostenido del docente durante los primeros pasos de una tarea, disminuyendo progresivamente.	Acompañamiento en la primera manipulación de los pollitos para quienes manifestaban temor inicial; acompañamiento en la primera medición del sistema hidropónico.

Instrumentos de registro previstos para las actividades

Cada una de las sesiones diagramadas incorpora instrumentos de registro coherentes con los que ya se utilizan habitualmente en el Taller de Orientación Agraria —fichas, bitácoras y registros fotográficos— a los que se suma la guía de observación no participante presentada en el Anexo I. Esta articulación permite que los instrumentos diseñados para las actividades psicopedagógicas no constituyan un agregado independiente del funcionamiento del taller, sino una profundización de los registros que la institución ya produce, orientada específicamente a relevar los procesos considerados relevantes desde la perspectiva

psicopedagógica: la participación, la respuesta a las consignas, la atención, la resolución de problemas y los vínculos entre pares.

El Cuadro 5 sintetiza los instrumentos previstos para cada línea de intervención, indicando qué aspectos del proceso permiten relevar. Estos instrumentos, sostenidos a lo largo de la segunda etapa, constituirán además un insumo central para la etapa de evaluación y sistematización proyectada, en tanto reúnen de manera continua la información producida durante el desarrollo de las actividades.

Línea de intervención	**Instrumentos previstos**	**Aspectos que permiten relevar**
Alfabetización situada	Fichas de escritura inicial y dictado; bitácoras de registro con espacios delimitados por fecha; afiches colectivos.	Apropiación del vocabulario específico, uso de la escritura como herramienta de registro, participación en la elaboración de producciones colectivas.
Pensamiento lógico-matemático	Fichas de clasificación con criterios definidos; cuadros comparativos; registros de medición semanal.	Aplicación de criterios de clasificación y comparación, uso de la medición y el conteo en situaciones concretas, formulación de relaciones simples.
Estimulación cognitiva situada	Guía de observación no participante (Anexo I); registros fotográficos; secuencias de imágenes para ordenar.	Atención sostenida, anticipación de la actividad, seguimiento de secuencias, niveles de apoyo requeridos durante la tarea.

Distribución temporal aproximada de las sesiones

En caso de una eventual implementación, las sesiones diagramadas se distribuirían a lo largo de la segunda etapa del proyecto, proyectada entre los meses de marzo y julio de 2027, respetando la periodicidad semanal que el Taller de Orientación Agraria ya destina al trabajo con cada grupo. El Cuadro 6 presenta una distribución aproximada, que podría

ajustarse de acuerdo con el desarrollo efectivo de las actividades y con los tiempos propios de cada grupo.

Período proyectado	Primer grado	Segundo grado
Marzo	Inicio del foco animales de granja: observación exterior del gallinero (Sesión 1).	Indagación de saberes previos sobre las abejas y observación con lupas (Sesión 1).
Abril	Ingreso al gallinero, manipulación y cuidados (Sesión 2).	Observación de panales y ordenamiento del ciclo de vida (Sesión 2).
Mayo	Observación de los pollitos y comparación entre animales (Sesión 3).	Simulación de la polinización y comparación de sistemas de cultivo (Sesión 3).
Junio	Inicio del foco semillas: observación y clasificación (Sesión 1).	Continuidad del registro de crecimiento del sistema hidropónico.
Julio	Siembra, armado de germinadores y registro del proceso (Sesiones 2 y 3).	Cierre del recorrido con la elaboración del afiche de síntesis.

La diagramación presentada no agota las posibilidades del dispositivo, sino que constituye una primera organización de las actividades que, en una eventual implementación, podría ajustarse de acuerdo con las particularidades de cada grupo y con los emergentes propios de cada sesión. A esta diagramación se articulan, además, las instancias de participación de las familias y de vinculación con el sistema de salud que se describen a continuación.

Participación de las familias

Durante la segunda etapa se promoverán instancias de intercambio con las familias, considerando que el conocimiento del territorio y las experiencias vinculadas con la tierra forman parte de los saberes presentes en la comunidad. La participación podrá organizarse

mediante encuentros, conversaciones o actividades vinculadas con el Taller de Orientación Agraria, de acuerdo con las posibilidades de asistencia y las condiciones de accesibilidad.

Estos espacios tendrán como finalidad recuperar conocimientos y experiencias que puedan aportar al desarrollo de las actividades. Las familias podrán compartir prácticas relacionadas con la siembra, el cuidado de los cultivos, el uso de recursos disponibles en el entorno y otras experiencias vinculadas con las actividades productivas locales. La incorporación de estos aportes permitirá fortalecer la relación entre los aprendizajes escolares y los conocimientos construidos en la vida cotidiana.

Los encuentros también permitirán intercambiar observaciones sobre las formas de participación y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. La información compartida será considerada como un aporte para comprender las características de cada trayectoria y no como un mecanismo de evaluación de las familias. Se procurará favorecer una mirada contextualizada de las dificultades, reconociendo los recursos y las posibilidades presentes en el entorno.

Articulación con el sistema de salud

Cuando las condiciones de accesibilidad lo permitan, se coordinará con los profesionales del hospital local o del Centro de Atención Primaria de la Salud de la zona que participen en el acompañamiento de los niños y niñas. La articulación se desarrollará mediante canales de comunicación y encuentros de intercambio entre los responsables de las distintas instituciones.

Se prevé la realización de encuentros mensuales durante la segunda etapa, con el propósito de compartir observaciones relevantes, realizar un seguimiento conjunto de las situaciones que requieran articulación y analizar la necesidad de ajustar las actividades. La participación de los profesionales de salud se organizará respetando las funciones y

competencias propias de cada ámbito, sin trasladar a la escuela responsabilidades correspondientes al sistema sanitario ni atribuir al proyecto funciones de evaluación o tratamiento clínico.

Las instancias de intercambio podrán contribuir a construir criterios compartidos de acompañamiento y a favorecer la continuidad de la información entre los distintos espacios que participan en las trayectorias de los niños y niñas. Cuando resulte pertinente, también podrán desarrollarse acciones de promoción de la salud vinculadas con las necesidades identificadas durante el proceso.

Tercera etapa: evaluación y sistematización

En una eventual implementación de la propuesta, durante el mes de octubre de 2027 se desarrollaría la etapa de evaluación de proceso y sistematización. La evaluación contemplaría el análisis de los registros producidos durante la implementación, las producciones desarrolladas en el taller y las apreciaciones de los docentes, las familias y los participantes. Estos elementos permitirían valorar los cambios producidos en las formas de participación, la respuesta a las consignas, la organización de las tareas, la interacción con pares y docentes y el nivel de autonomía alcanzado durante las actividades.
Asimismo, se considerarían las dificultades que hubieran persistido, los apoyos que hubieran resultado más adecuados y las condiciones institucionales que hubieran favorecido u obstaculizado el desarrollo de la propuesta. A partir de esta información se elaboraría una sistematización final orientada a recuperar los principales aspectos del proceso, las modificaciones realizadas y las posibles líneas de continuidad. Dado que la propuesta no será implementada en el marco del presente Trabajo Final Integrador, esta etapa constituye un componente proyectado del dispositivo y no supone la presentación de resultados de evaluación.

Cronograma

El cronograma del proyecto se organiza de acuerdo con las tres etapas definidas en el apartado “Duración”. La primera etapa, correspondiente al diagnóstico situacional e institucional, se desarrolló durante el mes de agosto del presente año y comprendió las reuniones e intercambios institucionales y las observaciones realizadas en primer y segundo grado. La información relevada durante este período constituyó la base para el diseño de la propuesta de intervención.

La segunda etapa, correspondiente a la planificación e implementación, se proyecta entre los meses de marzo y septiembre 2027. En caso de una eventual puesta en práctica del proyecto, durante este período se desarrollarían las actividades psicopedagógicas diseñadas, integradas a las tareas habituales del Taller de Orientación Agraria, junto con las instancias de participación de las familias y de articulación con el sistema de salud local previstas en la propuesta.

La tercera etapa, correspondiente a la evaluación de proceso y sistematización, se proyecta para el mes de octubre 2027. En caso de implementarse la propuesta, durante este período se analizarían los registros producidos durante el proceso, se recuperarían las apreciaciones de los diferentes actores involucrados y se elaboraría la sistematización final. Esta etapa no se ejecutará en el marco del presente Trabajo Final Integrador, por lo que el cronograma expresa una planificación proyectada y no la descripción de actividades efectivamente realizadas.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Mediante los registros obtenidos del diagnóstico situacional se observaron diferencias entre las experiencias desarrolladas al aire libre -el ingreso al gallinero, la siembra en los canteros, el armado de los germinadores- y aquellas circunscriptas al aula, confirmando que las posibilidades de aprendizaje y participación de los estudiantes derivan de la calidad de las mediaciones y de los sistemas en los que cada situación de aprendizaje se inscribe (Bronfenbrenner, 1987). La mayor motivación y sostenimiento de la atención registrados frente al gallinero o al cantero de siembra, en contraste con la frustración observada durante las copias del pizarrón y registros en el cuaderno, corrobora que la dificultad se debe a un desajuste entre determinadas condiciones de la tarea y los modos en que cada niño o niña se vincula con el conocimiento (Fernández, 2000; Schlemenson, 2004).

A partir de esta lectura, el Taller de Orientación Agraria se constituye como un dispositivo de mediación cognitiva y afectiva-social. La estructuración de las actividades en momentos de anticipación, desarrollo y cierre, sostenida por apoyos visuales, secuencias fragmentadas y roles rotativos pretende diseñar las condiciones de la situación de manera que puedan alojarse las cronologías de aprendizaje heterogéneas que atraviesan al grupo (Terigi, 2010). Cuando el sostén a las gallinas, el conteo de patas y picos o el registro del brote en la bitácora se organizan con una intencionalidad psicopedagógica explícita, la mediación docente descrita por Vygotsky (1988) se convierte en un recurso planificado que gradúa su intensidad según el momento del proceso, sin sustituir la acción del estudiante ni anticiparse innecesariamente a su iniciativa.

La graduación en tres niveles de apoyo -desde la anticipación general mediante imágenes hasta la mediación directa en la primera manipulación de los pollitos o en la primera medición del sistema hidropónico- constituye el núcleo operativo que permite alojar sin patologizar las dificultades relevadas durante el diagnóstico. Al ofrecer una estructura

previsible la propuesta reduce la incertidumbre que suele acompañar a las tareas nuevas y que, en los estudiantes con mayores dificultades, tiende a expresarse como bloqueo, evitación o desorganización de la secuencia. La posibilidad de observar antes de participar, de contar con un modelo previo a la ejecución y de disminuir progresivamente el acompañamiento a medida que el procedimiento se apropia, permite que cada niño y niña experimente logros parciales y visibles, lo cual incide directamente en la restitución del deseo de aprender y de la confianza en las propias posibilidades (Fernández, 2000).

De este modo, la intervención diseñada se propone como una profundización de prácticas que el Taller de Orientación Agraria ya sostenía, ahora orientadas a favorecer la participación del conjunto de los estudiantes, con independencia de que cuenten o no con un diagnóstico formalizado. Esta decisión resulta coherente con la posición sostenida a lo largo del trabajo, según la cual el psicopedagogo comunitario interviene desde adentro del contexto, con los recursos y los actores ya disponibles. (Müller, 2009).

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INTERVENCIÓN

En relación con el campo disciplinar, el trabajo contribuye a un área escasamente sistematizada en el ámbito académico argentino, como es la intervención psicopedagógica en contextos rurales y comunitarios (Universidad Nacional del Comahue, 2023; Universidad Católica Argentina, 2022). Mientras que buena parte de la producción sobre huertas y talleres agrarios escolares proviene de la pedagogía ambiental o de la didáctica de las ciencias naturales (García y Hurtado, 2023; Kong et al., 2024), este trabajo aporta una lectura psicopedagógica de dichas experiencias, en la que el Taller de Orientación Agraria se sistematiza como dispositivo de mediación e intervención. La articulación entre la teoría de las cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010), el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y la orientación comunitaria (Müller, 2009), aplicada a un contexto rural de alta vulnerabilidad geográfica, ofrece un antecedente concreto para pensar dispositivos análogos en otras instituciones con características similares.

Para la institución educativa y para los docentes, la propuesta aporta pautas claras de diversificación curricular y de mediación situada que no dependen de la llegada de un equipo psicopedagógico externo. La sistematización de los tres niveles de apoyo, la organización de las actividades en anticipación, desarrollo y cierre, y los instrumentos de registro propuestos constituyen criterios que los docentes de grado y los responsables del Taller pueden apropiarse, sin que ello suponga formación especializada adicional ni la incorporación de personal ajeno a la institución. De esta manera, el dispositivo diseñado ofrece una respuesta a la ausencia de criterios estandarizados para la adaptación de consignas relevadas durante el diagnóstico, orientando la intuición pedagógica de los docentes y dándole sustento teórico.

Para los estudiantes y sus familias, la intervención propuesta revaloriza los saberes del territorio -el manejo de los animales, el conocimiento de los ciclos de siembra, las prácticas productivas locales- como conocimiento legítimo para la construcción de aprendizajes

escolares (Juárez Bolaños, 2009). Esta revalorización opera en un sentido contrario a las lógicas que, según Freire (1970), desconocen los saberes que el sujeto trae de su experiencia y lo colocan en el lugar de quien no sabe. Al mismo tiempo, en tanto la propuesta adopta una perspectiva universal de los apoyos, favorece una forma de inclusión no estigmatizante, que evita individualizar las dificultades y las sitúa, en cambio, en la relación entre el sujeto, la tarea y el contexto (Fernández, 2000).

Finalmente, las instancias de participación familiar y de articulación con el sistema de salud local previstas fortalecen una alianza entre la escuela, la comunidad y los efectores de salud que, en un contexto de aislamiento geográfico, constituye en sí misma una forma de protección de las trayectorias educativas.

LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN

En primer término, deben señalarse el contexto geográfico y climático en el que se emplaza la institución. La crudeza del invierno en la zona cordillerana de Chubut, con temperaturas extremas y frecuentes nevadas, tiene incidencia sobre los caminos de acceso a la escuela y, con ello, afectando la asistencia de los estudiantes a las actividades proyectadas para el Taller de Orientación Agraria. La distribución temporal aproximada de las sesiones, organizada entre los meses de marzo y julio, procura evitar los períodos de mayor severidad climática, pero no elimina el riesgo de discontinuidades derivadas de cortes de ruta, ausencias prolongadas o suspensión de actividades exteriores.

En segundo término, el factor temporal incide y se relaciona estrechamente con el climático antes mencionado. Esto responde a que las actividades a desarrollarse en el marco del taller, deben necesariamente respetar el calendario escolar de Chubut. Por lo tanto, en el caso de la siembra, las actividades propuestas se desarrollan a corto plazo, de modo tal, que los estudiantes puedan participar de todo el proceso. En este sentido, la limitación hallada muestra que hay una gran cantidad de variedades de hortalizas que se cultivan en verano, período en el cual los estudiantes se encuentran de vacaciones. El factor hídrico de la región, también impacta en las posibilidades de mantener un riego adecuado en la huerta, según haya sido un invierno con muchas lluvias y nevadas o por el contrario, con escasez de las mismas.

Una de las mayores limitaciones, es aquella vinculada a los recursos materiales, ya que no existe una partida presupuestaria específica por parte del Ministerio de Educación del Chubut, destinada a sostenerlo económicamente. El mismo se financia con aportes de la cooperadora escolar, de las familias y las ventas de algunos productos elaborados por los propios estudiantes del nivel medio. Cabe destacar que inclusive en ocasiones los mismos docentes aportan herramientas y materiales para el funcionamiento del taller.

Asimismo, la limitada disponibilidad de profesionales de la salud, entre ellos profesionales de la psicopedagogía, radicados de manera estable en la localidad, ya señalada como parte del problema que da origen al proyecto, constituye también un límite para su eventual implementación. La articulación prevista con el sistema de salud local depende de la disponibilidad y de las condiciones de accesibilidad de dichos profesionales, que no siempre resultan previsibles. A ello se suma la posibilidad de una alta rotación del personal docente o de situaciones de sobrecarga laboral, habituales en instituciones rurales con planta reducida, que podrían dificultar la apropiación sostenida en el tiempo de los criterios y los instrumentos diseñados, más allá de la voluntad de los actores institucionales involucrados en el diagnóstico.

Finalmente, tal como se indicó en el apartado metodológico, el diseño, la fundamentación y la planificación del dispositivo corresponden a una secuencia proyectada, de la cual únicamente la primera etapa fue efectivamente desarrollada. En consecuencia, los beneficios atribuidos a la propuesta en términos de fortalecimiento de las trayectorias educativas, restitución del deseo de aprender o mejora en la autoconfianza de los estudiantes constituyen hipótesis de trabajo fundamentadas teóricamente, y no hallazgos verificados, lo cual condiciona el alcance de las afirmaciones que pueden sostenerse, por no disponer de una evaluación de proceso a largo plazo.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Resulta pertinente indagar la transferencia del dispositivo agrario psicopedagógico diseñado a otros niveles educativos, en particular al nivel inicial y al nivel secundario rural. Si bien la propuesta fue pensada para el nivel primario, en función de las planificaciones y secuencias didácticas vigentes en la institución, los principios que la sustentan -la estructuración en anticipación, desarrollo y cierre, la graduación de los apoyos y la revalorización de los saberes del territorio- podrían adaptarse tanto a propuestas de estimulación temprana en el nivel inicial, como a experiencias de mayor complejidad técnica en el nivel secundario, atendiendo a las particularidades de las trayectorias en cada franja.

En segundo lugar, se advierte la necesidad de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de la mediación en contextos naturales sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas, en línea con los antecedentes que vinculan los huertos y talleres escolares con mejoras en la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Monge-López et al., 2022). Una eventual implementación del dispositivo diseñado en este trabajo, sostenida en el tiempo y acompañada de instrumentos de evaluación neuropsicológica, permitiría contrastar las hipótesis formuladas y precisar, por ejemplo, en qué medida la participación en actividades como el armado de germinadores, la clasificación de semillas o el seguimiento del sistema hidropónico incide sobre dichos procesos cognitivos.

Otra posible línea de investigación, puede orientarse a estudiar el impacto del dispositivo del taller agrario, desde un enfoque psicopedagógico institucional, analizando los efectos de esta propuesta sobre la institución escolar y las prácticas docentes. Resultaría oportuno evaluar distintas variables como niveles de cooperación, instancias de formación y modalidades de trabajo, en escuelas que implementan talleres agrarios y aquellas que no cuentan con este tipo de dispositivos.

Por otro lado, se propone avanzar en la sistematización de los fondos de conocimiento comunitarios y ancestrales presentes en la cordillera patagónica, y en su articulación con la clínica psicopedagógica comunitaria. Las instancias de participación familiar permitieron entrever la riqueza de saberes que las familias podrían aportar a una investigación específica, en la línea de lo relevado por Taicus Bisbicus et al. (2024) en comunidades indígenas del pueblo Awá. Una indagación de este tipo permitiría poner en valor dichos saberes de manera sistemática, explorando nuevas formas de articulación entre el conocimiento territorial y las intervenciones psicopedagógicas situadas, ampliando así los desarrollos iniciados en el presente Trabajo Final Integrador.

REFERENCIAS

Ayón Hidalgo, C. C., Toro Ponce, J. B., Fienco Calderón, N. A., & Castro Valeriano, V. V. (2025). Abordaje multidisciplinario del rezago escolar: una sinergia entre el apoyo psicopedagógico y la intervención comunitaria universitaria. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", 6(1), 402-414. https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.1020

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.

Cantos, J. (2025). Dificultades de aprendizaje y procesos cognitivos en la enseñanza primaria: el rol de la mediación docente. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 17(1), 115-130.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). UNICEF. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion

Fernández, A. (2000). La inteligencia atrapada. Nueva Visión.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

García, Y., & Hurtado, B. (2023). La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura ambiental en los estudiantes de grado quinto de básica primaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1-18. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4223

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos por indicadores demográficos, de vivienda y hábitat. Ministerio de Economía de la Nación. https://www.indec.gob.ar/

Juárez Bolaños, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Kong, F., Zhang, Y., & Li, M. (2024). School garden and instructional interventions foster children's interest in nature. People and Nature, 6(2), 412-425. https://doi.org/10.1002/pan3.10597

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005, 26 de octubre). Boletín Oficial de la República Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). Un estudio cualitativo sobre el impacto del programa "fondos de conocimiento" en las relaciones escuela-familia. Psicoperspectivas, 21(2), 1-13.

Meléndez, C. E., & Escudero, H. M. (2024). Educación rural entre montañas: análisis de una escuela multinivel en Tucumán-Argentina. Actualidades Pedagógicas, 84. https://ap.lasalle.edu.co/article/view/5187

Monge-López, J. A., Merino-Tejedor, E., & Carballo-Barco, M. (2022). Huertos escolares y comunitarios como entornos de aprendizaje situado: impacto en las funciones ejecutivas y el desarrollo cognitivo en la educación primaria. Revista de Educación Inclusiva, 15(2), 45-61.

Müller, M. (2009). Docentes tutores: orientación educativa y tutoría. Bonum.

Schlemenson, S. (2004). El placer de criar, la riqueza de pensar. Paidós.

Taicus Bisbicus, J. A. R., Nastacuas Bisbicus, A. A., & Bermúdez Quintero, L. C. (2024). Cultivando aprendizaje: estrategias pedagógicas en la huerta escolar para fomentar la cultura ambiental y la educación agroecológica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 7221-7234. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14136

Tapia, A., Meléndez, C., & Yuni, J. (2022). Escolarización y trayectoria socioeducativa en la Puna catamarqueña. Revista de Educación Rural, 10(2), 85-102.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [Conferencia]. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Universidad Católica Argentina. (2022). Ámbitos de intervención de la psicopedagogía comunitaria: análisis de entrevistas a psicopedagogas en ejercicio [Trabajo de investigación]. Repositorio Institucional UCA.

Universidad Nacional del Comahue. (2023). Análisis de experiencias de intervención psicopedagógica en territorio en el contexto patagónico: competencias y desafíos actuales. Revista del Comahue, 20(2).

Vega Díaz, M., & González-García, H. (2023). Dificultades académicas en el entorno escolar y sistemas de intervención educativa adaptada. Revista Complutense de Educación, 34(2), 29-42. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.02

Vygotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

ANEXO I.

Guía de observación no participante del Taller de Orientación Agraria

Dimensión	Aspectos a observar
Participación	Iniciativa, involucramiento, permanencia en la actividad
Respuesta a consignas	Comprensión, necesidad de ayuda, autonomía
Atención y organización	Sostenimiento de la tarea, seguimiento de secuencias
Resolución de problemas	Estrategias utilizadas, búsqueda de alternativas
Manipulación de materiales	Uso de herramientas, coordinación y seguridad
Vínculos	Interacción con pares y docentes, cooperación
Aspectos subjetivos	Reacción ante el error, frustración, logro y reconocimiento
Observaciones relevantes	Situaciones no previstas o aspectos significativos