



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Línea de Investigación Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE  
CAMPO DE LA CRUZ EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO**

**Trabajo de grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar al  
Grado de Doctor en Educación**

**Autor: Pedro Jessid Pacheco Torres**

**Tutora: Ada Tibusay Echenique Arginzones**

**Maracaibo, Abril 2026.**



*Acta Defensa Tesis Doctoral*

**Aproximación Teórica Curricular para el desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.**

*Por: Pacheco Torres Pedro Jessid*  
*N° C.C.: 1.045.677.606*

Tesis Doctoral del Doctorado en *Educación* aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los cinco (05) días del mes de mayo de 2026.

*Dra. Ada Echenique (Tutora)*  
C.I. N°. 12.730.297

*Dra. Doris Pérez B.*  
C.I. N°. 6.392.703

*Dra. Iris T. Godoy*  
C.I. N°. 6.331.425



*Dra. Carmen Zirit de N.*  
C.I. N°. 4.075.107

*Dra. Angela Vargas*  
C.I. N°. 14.852.635

## Dedicatoria

Este espacio lo dedico a Dios que me brinda la oportunidad de formarme cada día, a mi familia que me apoya en cada etapa, a la docente tutora que dedico tiempo a mi formación.

## Reconocimiento

Agradezco a la tutora Ada Tibusay Echenique, que siempre estuvo formándome como investigador, apoyándome en cada etapa y guiándome de manera oportuna para la mejoría constante en el proceso académico.

## Tabla de Contenido

<b>RESUMEN</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>SECCIÓN I</b> .....	<b>13</b>
<b>DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO DEL ESTUDIO</b> .....	<b>13</b>
Interrogante de investigación .....	17
Interrogantes particulares.....	18
Propósitos del Estudio .....	18
Propósito Principal .....	18
Propósitos Particulares .....	19
Justificación e Importancia de la Investigación.....	19
<b>SECCIÓN II</b> .....	<b>23</b>
<b>ENTRAMADO REFERENCIAL</b> .....	<b>23</b>
Antecedentes y Contextualización Teórica.....	23
Internacionales .....	23
Nacionales .....	25
Marco Teórico.....	28
Desarrollo sostenible.....	28
Objetivos de desarrollo sostenible .....	30
Currículo en prácticas agrícolas.....	31
Educación y enseñanza .....	36
Marco Conceptual .....	37
Curriculum Agrario .....	38

Educación Basada en el Desarrollo Competencias Técnicas .....	40
Agricultura Sostenible .....	43
Sustentación Jurídica .....	44
Bioética .....	46
<b>SECCIÓN III .....</b>	<b>47</b>
<b>ITINERARIO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
Abordaje Metodológico .....	47
Dimensión Ontológica .....	47
Dimensión Epistemología.....	49
Dimensión Axiológica .....	50
Dimensión Metodológica .....	51
Fases de la Investigación .....	54
Fase cualitativa (exploración de perspectivas y necesidades).....	56
Informantes Clave .....	57
Técnicas e Instrumentos .....	58
Entrevistas Semiestructuradas.....	58
Análisis Documental.....	58
Criterios de Rigor Científico.....	59
<b>SECCIÓN IV .....</b>	<b>61</b>
<b>RESULTADOS O HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>61</b>
Precomprensión .....	62
Encuentro dialógico y comprensión.....	64
Fusión de horizontes .....	84

Aplicación y resignificación.....	101
Interpretaciones a las Propósitos particulares .....	109
<b>SECCIÓN V.....</b>	<b>120</b>
<b>    APROXIMACIÓN TEORICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE LAS     COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES .....</b>	<b>120</b>
<b>SECCIÓN VI.....</b>	<b>130</b>
<b>REFLEXIÓN Y RECOMENDACIÓN .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>145</b>
Anexo 1. Guia de entrevista a docente.....	145
Anexo 2. Guia de entrevista a estudiantes .....	152
Anexo 3. Guia de entrevista a comunidad .....	157
Anexo 4. Entrevista de docente.....	161
Anexo 5. Entrevista de estudiante 1 .....	165
Anexo 6. Entrevista de estudiante 2 .....	167
Anexo 6. Entrevista de comunidad 1 .....	169
Anexo 7. Entrevista de comunidad 2 .....	171
Anexo 8. Entrevista de comunidad 3 .....	173
Anexo 9. Formato de consentimiento .....	175
Anexo 11. Consentimiento informado de estudiante 1 .....	180
Anexo 12. Consentimiento informado de estudiante 2 .....	182
Anexo 13. Consentimiento informado de comunidad 1 .....	184
Anexo 14. Consentimiento informado de comunidad 2 .....	186
Anexo 15. Consentimiento informado de comunidad 3 .....	188

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Objetivos de Desarrollos Sostenible .....	30
<b>Tabla 2.</b> Fases de la aproximación teórica curricular. ....	53
<b>Tabla 3.</b> Matriz de precomprensión inicial (prejuicios y expectativas) .....	64
<b>Tabla 4.</b> Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a docente .....	68
<b>Tabla 5.</b> Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a estudiante 1.....	72
<b>Tabla 6.</b> Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a estudiante 2.....	75
<b>Tabla 7.</b> Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a miembro de la comunidad 1 .....	78
<b>Tabla 8.</b> Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a miembro de la comunidad 2 .....	80
<b>Tabla 9.</b> Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a miembro de la comunidad 3 .....	83
<b>Tabla 10.</b> Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- docente .....	88
<b>Tabla 11.</b> Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- estudiante 1 .....	91

<b>Tabla 12.</b> Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- estudiante 2 .....	93
<b>Tabla 13.</b> Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- comunidad 1 .....	94
<b>Tabla 14.</b> Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- comunidad 2 .....	96
<b>Tabla 15.</b> Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- comunidad 3 .....	98
<b>Tabla 16.</b> Resignificación del proceso interpretativo .....	106

### **Lista de figuras**

<b>Figura 1.</b> Procedimiento hermeneúico .....	62
<b>Figura 2.</b> Rol docente como mediador .....	121
<b>Figura 3.</b> La comunidad en la formación de competencias agrarias .....	124



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible

APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE  
CAMPO DE LA CRUZ EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO

Trabajo de grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar al  
Grado de Doctor en Educación

**Autor:** Pedro Jessid Pacheco Torres

**Tutora:** Dra. Ada Tibusay Echenique

**Fecha:** Abril 2026

## RESUMEN

Se presenta una propuesta teórica curricular que busca generar una aproximación teórica para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico. Se enfoca en la brecha que existe entre la formación técnica agraria y las demandas de un sector agrícola que se orienta hacia la sostenibilidad, todo dentro del marco de la línea de investigación en Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible. Desde un enfoque metodológico cualitativo, la investigación se basa en el paradigma interpretativo, que se centra en las realidades subjetivas de los actores educativos. Se utiliza el método hermenéutico, que interpreta los significados y sentidos que construyen los informantes (docentes, estudiantes y miembros de la comunidad). Las técnicas de recolección incluyen entrevistas y los instrumentos utilizados son guías de entrevista, que se integran mediante técnicas de triangulación para validar los hallazgos. En el ámbito epistemológico, se fundamenta en lo fenomenológico de Edmund Husserl, quien sostiene que el conocimiento se construye a partir de la experiencia vivida y su interpretación consciente, permitiendo captar las percepciones de los actores sobre el currículo agrario y su papel en la formación sostenible. Concluyendo que, tras el análisis hermenéutico de las entrevistas, los actores educativos conciben las competencias agrarias sostenibles como prácticas de cuidado ambiental, saberes campesinos familiares y valores éticos, pero identifican una brecha curricular significativa por la ausencia de un enfoque explícito en el plan de estudios.

**Descriptor.** Formación técnica agraria, desafíos, visión curricular, Objetivos de Desarrollo Sostenibles, políticas públicas nacionales y comunidades rurales.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible

**A THEORETICAL AND CURRICULAR APPROACH TO THE DEVELOPMENT  
OF SUSTAINABLE AGRICULTURAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF THE  
PÁNFILO CANTILLO MENDOZA EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE  
MUNICIPALITY OF CAMPO DE LA CRUZ, DEPARTMENT OF ATLÁNTICO**

Doctoral dissertation submitted as a partial requirement for obtaining the degree  
of Doctor of Education

**Author:** Pedro Jessid Pacheco Torres

**Advisor:** Dr. Ada Tibisay Echenique

**Date:** April 2026

**ABSTRACT**

This paper presents a theoretical curriculum proposal aimed at developing a theoretical framework for fostering sustainable agricultural competencies among students at the Pánfilo Cantillo Mendoza Educational Institution, located in the municipality of Campo de la Cruz, in the department of Atlántico. It focuses on the gap between technical agricultural training and the demands of an agriculture sector oriented toward sustainability, all within the framework of the research line on Environmental Education, Management, and Sustainable Development. From a qualitative methodological approach, the research is based on the interpretive paradigm, which focuses on the subjective realities of educational actors. The hermeneutic method is used, which interprets the meanings and senses constructed by the informants (teachers, students, and community members). Data collection techniques include interviews, and the instruments used are interview guides, which are integrated through triangulation techniques to validate the findings. In the epistemological realm, it is grounded in the phenomenology of Edmund Husserl, who argues that knowledge is constructed from lived experience and its conscious interpretation, which allows for capturing the actors' perceptions of the agricultural curriculum and its role in sustainable education. In conclusion, following a hermeneutic analysis of the interviews, educational stakeholders view sustainable agricultural competencies as practices of environmental stewardship, traditional farming knowledge, and ethical values; however, they identify a significant gap in the curriculum due to the lack of an explicit focus on these areas in the curriculum.

**Keywords:** Agricultural technical training, challenges, curricular vision, Sustainable Development Goals, national public policies, and rural communities

## INTRODUCCIÓN

La educación técnica agraria constituye un pilar fundamental para el progreso del medio ambiente, la economía y la sociedad de las áreas rurales, sobre todo en contextos en los que la agricultura es una actividad clave para garantizar la seguridad alimentaria y la sostenibilidad a nivel regional. En el municipio de Campo de la Cruz, en el Departamento del Atlántico en general, se considera urgente preparar bachilleres con competencias agrarias para afrontar los desafíos que surgen del cambio climático, la degradación de los recursos naturales y las innovaciones tecnológicas del sector agrícola.

En el contexto internacional y nacional, diversas investigaciones y lineamientos han enfatizado la importancia de incorporar la perspectiva del desarrollo sostenible en los procesos educativos, particularmente en la educación técnica, con el objetivo de preparar individuos que puedan responder de manera crítica y responsable a las demandas del entorno social y productivo. Sin embargo, en el contexto educativo colombiano sigue existiendo una diferencia entre las necesidades actuales del sector agrario y los planes curriculares que guían la formación de los estudiantes, esto más evidente en las instituciones educativas rurales.

Esta investigación tiene como objetivo generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, Departamento del Atlántico. Esto surge desde la necesidad de replantear el currículo agrario desde una perspectiva integral, que vincule los principios del desarrollo sostenible con las condiciones reales en el ámbito social, económico y medio ambiental del contexto educativo en estudio, es lo que motiva este propósito.

La justificación de este estudio se fundamenta en la importancia que tiene la educación técnica agraria como instrumento para fortalecer el desarrollo sostenible en

áreas rurales, aumentar la calidad de vida de las comunidades y fomentar prácticas agrícolas responsables. El estudio también es relevante desde el ámbito educativo, al aportar elementos teóricos que contribuyen a la reflexión curricular, y desde el ámbito social y ambiental, al fomentar una formación orientada al uso sostenible de los recursos naturales y al desarrollo territorial.

En cuanto a su metodología, la investigación se basa en un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo–hermenéutico, este el posibilita la comprensión y la interpretación de las concepciones, significados y percepciones que los actores clave del entorno educativo atribuyen a la formación agraria y al desarrollo de competencias sostenibles. El objetivo de estas perspectivas es desarrollar un enfoque que busca construir una aproximación teórica que surja del análisis reflexivo de las experiencias y discursos mencionados.

Este trabajo de tesis doctoral está estructurado en varias secciones. El primer capítulo es los fundamentos del estudio, que ofrece una descripción del marco general de la investigación. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos teóricos y conceptuales que respaldan la investigación. El tercer capítulo describe la metodología empleada, detallando el enfoque, el método y las técnicas de recolección y análisis de la información. El cuarto capítulo presenta los hallazgos del estudio, organizados a partir de las Propósitos de la investigación. En última instancia, se presentan las conclusiones y contribuciones teóricas derivados del proceso investigativo.

## **SECCIÓN I**

La primera sección de esta investigación presenta el contexto inicial que dirige el desarrollo del estudio. En esta se expone la temática en su contexto, se describe la problemática objeto de investigación y se formulan las interrogantes que guían el proceso investigativo. Asimismo, se establecen los interrogantes, objetivos o propósitos del estudio y se fundamenta su justificación e importancia, esto permitirá comprender la relevancia, el alcance y la importancia de la investigación dentro del contexto educativo y social.

### **DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO DEL ESTUDIO**

En este contexto, en el “deber ser” de la educación técnica agraria, organismos internacionales como la UNESCO y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas establecen que la formación debe orientarse hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible, entendida como un enfoque holístico que brinda a los estudiantes de los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para tomar decisiones responsables frente a los desafíos ambientales, sociales y económicos (UNESCO, 2020). Particularmente, la meta 4.7 del ODS 4 enfatiza la necesidad de que todos los estudiantes adquieran los saberes teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la educación para el desarrollo sostenible, los estilos de vida sostenibles y la valoración de la diversidad cultural (UNESCO, 2017).

En el ámbito agrario, este deber ser concreto en la integración transversal de competencias que articulen la producción responsable, la conservación de la biodiversidad, la adaptación al cambio climático y la valoración de los saberes campesinos, alineándose con los ODS 2 (Hambre cero), ODS 13 (Acción por el clima) y ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres). Para esto, la UNESCO (2020), menciona que

a través de su marco ODS for 2030, insta a transformar los currículos para que la educación rural deje de ser reproductora de modelos tradicionales y se convierta en un agente transformador capaz de formar ciudadanos críticos y actores del desarrollo territorial sostenible.

La educación técnica agraria constituye es un pilar estratégico para el desarrollo sostenible de las regiones con vocación agrícola, en particular en áreas rurales donde la actividad productiva impacta directamente a las dinámicas económicas, sociales y ambientales. En el departamento del Atlántico, en Colombia es especialmente importante la formación de bachilleres con competencias agrarias, porque la agricultura y la ganadería siguen siendo actividades esenciales para la subsistencia de amplios sectores de la población rural y para el garantizar el suministro alimentario en la región. En este contexto, la educación técnica no solo cumple una función formativa, sino que también se establece como un instrumento de transformación social orientado a la sostenibilidad.

La sostenibilidad, considerada como un principio transversal que integra dimensiones sociales, ambientales y económicas se ha vuelto en una necesidad imprescindible para la agricultura. La rentabilidad y competitividad de las empresas agrícolas se han visto limitadas, porque las prácticas productivas tradicionales, caracterizadas por el uso intensivo de recursos naturales y tecnologías obsoletas, han generado impactos negativos sobre el agua y la biodiversidad y los suelos. Frente a este escenario, se hace necesario que los procesos formativos incluyan competencias orientadas al manejo responsable de los recursos, la implementación de tecnologías nuevas y la innovación productiva, para que los futuros egresados sean capaces de afrontar manera efectiva a los desafíos contemporáneos del sector.

Sin embargo, varios diagnósticos e investigaciones muestran que existe una brecha persistente entre las demandas requeridas por el sector agrícola y la formación técnica que reciben los estudiantes en las instituciones educativas. Desde el punto de vista curricular, esta desconexión se evidencia en la estructura misma de los planes de

estudio en el Modelo de Educación Media Rural (Ministerio de Educación Nacional, 2022) y los lineamientos del Decreto 1860 de 1994 priorizan un enfoque tradicional centrado en prácticas productivas convencionales, sin incorporar de manera explícita ni sistemática competencias relacionadas con la agricultura de precisión, el manejo de maquinaria agrícola moderna, la automatización, la robótica ni el uso de herramientas digitales.

Esta brecha se evidencia en la limitada adopción de competencias relacionadas con el manejo de maquinaria agrícola moderna, la implementación de prácticas sostenibles en el campo, el uso de herramientas digitales para la agricultura de más precisión, la automatización de procesos productivos y la integración de la robótica en el sector agrícola. A ello se suman debilidades en la formación para la innovación, el emprendimiento rural, la adaptación al cambio climático, el trabajo colaborativo, el liderazgo comunitario y la experimentación orientada a la mejora de cultivos.

En el contexto colombiano, esta situación se ve agravada por dificultades estructurales asociadas a la falta de articulación entre las políticas educativas, la formación técnica agraria y las necesidades reales del territorio. A pesar de la existencia de marcos normativos y políticas públicas que promueven el desarrollo sostenible, como el Plan Nacional de Desarrollo Colombia Potencia Mundial de la Vida, persisten dificultades en la coordinación entre instituciones que impiden la poner en práctica enfoques curriculares apropiados para las comunidades rurales. De acuerdo con informes recientes de organismos internacionales, la reducción de la inversión pública en agricultura, en un contexto de creciente crisis alimentaria mundial, profundiza aún más las desigualdades y limita las oportunidades de desarrollo sostenible en los territorios rurales (ONU, 2023).

Desde una perspectiva histórica, la desconexión entre la formación agraria y desarrollo productivo no constituye un fenómeno que haya surgido reciente. Proyectos como la Ley de Tierras que se implementó en 1936, propusieron la creación de instituciones educativas que estuviesen alineadas con los procesos productivos

agrícolas regionales. No obstante, su efecto fue limitado debido a factores como la migración hacia las ciudades, la pobreza rural y el hecho de que las políticas públicas no eran continuas. Estas dinámicas históricas han ayudado a la establecer un sistema educativo rural que, en muchos casos, no responde de manera adecuada a las realidades y potencialidades del territorio.

El contexto educativo se caracteriza por diferencias significativas entre las zonas urbanas y rurales en el departamento del Atlántico. A pesar de que Barranquilla, ha avanzado en la implementación de modelos educativos con más acceso innovación pedagógica y tecnología los municipios rurales enfrentan restricciones significativas en términos de recursos didácticos, conectividad e infraestructura, Estas circunstancias inciden directamente en la calidad de la educación técnica agraria, limitando las posibilidades de desarrollar procesos formativos acordes con las demandas de un sector agrícola sostenible y competitivo.

A pesar de que la agricultura en el Atlántico cuenta con condiciones agroecológicas propicias para diversos cultivos, enfrenta desafíos asociados a la variabilidad climática, la falta de infraestructura de riego, la baja tecnificación y el acceso limitado a financiamiento y asistencia técnica. Estas dificultades impactan de manera directa a los pequeños y medianos productores, quienes dependen en gran medida de prácticas tradicionales que reducen la productividad y aumentan la vulnerabilidad frente a los efectos del cambio climático. En este contexto, la formación técnica agraria adquiere un papel fundamental para promover prácticas productivas sostenibles y fortalecer la resiliencia de las comunidades rurales.

En consecuencia, el fenómeno de estudio se configura a partir de la necesidad de comprender y reinterpretar la formación técnica agraria desde una perspectiva curricular que integre la sostenibilidad como eje articulador. Siendo entonces imprescindible analizar las percepciones, concepciones y prácticas de los actores educativos involucrados docentes, estudiantes y comunidad educativa para identificar las tensiones existentes entre el currículo vigente y las exigencias del desarrollo

sostenible. Este análisis permite así sustentar la construcción de una aproximación teórica curricular orientada al fortalecimiento de competencias agrarias sostenibles, en coherencia con las particularidades del contexto educativo y productivo del departamento del Atlántico.

En este escenario se inscribe la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, ubicada en el municipio de Campo de la Cruz, Atlántico, la cual cuenta con un énfasis académico orientado a la formación técnica agraria. La institución se propone formar bachilleres capaces de aportar al desarrollo de su comunidad y de la región, en un territorio cuya principal actividad económica es la agricultura y la ganadería. No obstante, se evidencian desafíos en la articulación del currículo técnico agrario con las competencias requeridas para una agricultura sostenible, especialmente en los niveles de educación media, donde se profundiza la formación teórico-práctica.

La sede Del Carmen, correspondiente a los de décimo a undécimo que constituyen el escenario central de esta investigación, dado que en ella se concentran los procesos de profundización del componente técnico agrario. En este espacio formativo se hace visible la necesidad de revisar y fortalecer el enfoque curricular, de modo que responda de manera pertinente a las demandas del contexto productivo, ambiental y social del departamento del Atlántico. La ausencia de una aproximación teórica curricular claramente orientada al desarrollo de competencias agrarias sostenibles limita el alcance formativo de la institución y reduce las posibilidades de que los estudiantes se conviertan en agentes de transformación en sus comunidades.

## **Interrogante de investigación**

### ***Interrogante General***

¿Cómo se puede generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa

Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, en el Departamento del Atlántico?

### ***Interrogantes particulares***

¿Cómo conciben los docentes de la comunidad educativa la incorporación de las competencias agrarias sostenibles dentro del currículo escolar?

¿Qué concepciones tienen los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa sobre el desarrollo de competencias agrícolas sostenibles en el contexto educativo?

¿Cuáles son las percepciones de los actores clave sobre las competencias agrarias que deben desarrollarse en los estudiantes para contribuir al desarrollo sostenible en el departamento del Atlántico?

¿De qué manera los significados y percepciones de los actores educativos permiten construir una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles?

### **Propósitos del Estudio**

#### ***Propósito Principal***

Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

### ***Propósitos Particulares***

Develar la visión curricular que poseen los docentes sobre el desarrollo de las competencias agrarias sostenibles de los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

Describir las concepciones de los actores clave (docentes, estudiantes, comunidad educativa) en relación con el desarrollo de competencias agrícolas sostenibles en la educación.

Interpretar las percepciones de los actores clave sobre las competencias agrarias necesarias para promover el desarrollo sostenible en el contexto educativo del departamento del Atlántico.

Configurar los elementos de una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrícolas sostenibles en los estudiantes.

### **Justificación e Importancia de la Investigación**

El presente estudio tiene como propósito generar una aproximación teórica curricular orientada al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, ubicada en el municipio de Campo de la Cruz, en el departamento del Atlántico. La investigación se justifica por la necesidad de fortalecer la formación técnica agraria desde un enfoque sostenible, pertinente al contexto territorial y coherente con las transformaciones que actualmente demanda el sector agrícola, tanto a nivel regional como nacional. En este contexto, la propuesta responde a un desafío educativo, productivo y social que afecta de manera directa la calidad de vida de las comunidades rurales y en el desarrollo sostenible del territorio.

Desde una perspectiva económica y social, el sector agrícola juega un papel clave en el desarrollo del departamento del Atlántico, especialmente en los municipios con rurales, que dependen de mayormente de la agricultura y la ganadería como fuente la principal del sustento. Mejorar la productividad, la capacidad de competir y la resiliencia del sector ante los retos vinculados a la seguridad alimentaria, el cambio climático y la variabilidad de los mercados, aspectos que se pueden fortalecer mediante la educación técnica agraria a través de un currículo orientado al desarrollo de competencias sostenibles. Además, una educación agraria que este contextualizada y sea sostenible tiene un impacto positivo en la generación de empleos rurales, el fortalecimiento del tejido social y la reducción de la pobreza favoreciendo procesos de arraigo territorial y reduce las migraciones hacia las zonas urbanas.

En este contexto, las prácticas agrícolas sostenibles se vuelven especialmente importantes al fomentar el uso responsable y eficiente de los recursos naturales, disminuyendo los impactos ambientales negativos y garantizando la producción de alimentos nutritivos y sanos a precios accesibles. Estas prácticas como lo indican diversos autores contribuyen de forma significativa al desarrollo económico, ambiental y social, al tiempo que disminuyen los riesgos para la salud humana y los ecosistemas, optimizan el uso de insumos agroquímicos y promueven la conservación del suelo y el agua (Lal, 2004; Rizo et al., 2017). Por ello, la formación de bachilleres con competencias técnicas agrarias sostenibles se constituye en un factor fundamental para el desarrollo integral del sector agrícola del Atlántico.

Desde una perspectiva educativa, la investigación cobra especialmente importancia, porque propone un enfoque curricular que va más allá de la enseñanza convencional de contenidos técnicos y se enfoca en el desarrollo de competencias integrales. La formación técnica agraria, diseñada desde un enfoque sostenible, posibilita que los estudiantes adquieran, actitudes habilidades y conocimientos que favorecen la innovación, el emprendimiento rural y la administración responsable de los recursos naturales. Además, contribuye al mejoramiento de la empleabilidad de los egresados y los prepararan para un mercado laboral agrícola cada vez más exigente y

tecnificado, promoviendo prácticas productivas que fortalecen las comunidades rurales y aportan a la seguridad alimentaria del país (Vargas, 2018).

La investigación se justifica desde un punto de vista teórico por su aporte al campo de la educación agraria y el estudio del currículo orientado al desarrollo sostenible. La construcción de una aproximación teórica curricular permitirá ampliar el marco conceptual existente, incorporando enfoques actuales sobre la educación técnicas, competencias, y sostenibilidad. Asimismo, el estudio aportará a la reflexión pedagógica al surgir enfoques curriculares y metodológicos que refuercen los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos rurales, favoreciendo así los principios pedagógicos haciéndolos más efectivos, contextualizada y transformadora para los estudiantes de educación media con énfasis agrario (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Esta investigación se encuentra alineada con el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, que destaca como ejes fundamentales del desarrollo nacional la sostenibilidad, la educación pertinente y el fortalecimiento del sector agropecuario. El estudio es más relevante porque está en sintonía con las políticas públicas educativas y agrícolas, ya que aporta insumos teóricos que podrían orientar procesos de toma de decisiones y formulación de estrategias a nivel regional y local. De esta manera contribuyen al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas.

Asimismo, la investigación se justifica desde el ámbito institucional y académico, ya que está directamente vinculado con la línea de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) denominada Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible. Esta línea se caracteriza por centrarse en promover investigaciones orientadas no solo al análisis de los problemas ambientales, sino también a la transformación de los procesos educativos y de gestión del conocimiento, con el objetivo de implementar cambios estructurales que contribuyan a la

sensibilización, la adopción de valores y la construcción de conocimientos orientados a la prevención y solución de problemáticas ambientales actuales (UPEL, 2023).

Finalmente, la importancia de esta investigación radica en su capacidad para develar las percepciones, concepciones y experiencias de los actores clave de la comunidad educativa sobre el fomento de competencias agrarias sostenibles en la formación de bachilleres. Este estudio desde el enfoque interpretativo, la investigación posibilitara comprender cómo se estructura estas prácticas de formación en el contexto educativo, lo generan contribuciones relevantes para la construcción de una aproximación teórica curricular que fortalezca la educación técnica agraria. Así, el estudio aporta al desarrollo de una educación ambiental transformadora, que esta alineada con los principios del desarrollo sostenible y con las necesidades reales del departamento del Atlántico junto a la línea de Investigación Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible.

## SECCIÓN II

### ENTRAMADO REFERENCIAL

Esta sección se desarrolla los antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, indican que existe un consenso sobre la necesidad de señalar las deficiencias en la capacitación técnica agraria, especialmente en lo relacionado con la incorporación del enfoque por competencias y la sostenibilidad dentro del currículo. Igualmente, los estudios analizados subrayan la importancia de ofrecer propuestas curriculares contextualizadas que se adecuen a las circunstancias medioambientales, productivas y sociales de las áreas rurales. Además, se abarcan aspectos teóricos, conceptuales, legales, situacionales de la realidad del estudio.

#### **Antecedentes y Contextualización Teórica**

##### ***Internacionales***

Para empezar, Perdomo Perafán (2025) desarrolló la tesis “Fundamentos epistemológicos y metodológicos del diseño curricular regenerativo para la sostenibilidad ambiental en educación media formal estatal” en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica San Cristóbal, Venezuela; donde el propósito fue fundamentar epistemológica y metodológicamente un currículo regenerativo para la sostenibilidad ambiental. Empleó un enfoque hermenéutico con análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, generando unidades hermenéuticas y codificación selectiva, y los resultados evidenciaron la necesidad de principios epistemológicos (ecología social, aprendizaje experiencial) y metodológicos (comunalismo escolar, transversalidad) para un currículo que restaure la relación humano-naturaleza. Con base a eso, su aporte fundamental a esta tesis doctoral es el

modelo de currículo regenerativo, que enriquece la aproximación teórica curricular para competencias agrarias sostenibles al incorporar la restauración ambiental y la participación comunitaria como ejes centrales en la educación media rural.

Perdomo Perafán (2025) ofrece el aporte estratégico al suministrar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de un currículo regenerativo para la sostenibilidad ambiental en educación media. Su modelo, sustentado en ecología social, aprendizaje experiencial y comunalismo escolar, enriquece esta tesis doctoral al proponer un currículo que no solo mitiga daños ambientales, sino que restaura la relación humano-naturaleza desde la escuela. Este enfoque regenerativo resulta clave porque permite trascender la aproximación teórica hacia un diseño curricular transformador, donde la sostenibilidad agraria se convierte en eje restaurador del territorio y la comunidad. Además, sus principios metodológicos (interdisciplinariedad, participación comunal y evaluación crítica) otorgan solidez teórica y operativa a la propuesta de esta investigación, posicionándola como un referente innovador para la educación media rural en Colombia.

Por otro lado, la tesis doctoral de Pinzón (2020), titulado “Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible en el contexto rural”, se desarrolló en San Cristóbal, Venezuela, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y tuvo como objetivo generar un constructo teórico sobre la educación para la sostenibilidad en docentes rurales; a nivel metodológico se enmarcó en un paradigma cualitativo con enfoque introspectivo vivencial, bajo un diseño de campo y de tipo fenomenológico, fundamentándose en teorías sociocríticas y ecológicas, abordando dimensiones como sostenibilidad, desarrollo humano y ruralidad.

Para esto, la investigación consideró como población a docentes del contexto rural, específicamente cuatro (4) informantes clave de educación básica primaria pertenecientes a una institución educativa rural, en esto la muestra fue intencional y de tipo cualitativo, centrada en actores directamente vinculados con la práctica

pedagógica. De tal manera, en la recolección de información se emplearon técnicas como la entrevista a profundidad, la observación directa y el análisis documental, entonces como instrumentos se utilizaron guiones de entrevista, guías de observación y fichas de registro, incluso el análisis se realizó mediante el método de comparación constante, permitiendo la categorización y construcción de significados emergentes.

Entonces, esta investigación tiene una relación directa con la tesis en tanto ambas abordan la sostenibilidad desde el ámbito educativo rural. El estudio de Pinzón aporta en el ámbito teórico y pedagógico, al proponer un constructo sobre educación para la sostenibilidad que fortalece la formación integral. Así mismo, contribuye al diseño curricular al resaltar la necesidad de integrar valores, actitudes y prácticas sostenibles en el proceso educativo, sustentando la importancia de formar competencias agrarias sostenibles desde una perspectiva humanista, ambiental y contextualizada en el entorno rural.

### ***Nacionales***

En este sentido, la tesis doctoral en educación, titulada “Características del diseño curricular por competencias en instituciones educativas rurales del municipio de Valencia – Córdoba, Colombia”, realizada por Sánchez en el año (2022), aprobada por la Universidad Cuauhtémoc - EAD Educación a distancia, esta tiene como propósito principal caracterizar las tendencias de desarrollo curricular por competencias en el sistema educativo colombiano. Resalta la necesidad de mejorar la práctica educativa mediante estrategias pedagógicas innovadoras alineadas con el contexto rural, lográndolo mediante un enfoque cualitativo con un paradigma hermenéutico, y con un diseño de análisis de contenidos, fundamentada en la perspectiva sociocultural, que supone la interpretación de situaciones culturales y sociales relacionadas con el contexto donde se impregna el sistema educativo.

Las fases implementadas en el estudio abarcaron la caracterización, desarrollo, valoración, análisis de resultados y la operacionalización de las unidades emergentes

de estudio, utilizando como técnicas la recolección de información, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. La muestra está compuesta por 52 docentes de las instituciones educativas San Rafael del Pirú y Divino Niño, ubicadas en la zona rural del municipio de Valencia. De estos, 21 ejercen en secundaria y media académica, 4 en grado preescolar y 27 en primaria. Para la selección de población de estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico, eligiendo por convivencia a 27 docentes de básicas primarias.

Las conclusiones de esta tesis resaltan la importancia del diseño curricular como una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente y la mejora continua de los procesos educativos. Se enfatiza la necesidad de que dicho diseño responda de manera contextualizada a las realidades políticas, sociales y culturales, y que esté debidamente articulado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Asimismo, se destaca la urgencia de fomentar competencias científicas, ciudadanas y sociales como un mecanismo para reducir las inequidades existentes en el sistema educativo, abarcando tanto contextos rurales como urbanos, y considerando tanto el sector público como el privado.

Este estudio se ve relacionado con la investigación, debido a que comparte un enfoque en el diseño curricular por competencias. La investigación de Sánchez se centra en las tendencias del diseño curricular por cada una de las competencias en instituciones rurales de Valencia - Córdoba, con un enfoque en desarrollar competencias agrícolas sostenibles para estudiantes de bachillerato técnico agrario en el Atlántico. Este trabajo contribuye a nuestro propósito de mejorar las prácticas educativas adaptadas a las necesidades de las comunidades rurales, permitiendo que el diseño curricular sostenible se aplique y fomente competencias clave para el desarrollo y la equidad en el sistema educativo.

Villamizar Laguado (2021) presentó la tesis “El currículo en el fortalecimiento de los derechos humanos en la perspectiva de docentes de la Escuela Superior de Administración Pública, Norte de Santander – Arauca”, realizada en la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador, con el propósito de generar constructos teóricos para innovar el currículo universitario en contextos de posconflicto mediante el fortalecimiento de derechos humanos. Utilizó un enfoque cualitativo fenomenológico con entrevistas en profundidad, triangulación y análisis de categorías emergentes. Los resultados mostraron que el currículo actual es fragmentado y descontextualizado frente al conflicto armado, pero los docentes perciben la transversalidad de los derechos humanos como eje transformador. Su principal aporte a esta tesis doctoral es el modelo de currículo transversal para valores y competencias en escenarios complejos, que enriquece el diseño de una aproximación teórica curricular orientada al desarrollo sostenible y la formación ética en educación media rural.

Villamizar Laguado (2021) contribuye de manera profunda al fortalecer la dimensión axiológica y transformadora del currículo en contextos de conflicto y posconflicto. Su construcción de categorías emergentes sobre derechos humanos como eje transversal ofrece una base teórica sólida para integrar valores éticos, justicia social y paz en el diseño curricular. Este aporte es especialmente valioso para esta tesis porque permite ampliar la aproximación teórica agraria más allá de lo técnico-ambiental hacia una formación integral que incorpore derechos humanos y reconciliación territorial. El modelo de currículo como herramienta de fortalecimiento de la ciudadanía crítica y la pedagogía para la paz enriquece el rol del docente como mediador ético, aportando herramientas conceptuales para que las competencias agrarias sostenibles no solo preserven el medio ambiente, sino que también construyan tejido social y arraigo territorial en comunidades rurales afectadas por la violencia.

Por otro lado, Hernández (2023) elaboró la tesis Currículo por competencias para la didáctica de la educación ambiental en tiempos complejos, desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, convenio UPEL-Normal Superior Pamplona, Rubio, Venezuela. Su propósito fue diseñar un currículo por competencias para la enseñanza de la educación ambiental en contextos de pandemia y complejidad. Aplicó un enfoque cualitativo con fases diagnóstica, documental y de ejecución, entrevistas, codificación y triangulación.

Los resultados identificaron categorías emergentes sobre saberes previos, TIC, desarrollo sostenible y complejidad, culminando en una aproximación teórica que integra competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Este trabajo aporta a la presente tesis doctoral un marco de currículo por competencias aplicado a la sostenibilidad, permitiendo articular la didáctica ambiental con la formación agraria sostenible en instituciones de educación media rural.

Hernández (2023) brinda un aporte significativo al consolidar el enfoque de currículo por competencias en educación ambiental dentro de “tiempos complejos”. Su integración de saberes previos, TIC, modelo híbrido y complejidad teórica permite a esta tesis doctoral articular de forma rigurosa las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en la formación agraria sostenible. El mayor valor radica en su propuesta didáctica para la educación ambiental en escenarios de incertidumbre (pandemia, cambio climático), que sirve como puente teórico-metodológico para diseñar estrategias pedagógicas activas, experienciales y contextualizadas en la Institución Pánfilo Cantillo Mendoza. Este trabajo profundiza la aproximación curricular al demostrar cómo las competencias pueden operacionalizarse mediante proyectos interdisciplinarios, evaluación formativa y uso estratégico de tecnologías, fortaleciendo así la pertinencia y la viabilidad práctica de la propuesta teórica de esta investigación.

## **Marco Teórico**

### ***Desarrollo sostenible***

Alrededor del año 1970, antes de darse a conocer el nombre de desarrollo sostenible este concepto era reconocido como "Cosecha sustentable" o "Extracción sustentable". Haciendo referencia a la utilización de los recursos naturales dentro de las tasas en las que son generados o regenerados por la naturaleza.

En el año 1987 se conoció el término “desarrollo sustentable” gracias al informe redactado por la doctora Gro Harlem Brundtland de la conferencia de las Naciones

Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en el cuál hacía referencia a qué para generar sostenibilidad de los recursos naturales en el tiempo deben estar equilibrados unos pilares fundamentales. Actualmente esta definición corresponde al desarrollo sostenible, específicamente la doctora lo definió como “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades”, esto soportado por tres pilares fundamentales: Economía, Medio Ambiente y Sociedad. Aborda temáticas específicas como el papel de la economía internacional, energía e industria y propuso principios legales de protección medio ambientales, por medio de la exploración de la degradación del medio ambiente y el intento de entender la relación entre igualdad social, crecimiento económico y problemáticas ambientales (ONU, 1987).

A su vez Leff (2007) sostiene que el informe Bruntland brinda un panorama innovador a la discusión sobre la problemática ambiental y desarrollo. Teniendo en cuenta lo anterior, todos los jefes de estado del planeta fueron convocados a la Conferencia realizada en Río de Janeiro en junio de 1992 por parte de las Naciones Unidas sobre Medio ambiente y Desarrollo. En la cual fue elaborado y aprobado un programa global reconocido como Agenda 21 para sujetar a normas el proceso de desarrollo basándose en los principios de sostenibilidad. De esta manera se fue anticipando una política para el cambio global la cual busca desaparecer las contradicciones existentes entre desarrollo y ambiente.

Además, refuta que la geopolítica de la sustentabilidad se estructura en el contexto de una globalización económica que, al mismo momento en que provoca la transformación de la naturaleza (Como la alteración genética que invade y transforma tecnológicamente la vida.), promueve por medio del discurso del desarrollo sostenible una estrategia de apropiación que busca “naturalizar” a la mercantilización de la naturaleza. En ese distorsionamiento de “lo natural” se crean controversias entre la economización de la naturaleza y la ecologización de la economía. A esta extinción de la naturaleza sobrevive lo “sobrenatural” desde el lado simbólico en la reapropiación política y cultural de la naturaleza (Leff, 2005).

## **Objetivos de desarrollo sostenible**

Teniendo en cuenta los pilares relacionados a la parte ambiental, económica y social, los cuales son considerados fundamentales para la calidad de vida de las personas. En el año 2015, por medio de la asamblea general de la ONU se integraron 17 objetivos del desarrollo sostenible (ODS) como hoja de ruta para garantizar la sostenibilidad de forma global. Se proporcionaron unos lineamientos claros que promueven mejores prácticas para mitigar el impacto negativo al ambiente y mejorar la calidad de vida de las personas, se presentan a continuación:

**Tabla 1.**  
*Objetivos de Desarrollos Sostenible*

<b>Objetivos de desarrollo sostenible</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Fin de la Pobreza</b>	Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo para 2030.
<b>Hambre Cero</b>	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
<b>Salud y Bienestar</b>	Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
<b>Educación y Calidad</b>	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
<b>Igualdad de Género</b>	Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
<b>Agua Limpia y Saneamiento</b>	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
<b>Energía asequible y no Contaminante</b>	Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
<b>Trabajo Decente y Crecimiento Económico</b>	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
<b>Industria Innovación e Infraestructura</b>	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
<b>Reducción de las Desigualdades</b>	Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.

<b>Ciudades y Comunidades Sostenibles</b>	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
<b>Producción y Consumo Responsable</b>	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
<b>Acción por el Clima</b>	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
<b>Vida Submarina</b>	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
<b>Vida de Ecosistemas Terrestres</b>	Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
<b>Paz, Justicia e Instituciones Sólidas</b>	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
<b>Alianzas para lograr los Objetivos.</b>	Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

**Nota.** información relevante obtenida de Ministerio del Medio Ambiente, (2024).

**Fuente.** Elaboración del autor.

### ***Currículo en prácticas agrícolas***

El currículo, desde una perspectiva contemporánea, se concibe como un proyecto educativo integral y dinámico que articula intencionalidades formativas, experiencias de aprendizaje y procesos de evaluación para lograr el desarrollo integral de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022), el currículo es “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral de los educandos” (Decreto 1860 de 1994 y Lineamientos Curriculares). Sus características principales incluyen flexibilidad, contextualización, pertinencia territorial e inclusión, mientras que sus principios fundamentales son la equidad, la calidad, la autonomía institucional, la participación comunitaria y la articulación con el proyecto de vida de los estudiantes. Estos elementos permiten al currículo avanzar más allá de solo hacer transmisión de

contenidos y en cambio convertirse en una herramienta transformadora que responde a las realidades sociales, culturales y ambientales de cada territorio.

En el marco de esta investigación, la conceptualización del currículo se orienta hacia un enfoque agrario sostenible que integra los saberes campesinos, las competencias técnicas y los principios de desarrollo sostenible como ejes articuladores. Esta visión supera la concepción tradicional del currículo como documento normativo y lo redefine como una práctica social e histórica, viva y dialógica, construida colectivamente entre docentes, estudiantes y comunidad (Posner, 1998; Gimeno, 2019). Así, el currículo agrario sostenible se configura como un espacio de encuentro entre el currículo oficial (macro), el institucional (meso) y el vivido en el aula (micro), donde la sostenibilidad ambiental, la agroecología y los ODS 13 y 15 se convierten en principios orientadores. Esta conceptualización permite pasar de una formación técnica fragmentada a una propuesta teórica curricular regenerativa, pertinente y transformadora para la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A partir de los datos presentados en la tabla 1. se puede presentar mejoras curriculares considerando los objetivos de desarrollo sostenible a través de las metodologías pedagógicas implementadas para impartir la enseñanza, obtener mejoría curricular (según sus actividades agrícolas) y calidad de vida de los habitantes de los municipios del atlántico. En esto, las prácticas agrícolas son el conjunto de técnicas, métodos y actividades que los agricultores utilizan para cultivar la tierra, producir alimentos, fibras, y otros productos derivados de la agricultura con base a que estas prácticas pueden variar según el tipo de cultivo, clima, suelo, recursos disponibles, tecnologías empleadas, entre otros.

El desarrollo tecnológico ha sido un factor clave en la evolución de la agricultura, permitiendo la transformación de métodos tradicionales hacia sistemas más eficientes y sostenibles. La agricultura ha pasado de depender exclusivamente de la mano de obra y los recursos naturales, a integrar maquinaria avanzada, biotecnología y tecnologías de la información. Estas innovaciones buscan aumentar la productividad, mejorar la

calidad de los productos y reducir el impacto ambiental, en respuesta a desafíos globales como el cambio climático y la creciente demanda de alimentos (Carpio, 2018).

En este contexto, los objetivos relacionados con los recursos disponibles incluyen el reto de erradicar el hambre y promover la seguridad alimentaria a través de una mejor formación agrícola. Esto significa transformar el currículo agrícola para que no solo se enfoque en aumentar la productividad, sino también en la sostenibilidad en cada fase del proceso productivo. Un currículo renovado debe incluir conocimientos sobre prácticas agrícolas responsables, como la rotación de cultivos, el manejo eficiente del agua y el uso adecuado de fertilizantes y pesticidas. Estas prácticas ayudan a mantener la fertilidad del suelo, asegurar cosechas más saludables y minimizar los impactos negativos en el medio ambiente. La calidad de la formación en estas áreas permite a los futuros agricultores aplicar técnicas modernas que optimicen los recursos disponibles, generando un efecto positivo en la seguridad alimentaria y en la estabilidad de las economías rurales.

Además, la incorporación de herramientas tecnológicas y digitales en el currículo es fundamental para modernizar las prácticas agrícolas y garantizar su sostenibilidad. Tecnologías como los sistemas de riego de precisión, sensores de monitoreo del suelo y aplicaciones móviles de gestión agrícola pueden mejorar la eficiencia en el uso de los recursos naturales y económicos. Esto promueve la autosuficiencia de las comunidades agrícolas y fomenta la equidad alimentaria, permitiendo que más personas tengan acceso a alimentos de calidad. Asimismo, la enseñanza de habilidades en la diversificación de cultivos y la agroindustria puede fortalecer la capacidad de los agricultores para enfrentar desafíos como el cambio climático o las fluctuaciones en los mercados. Un currículo que tenga en cuenta estas dinámicas no solo aborda la seguridad alimentaria, sino que también contribuye al desarrollo económico sostenible de las comunidades rurales y de la región en su conjunto.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 13 Acción por el Clima juega un papel clave en el currículo de la educación técnica

agraria, ya que impulsa la adopción de estrategias pedagógicas que se centran en la adaptación y mitigación del cambio climático. Desde esta óptica, el currículo debe fomentar el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes entender cómo la variabilidad climática afecta a los sistemas productivos, así como diseñar y aplicar prácticas agrícolas resilientes. Esto incluye el manejo sostenible del suelo, la optimización del uso del agua, la diversificación de cultivos y la implementación tecnológicas adecuadas para reducir emisiones y gestionar el riesgo climático. Estas habilidades no solo mejoran la productividad agrícola, sino que también ayudan a formar individuos críticos y conscientes de su responsabilidad ante los desafíos ambientales que enfrentamos hoy y en el futuro.

Asimismo, el ODS 15: Vida de Ecosistemas Terrestres subraya la importancia de integrar en el currículo agraria un enfoque que reconozcan la conexión entre la producción agrícola y la conservación de los ecosistemas. En este contexto, la educación técnica debe fomentar prácticas que respeten los ciclos naturales, protejan la biodiversidad y restauren suelos y paisajes degradados. Incluir contenidos y experiencias de aprendizajes relacionadas con la agroecología, la conservación de la biodiversidad, el uso responsable de los recursos naturales y la gestión sostenible de los territorios rurales favorece el desarrollo de competencias agrarias que van más allá de la sola producción, permitiendo a los estudiantes ver la agricultura como un sistema socioambiental complejo y en constante cambio.

El ODS 17: Alianzas para Lograr los Objetivos subraya la necesidad de fortalecer la colaboración entre instituciones y comunidades, lo cual es clave para asegurar la sostenibilidad del sector agrícola. En el ámbito educativo, este objetivo fomenta la creación de lazos entre escuelas, productores locales, entidades gubernamentales, organizaciones sociales y centros de investigación. Esto no solo facilita la transferencia de conocimientos, sino que también impulsa la innovación tecnológica y el aprendizaje práctico. Estas alianzas estratégicas no solo mejoran las capacidades locales y regionales, sino que también ayudan a construir un currículo que se adapte a las necesidades reales del territorio. Así, los procesos de formación dejan

de ser aislados y se transforman en verdaderos motores de cambio social, asegurando que las habilidades adquiridas en la educación técnica agraria tengan un impacto significativo, relevante y duradero en el fortalecimiento de una agricultura sostenible y resiliente.

Actualmente la formación agrícola presenta el reto de adaptarse a las exigencias del desarrollo sostenible, integrando prácticas que no solo aumenten la productividad, sino que también aseguren la sostenibilidad ambiental, social y económica. En este contexto, la educación basada en competencias se presenta como una herramienta fundamental para transformar el currículo agrícola, combinando conocimientos teóricos, prácticos y valores éticos que capaciten a los futuros agricultores para enfrentar desafíos como el cambio climático, la equidad alimentaria y las fluctuaciones del mercado. Además, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 13, el ODS 15 y el ODS 17, destacan la importancia de incorporar estrategias innovadoras y colaborativas que fomenten una agricultura más sostenible y resiliente. Esta conexión entre competencias y sostenibilidad no solo refuerza la seguridad alimentaria, sino que también promueve el desarrollo integral de las comunidades rurales.

Ahora bien, desde la perspectiva propia como investigador se conceptualiza la agricultura sostenible como un sistema de producción integral que preserva los recursos naturales, respeta los equilibrios ecológicos y garantiza viabilidad económica y equidad social a largo plazo. Siguiendo la definición clásica de Villalva y Fuentes (1993), se trata de un modelo productivo que sustituye insumos externos por recursos generados internamente, minimizando el impacto ambiental y valorando los aspectos humanos y culturales. Esta visión se alinea con el informe Brundtland (ONU, 1987), que establece los tres pilares fundamentales económico, social y ambiental para satisfacer las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras. Y, en el contexto rural colombiano, la agricultura sostenible avanza de la productividad y se convierte en una práctica regenerativa que protege la biodiversidad, conserva suelos y agua, y fortalece la resiliencia frente al cambio climático, incorporando además los

saberes campesinos como conocimiento válido y estratégico (Rizo et al., 2017; Vila & Marín, 2017).

En esta investigación, se asume un abordaje educativo y curricular de la agricultura sostenible, entendiéndola como práctica productiva, y como eje formativo para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación media rural. Este enfoque posiciona la sostenibilidad como principio transversal del currículo agrario, articulando dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 13 y 15). Lejos de una visión tecnicista, como investigador se prioriza la integración dialógica entre saberes científicos y saberes campesinos, promoviendo una pedagogía experiencial y contextualizada que transforma la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza en un espacio de innovación agroecológica. Así, la agricultura sostenible se convierte en herramienta de transformación territorial, capaz de generar arraigo rural, seguridad alimentaria y conciencia crítica ante los desafíos ambientales del departamento del Atlántico.

### ***Educación y enseñanza***

La educación y enseñanza basada en competencias tiene fundamentos en las teorías constructivistas del aprendizaje, en las cuales se destaca que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la interacción con el entorno. El constructivismo, propuesto por autores como Lev Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y que los individuos aprenden mejor cuando pueden aplicar lo que saben en situaciones reales (Ávila, 2009).

Esta educación cuenta con diferentes tipos de dimensiones: Competencias Cognitivas las cuales se relaciona con conocimientos teóricos y conceptuales; las Competencias Procedimentales se relaciona más con las habilidades y destrezas prácticas que permiten a los estudiantes ejecutar tareas y aplicar técnicas o procedimientos en un campo determinado y por último Competencias Actitudinales que

incluyen aspectos como la colaboración, la ética, la responsabilidad y la capacidad de trabajar en equipo (Reyes, 2017).

Las competencias son fundamentales para el desarrollo Sustentable en las I.E Técnicas del Departamento del Atlántico se sustenta ante la necesidad de integrar principios completamente ambientales, sociales y económicos en los procesos formativos de las instituciones, esto relacionándose totalmente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos en la Agenda 2030 de la ONU. Este enfoque reconoce a la educación como un promotor principal de transformación que no solo provee de conocimientos técnicos, sino que también provee de habilidades críticas y reflexivas para la solución de desafíos socioambientales. Las competencias para resolver estos tipos de desafíos, implica saberes de carácter teóricos, prácticos, éticos y colaborativos, lo que refuerza la importancia de una formación integral en estos contextos Carrillo & Cacua (2019). De igual manera, las dimensiones de las competencias de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal son importantes para la aplicación de conocimientos en proyectos enfocados al Desarrollo Sostenible, por medio del diseño de soluciones innovadoras, trabajo ético y colaborativo (Acosta et al., 2016).

## **Marco Conceptual**

El siguiente marco conceptual, tiene como finalidad clarificar los conceptos clave que guían la investigación sobre la aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, ubicada en el municipio de Campo de la Cruz, en el departamento del Atlántico. este apartado nos ayuda a definir las nociones esenciales que respaldan la comprensión del fenómeno que estamos estudiando, conectando los fundamentos teóricos con el contexto educativo rural y la intención de la investigación, todo desde una perspectiva interpretativa y contextualizada.

Siguiendo el enfoque cualitativo y método hermeneúico, los conceptos que se abordan, se entienden como construcciones dinámicas que cobran significado según las realidades sociales, productivas y ambientales del territorio. Así, el marco conceptual establece una base analítica que facilita la interpretación de las prácticas educativas y la posterior creación de una aproximación teórica curricular enfocada en el desarrollo de competencias agrarias sostenibles, alineada con los principios del desarrollo sostenible y la educación ambiental.

## ***Curriculum Agrario***

### ***Contextualización del Curriculum Agrario en Colombia: Un Enfoque Hacia el Desarrollo Rural Sostenible.***

El currículum al pasar de los años históricamente se ha constituido socialmente y se ido transformado en respuestas según las circunstancias históricas, estructuras económicas, sociales y políticas, a las concepciones de la educación y los intereses según el país en base al tipo de sociedad que se quiera lograr.

Según su origen etimológico el término curriculum según (Gimeno, 2019), procede del latín (su raíz es la de *cursum* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursum honorum*, la suma "de los honores" que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la carrera, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta. Este se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). (p. 9).

Inlow (1966) afirma que el currículum es "el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados". (p.10) Chiroque (2004) indica que el currículum

es un conjunto de experiencias previstas y deseables de aprendizaje y enseñanza, que se registran en un documento. Estas experiencias permiten que los estudiantes desarrollan nuevos saberes y, de esta manera, transformen sus

capacidades en habilidades, que les permita responder a las necesidades e intereses individuales y sociales. (p.39)

Existe 6 tipos de Curriculum y todos van relacionados según el contexto en que será utilizado, el oficial que se refiere a documentos, planes explícitos y visible, legible, tangible y teórico; el práctico u operacional que se relaciona con acción deliberada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; Realizado, el cual expresa logros, resultados encarnados en los alumnos, egresados y maestros; el nulo o inexpressado el cual es totalmente excluido de la programación; el Oculto el cual es práctico, implícito y subyacente y por último el Extracurricular, el cual no escrito, aceptado tácitamente, como ingreso o aprobación por deporte, cultura o acuerdos federativos (Posner, 1998).

Teniendo en cuenta lo anterior, redireccionado esté al contexto agrario entonces es un conjunto de principios, contenidos, metodologías educativas diseñadas específicamente para la enseñanza de conocimiento y habilidades relacionadas con la agricultura y el desarrollo rural. Este es importante porque no solo debe transmitir conocimientos agrícolas, sino que también debe pretender inculcar una comprensión integral de la ruralidad, abarcando aspectos socioeconómicos, ambientales y culturales. El Curriculum agrario es influenciado por las políticas educativas nacionales como el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley 115 de 1994, La Ley General de Educación de Colombia que establece derechos, deberes y principios para todos los actores educativos, promoviendo calidad, equidad, autonomía y participación comunitaria para una educación integral (Mineducación,2023).

En Colombia, el sector agrícola representa una parte significativa de la economía y el empleo, por lo cual debe buscar que los programas académicos contengan principios, objetivos y metas que generen una equidad y garantice que el currículum esté alineado a las necesidades específicas de comunidad rural, para así promover prácticas agrícolas que sean sociales, económicas y que cuiden el medio ambiente para ser sostenibles en el tiempo. En un estudio realizado en el año 2022, para un artículo científico Martínez y Restrepo (2022), mencionan lo siguiente

Los proyectos pedagógicos productivos han generado un cambio en la mentalidad de la comunidad, pues ven en ella un mayor sentido de lo escolar y mejores rendimientos de los estudiantes. Así mismo, estas buenas prácticas se han nutrido de un aprendizaje en contexto lo que significa un reconocimiento del potencial comunitario, del entorno y de los saberes rurales (p. 22).

En Colombia las instituciones de educación superior se enfrentan al desafío de superar los enfoques sesgados y disciplinarios en la selección de propósitos, contenidos, prácticas y valores en sus programas académicos. Por lo cual, se debe buscar una perspectiva más amplia y contextualizada que responda a las necesidades y desafíos del desarrollo rural sostenible. Esto implica la transmisión de conocimientos técnicos, fomento de habilidades de pensamiento crítico, trabajo en equipo y liderazgo, y una comprensión profunda de las realidades y necesidades de las comunidades rurales.

### ***Educación Basada en el Desarrollo Competencias Técnicas***

La educación centrada en el desarrollo de competencias técnicas es fundamental para fomentar el ámbito rural sostenible en Colombia. La adaptación del currículo agrario tiene como objetivo formar profesionales que cuenten con los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para enfrentar desafíos como el cambio climático y la seguridad alimentaria. Este enfoque convierte la educación técnica en una herramienta clave para promover la sostenibilidad y fortalecer las comunidades rurales del país.

El concepto de competencia ha sido definido de varias maneras, pero de forma general, se refiere a la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones específicas de manera efectiva. Estas no son solo habilidades técnicas, sino que incluyen un componente reflexivo y crítico que permite adaptar el aprendizaje a nuevos contextos. Incluso, implican un actuar integral, es decir, una combinación de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir) que se utilizan de forma articulada para resolver problemas de la vida real (Dellepiane, 2020).

A lo largo de los años, el concepto de competencias se ha incorporado en diversos contextos educativos, especialmente en la formación profesional y técnica, con el objetivo de preparar a los estudiantes para los desafíos del mercado laboral. A partir de la década de los 90, el enfoque de estas se convirtió en un eje central en las reformas educativas de varios países, al alinearse con las necesidades de una economía globalizada y una sociedad en constante cambio (Ávila, 2009).

Ahora, al aterrizarlas en el ámbito profesional y educativo han sido objeto de análisis en diversos estudios, dado su papel clave en la preparación de individuos para un entorno laboral en constante transformación. La literatura especializada destaca la relevancia de las competencias técnicas y transversales como ejes centrales para el desempeño efectivo. Las competencias técnicas, que se desarrollan principalmente en el proceso formativo, dotan a los estudiantes de habilidades específicas aplicables en el ámbito profesional. Por ende, incluyen el manejo de herramientas tecnológicas y software especializado, que un profesional, como un ingeniero, utiliza para enfrentar las complejidades del mundo laboral. De igual manera, se ha investigado ampliamente la importancia de las competencias transversales o "blandas", tales como la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad de resolver problemas, que resultan esenciales tanto para el trabajo colaborativo como para la adaptación a diferentes contextos profesionales.

En el ámbito agrícola, el término se relaciona con todo lo vinculado a la agricultura o al agricultor el cual se asemeja con todo aquello articulado a la vida del campo: siembra, cultivo de plantas o frutas y cría de animales. La importancia de la agricultura en el sector es fundamental porque es el medio para conseguir la seguridad alimentaria a largo plazo, porque al producir alimentos bajo prácticas responsables con la tierra, el agua y los recursos naturales para así garantizar la productividad de alimentos nutritivos y la rentabilidad a futuro (Alcaldía de Medellín, 2024).

La educación basada en competencias tiene sus raíces en las teorías constructivistas del aprendizaje, en las cuales se destaca que los estudiantes

construyen su conocimiento a partir de la interacción con el entorno. El constructivismo, propuesto por autores como Lev Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y que los individuos aprenden mejor cuando pueden aplicar lo que saben en situaciones reales (Ávila, 2009).

La Educación Basada en Competencias cuenta con diferentes tipos de dimensiones: Competencias Cognitivas las cuales se relaciona con conocimientos teóricos y conceptuales; las Competencias Procedimentales se relaciona más con las habilidades y destrezas prácticas que permiten a los estudiantes ejecutar tareas y aplicar técnicas o procedimientos en un campo determinado y por último Competencias Actitudinales que incluyen aspectos como la colaboración, la ética, la responsabilidad y la capacidad de trabajar en equipo (Reyes, 2017).

Este tipo de educación ha emergido como un paradigma educativo que responde a la necesidad de formar individuos capaces de enfrentar los retos del siglo XXI. Este enfoque pone el énfasis no solo en el dominio de contenidos teóricos, sino en el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas que permiten a los estudiantes actuar de manera eficiente en situaciones concretas. En lugar de centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos, la EBC se orienta a preparar a los estudiantes para que puedan resolver problemas y aplicar lo aprendido en contextos laborales y sociales (Argudín, 2015).

El desarrollo de competencias técnicas es un proceso integral y continuo que implica la adquisición, perfeccionamiento y aplicación de habilidades, conocimientos y destrezas especializadas en un campo profesional determinado. Este desarrollo se basa en la capacidad de las personas para aplicar de manera efectiva sus conocimientos en situaciones prácticas y contextos laborales específicos, con el objetivo de desempeñar tareas complejas de acuerdo con estándares predefinidos. Las competencias técnicas no solo se limitan a la formación académica, sino que también se enriquecen a través de la experiencia laboral y la adaptación a los cambios tecnológicos y sectoriales (Pugh, 2019).

Desde una perspectiva educativa, el desarrollo de competencias técnicas comienza con la formación teórica y práctica impartida por instituciones académicas y centros de formación profesional, donde los estudiantes adquieren habilidades específicas que responden a las demandas del mercado. No obstante, este proceso continúa a lo largo de la carrera profesional mediante la capacitación continua y la actualización de conocimientos, lo que asegura que los individuos se mantengan competitivos y capaces de enfrentar nuevos retos (Gil et al., 2024).

A su vez, investigaciones recientes han puesto en relieve el valor de las competencias digitales y el aprendizaje permanente, elementos que se han vuelto críticos para la empleabilidad y la competitividad en el mercado laboral actual. El desarrollo de competencias digitales en el ámbito educativo permite a los estudiantes dominar herramientas y plataformas que serán fundamentales en su vida profesional. Por otro lado, la habilidad de aprender de manera continua ha sido identificada como una de las competencias más importantes en estudios longitudinales, ya que permite a los profesionales mantenerse actualizados ante los avances tecnológicos y las nuevas exigencias del mercado. En conjunto, la literatura sugiere que un enfoque integral en el desarrollo de competencias asegura no solo la capacidad para desempeñar tareas técnicas, sino también la adaptabilidad y el crecimiento profesional continuo (Campos, 2011).

### ***Agricultura Sostenible***

Villalva & Fuentes en (1993), definen a la Agricultura Sostenible como un sistema de producción agrícola que preserve los recursos, es respetuoso con el medio ambiente y económicamente sostenible. A la vez, valora los aspectos humanos, proporcionando alimentos de alta calidad y asegurando que las familias agricultoras y las comunidades rurales formen parte de un sistema equilibrado. Esto puede considerarse como alternativa en la que se busca reemplazar insumos externos por aquellos generados dentro de la propia producción.

La agricultura sostenible ha emergido como una respuesta crítica frente a los excesos de la agricultura basada en el uso intensivo de productos químicos. Representa una reacción que busca desarrollar actividades que no generen impactos negativos de dichas prácticas, promoviendo una transición hacia una agronomía que respete los ecosistemas locales. En lugar de depender de insumos químicos que pueden causar daños irreversibles en los suelos y en la biodiversidad, esta agricultura es orientada hacia métodos con menos impactos negativos y más naturales, priorizando la armonía con el entorno; de igual manera el mayor énfasis, es la calidad y seguridad de los productos que se generan, siendo más saludables tanto en la producción y en el consumo (Vila & Marín, 2017).

### **Sustentación Jurídica**

Las leyes, Políticas públicas Nacionales, Resoluciones o Decretos que le dan pertinencia jurídica a la investigación se presentan a continuación:

Ley 115 de 1994, La Ley General de Educación de Colombia establece derechos, deberes y principios para todos los actores educativos, promoviendo calidad, equidad, autonomía y participación comunitaria para una educación integral (Mineducación, 2023).

Decreto 1860 de 1994, reglamenta la Ley General de Educación en Colombia, abordando aspectos como la estructura del sistema educativo, planes de estudio, evaluación de aprendizajes, organización administrativa y aspectos pedagógicos. Establece pautas para garantizar la implementación efectiva de los principios y objetivos de la ley (Mineducación, 2023).

Decreto 1743 de 1994, reglamenta la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia, regula la educación ambiental, instituyendo un proyecto para todos los niveles educativos, promoviendo la educación no formal e informal y coordinando con el Ministerio del Medio Ambiente (Mineducación, 2019).

Decreto 3573 de 2011, establece la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sostenible en Colombia. Esta política busca integrar la dimensión ambiental, económica y social en los procesos educativos, promoviendo la formación de ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente (Mineducación, 2022).

Ley 143 de 1948, La enseñanza técnica comprende la parte esencialmente práctica de la educación destinada a orientar hacia el trabajo racionalizado toda ocupación o actividad que no necesite de una cultura general académica. Queda en estos términos señalado el objeto de tal enseñanza (SinJuricol, 2024).

Ley 1876 de 2017, establece el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria - SNIA, habilita al SENA para participar en dos subsistemas: Subsistema Nacional de Extensión Agropecuaria y en el Subsistema Nacional de Formación y Capacitación para la Innovación Agropecuaria (SinJuricol,2018).

Estas normativas anteriormente mencionadas se vinculan con esta investigación, debido a que se establece la estructura de la educación técnica y exhorta a la participación de competencias agrícolas en el currículo, esto como objetivo de garantizar la calidad, equidad y pertinencia local. Además, el Decreto 1743 de 1994 y el Decreto 3573 de 2011 refuerzan la educación ambiental y el desarrollo sostenible como bases fundamentales, alineando la formación técnica con prácticas renovables. La Ley 143 del 1948, legitima la enseñanza técnico-práctica como base fundamental de la formación agraria, mientras que la Ley 1876 de 2017 integra la innovación agropecuaria a través del Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria (SNIA), reforzando así la relación entre desarrollo agrícola y educación en el Departamento del Atlántico. Garantizando la congruencia jurídica y educativa de la visión curricular planteada en esta investigación.

## **Bioética**

La bioética de la investigación se fundamentó en los principios de respeto por las personas, beneficencia, no maleficencia y justicia, conforme a la Declaración de Helsinki y la Ley 1581 de 2012 de Colombia sobre protección de datos personales. Se garantizó la participación voluntaria y libre de todo tipo de coerción mediante el consentimiento informado escrito, que fue explicado de manera clara y accesible a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad (padres de familia), destacando su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se protegió la confidencialidad y el anonimato de los informantes mediante codificación de datos y almacenamiento seguro, evitando cualquier riesgo físico, psicológico o social. Asimismo, se priorizó el beneficio social de la investigación al generar una aproximación curricular que fortalece la formación sostenible de los estudiantes rurales sin exponer a los participantes a vulnerabilidades adicionales.

## SECCIÓN III

### ITINERARIO METODOLÓGICO

#### **Abordaje Metodológico**

En la construcción del abordaje metodológico de este documento, buscamos, mediante el desarrollo de las dimensiones, ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica de esta tesis, dar respuesta a los interrogantes fundamentales que guiarán esta investigación, estas buscan definir la visión de realidad en este estudio (ontológica), como se genera conocimiento en este estudio (epistemológico), los valores que aportan al proyecto (axiológico), como se accede a este conocimiento (metodológico) y los valores a sustentar en la investigación (Axiológica). Es importante, en primer lugar, presentar las dimensiones clave y definir a los autores que se consideran para su explicación en esta investigación, ya que cada una de ellas ofrece un marco teórico esencial para entender los enfoques y métodos adoptados. A continuación, se encuentra el desarrollo de estas dimensiones.

#### ***Dimensión Ontológica***

La dimensión ontológica de esta tesis se centra en explorar las realidades primordiales relacionadas con la educación técnica agraria y el desarrollo sostenible en el contexto del Departamento del Atlántico. En primer lugar, se investiga la naturaleza del currículo educativo, según (Hamilton, 1991) se construye desde una ideología, analizando cómo el concepto se relaciona con su contexto sociocultural, a qué intereses sirve y sus consecuencias, buscando no solo definir, sino persuadir. Esta visión no solo busca transmitir conocimientos agrícolas, sino que también pretende inculcar una comprensión integral de la ruralidad, abarcando aspectos socioeconómicos, ambientales y culturales. Desde esta perspectiva, la educación con

competencias agrarias debe vincular una aproximación teórica curricular agraria, que subraya la necesidad de alinear los programas académicos con los principios y objetivos de la Reforma Rural Integral, para asegurar el acceso equitativo a la tierra y promover la sostenibilidad en los contextos productivos rurales del territorio Presidencia de República de Colombia (2017).

El concepto de desarrollo sostenible, está definido por Pichs (2002), como un proceso armónico que equilibra recursos, inversiones, tecnología e instituciones para satisfacer las necesidades presentes y futuras en lo económico, social, ambiental y humano; esto destaca la necesidad de un enfoque integral que equilibre progreso económico y social con la conservación ambiental, satisfaciendo necesidades presentes y futuras y reconociendo la conexión entre humanos y naturaleza, soportado de igual manera por la doctora Gro Harlem Brundtland la cual define el desarrollo sostenible como satisfacer las necesidades presentes sin comprometer las futuras, basado en tres pilares: Economía, Medio Ambiente y Sociedad, abordando economía internacional, energía, industria, igualdad social y crecimiento económico (Naciones Unidas, 1987). En este sentido, las competencias agrícolas abarcan no solo conocimientos, sino también mentalidades y principios que fortalecen una interacción responsable con el medio ambiente.

Finalmente, se considera el contexto específico del departamento del Atlántico, con economía con una gran actividad económica, de la que predominan la agricultura, industria y servicios, de los que la agricultura, ganadería, zaca, silvicultura y pesca participan en la Producción Interna Bruta del departamento del 2,7% en 2019 Cámara de Comercio de Barranquilla (2021); de igual manera existen diferencias en el acceso a recursos y oportunidades entre las áreas urbanas y rurales. Lo que significa una necesidad significativa de programas educativos enfocados a la alta gama de funciones y actividades del sector agrícola, impulsando la adaptabilidad y competencias transversales, logrando el objetivo de permitir el acceso a educación inclusiva.

## ***Dimensión Epistemología***

La dimensión epistemológica es la rama de la filosofía, que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. En este caso, Bunge (1976), menciona la relación entre el sujeto y el objeto o sujeto, reflexionando su origen, el conocimiento, su forma y como debería ser con su entorno, aspectos que hace parte de lo epistemológico. Por lo tanto, La epistemología necesita el paradigma porque este brinda un modelo, estructura conceptual o teorías que ayuden a entrelazar los conocimientos científicos estudiados con la epistemología.

El Proyecto de investigación " Generación de una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico" se desarrolla desde el paradigma interpretativo, según:

Husserl (1998), un paradigma pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos, y el objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Pag.50).

Su objetivo es comprender a fondo la experiencia vivida por las personas, lo cual permite una mayor concienciación sobre sus realidades subjetivas. Este enfoque busca interpretar los sentidos y significados que emergen de dichas vivencias, revelando cómo las personas construyen su mundo.

El paradigma interpretativo se desarrolla en el "mundo cotidiano",

no es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las significatividades que derivan de ellos. Este mundo siempre me está dado desde el comienzo como un mundo organizado" (Shutz, 1974. p 3).

Este autor enfatiza que el mundo cotidiano no es una realidad neutra, sino un escenario dinámico donde las acciones individuales cobran sentido. Dichas acciones se desarrollan en un entramado social estructurado, el cual está moldeado por normas, valores, costumbres y relaciones compartidas. Además, cada ser humano actúa influenciado por significados personales y planes propios.

Por otra parte, en el artículo científico se describe que el paradigma interpretativo, también denominado cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico; centra su atención en los significados de las acciones humanas y de la vida social, dentro de una realidad concebida como dinámica, múltiple y holística. Los investigadores que adoptan este enfoque se orientan al estudio de fenómenos cuyas características no son directamente observables ni susceptibles de experimentación controlada, al considerarlos únicos y particulares, más que generalizables. Este paradigma se vincula estrechamente con metodologías como los estudios etnográficos, los estudios de caso, entre otros enfoques cualitativos que privilegian la comprensión profunda de contextos específicos (Gil et al, 2017).

En relación con lo anterior, el paradigma busca investigar y comprender la experiencia vivida de los seres humanos en su profundidad, buscando revelar los significados subjetivos y la conciencia que las personas desarrollan a partir de sus realidad. Sobre esta proceso investigativo el paradigma interpretativo, permitirá interpretar como los estudiantes, los docentes y otros actores clave educativos y sobre el sector agrícola viven y perciben la vivencia educativa, sirviendo de base para el desarrollo de una visión curricular que sea significativa por ser adoptada a sus necesidad y realidad.

### ***Dimensión Axiológica***

La dimensión axiológica, o también conocida como la “teoría de los valores”, se enfoca en el estudio de los valores y su utilidad para el hombre, a partir de su elección

como ser humano, su educación y su determinación personal, como producto de la cultura de la persona UNAM (2024).

La axiología, como estudio de valores, se vincula intrínsecamente con los procesos educativos al enfocar la formación integral del individuo hacia principios éticos, morales y sociales (Piotrowski, 1999). Con respecto a la educación, la axiología logra definir objetivos que trascienden la divulgación de conocimiento, exhortando a la reflexión crítica y la construcción de valores como la justicia, la responsabilidad, entre otros. De igual manera, incentiva competencias ciudadanas esenciales, estimulando la participación democrática, la convivencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible. En el cual, la educación se transforma en un medio para capacitar ciudadanos éticos y comprometidos con el cambio positivo de su entorno (Graus, 2019).

Por otro lado, la formación de competencias agrícolas basada en el desarrollo sostenible, es fundamental, no solo para que los estudiantes adquieran conocimientos técnicos, sino para que estos puedan obtener los valores como; el respeto por la naturaleza, el cual podría vincularse mediante la integración de proyectos de conservación en los programas educativos; responsabilidad social por medio de la fomentación de actividades prácticas en comunidades rurales; equidad, innovación, mejora continua y solidaridad, esté último valor se podría ver identificado por medio de proyectos colaborativos entre estudiantes y agricultura locales. Esto con el fin de garantizar que las prácticas agrícolas que se realicen en el futuro sean sostenibles y estén en la misma línea de la comunidad estudiantil y los principios del desarrollo sostenible, estas garantías se pueden medir por medio de “Encuestas Reflexivas”, para así evaluar la conciencia ambiental de los estudiantes antes y después de la formación.

### ***Dimensión Metodológica***

La dimensión metodológica está relacionada con el paradigma que enmarca la investigación está encerrada no solo en el conocimiento y las técnicas para recolectar

la información y análisis sino también está enmarcado en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo bajo un método hermenéutico, el cual le interesa que un fenómeno sea estudiado desde la perspectiva de su contexto.

En esta proceso investigativo el paradigma interpretativo según Weber (1999, citado por Burgardt, 2019), ofrece una base teórica fundamental para entender cómo los actores educativos, estudiantes y docentes, dan significado a sus acciones en el proceso de formación y como interpretan en un currículo que contenga componentes agrícolas sostenible. Según Weber (1999, citado por Burgardt, 2019), es crucial interpretar los significados subjetivos que los individuos asignan a sus comportamientos, lo que permiten analizar cómo los estudiantes ven la importancia de enfoques como el desarrollo sostenible en su educación y cómo estas percepciones afectan su aprendizaje, sirviendo de base para el desarrollo de una visión curricular que sea significativa por ser adoptada a sus necesidad y realidad.

Su naturaleza se aborda desde un enfoque cualitativo para explorar las percepciones, experiencias y perspectivas de los actores claves involucrados en la formación técnica agraria, lo que generaría una mayor comprensión de los desafíos, oportunidades en la implementación de competencias agrícolas basadas en desarrollos sostenibles. Además de recopilar datos sobre las competencias agrícolas más relevantes en el contexto que se podrían relacionar con el desarrollo sostenible. Esto soportado con el mismo autor Weber (1999, citado por Burgardt, 2019), ya que desde su enfoque cualitativo destaca la importancia de entender las acciones sociales mediante la interpretación de los significados subjetivos que los autores sociales asignan a sus comportamientos. Este enfoque cualitativo permite analizar las motivaciones y percepciones de los autores en un contexto socioeconómico y cultural particular.

El método hermenéutico de Gadamer (1975) ofrece una perspectiva valiosa para analizar cómo los actores educativos, como estudiantes y docentes, interpretan el currículo agrícola sostenible. Según Gadamer, la comprensión se desarrolla a través de

un diálogo entre el intérprete y el objeto, que en este caso son los participantes y el contenido del currículo. Mediante la fusión de horizontes, tanto estudiantes como docentes integran las competencias sostenibles en su propio contexto cultural y social. Este enfoque brinda la oportunidad de investigar cómo las experiencias previas y las interpretaciones subjetivas de los actores educativos afectan la comprensión y aplicación del desarrollo sostenible en la formación técnica agraria, lo que resulta una visión más rica y contextualizada del proceso curricular (Yeaman et al, 1994).

Este método se centra en una comprensión profunda de las experiencias y significados que las personas dan a sus acciones, se considera el adecuado dado que desea profundizar en las perspectivas y experiencias de los actores del área, es decir, que este método permite comprender las diversas perspectiva y significados asociados con la visión curricular para el desarrollo de competencias agrícolas basadas en el desarrollo sostenibles. Además, facilita la identificación de interpretaciones realizadas por el grupo de personas sobre cómo se puede diseñar un currículo que promueva la formación de bachilleres con competencias agrarias teniendo en cuenta los principios de la sostenibilidad y las necesidades de la comunidad. A continuación, las fases visionadas en la aproximación teórica curricular son las siguientes.

**Tabla 2.**  
*Fases de la aproximación teórica curricular.*

<b>Fase</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades Principales</b>	<b>Enfoque Hermenéutico</b>
<b>Fase 1:</b> Comprensión de la visión curricular	Explorar la visión curricular de los docentes	Entrevistas a 2 estudiantes, uno de grado 10° y otro de grado 11°, 3 miembros de la comunidad y 1 docente, análisis documental, hermenéutica del discurso	Fusión de horizontes (Gadamer)
<b>Fase 2:</b> Interpretación de las	Examinar percepciones sobre	Entrevistas, análisis de unidades emergentes	Construcción de sentido desde el diálogo

concepciones de actores clave	competencias agrícolas sostenibles		
<b>Fase 3:</b> Construcción del modelo curricular	Diseñar una propuesta basada en hallazgos emergentes	Sistematización, elaboración de modelo, retroalimentación con docentes	Currículo como construcción social e histórica
<b>Fase 4:</b> Validación y resignificación del modelo	Evaluar la coherencia y aplicabilidad del modelo	Revisión con expertos, ajustes finales	Interpretación circular y ajuste dialógico

*Fuente.* Elaboración del autor.

### Fases de la Investigación

La presente investigación cualitativa, basada en la hermenéutica de Gadamer, se organiza en cuatro fases interrelacionadas con el objetivo de comprender y mejorar el desarrollo de competencias agrarias sostenibles entre los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza. Según Gadamer en 1975, la comprensión se genera a través del diálogo y la interacción de horizontes interpretativos entre los actores educativos, lo que posibilita una nueva interpretación del conocimiento en el contexto del currículo agrario (Viveros, 2019).

La primera fase, que se centra en comprender la visión curricular de los docentes, tiene como propósito analizar cómo estos perciben el currículo en relación con la enseñanza de competencias agrarias sostenibles. Para ello, se toman en cuenta sus prácticas pedagógicas, experiencias pasadas y expectativas sobre la formación técnica en el contexto agrario del Atlántico. Se parte de la premisa de que el currículo es una construcción social; por lo tanto, su interpretación necesita una comprensión situada y contextualizada de los discursos y prácticas de los docentes. En este sentido, se llevan a cabo entrevistas en profundidad con los docentes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, lo que permite explorar sus representaciones sobre el currículo agrario y las competencias sostenibles. Adicionalmente, se realiza un análisis

documental de los planes de estudio y programas formativos vigentes, para comparar la perspectiva teórica con las prácticas efectivas en el aula. A partir de esta información, se realiza un análisis hermenéutico de los discursos docentes, con el objetivo de identificar significados emergentes, tensiones y potencialidades en la enseñanza de la agricultura sostenible (Cardenas, 2021).

La segunda fase, dedicada a la interpretación de las concepciones de los actores clave, tiene como objetivo analizar las percepciones y opiniones de los diferentes actores involucrados, como docentes, estudiantes y la comunidad educativa, respecto a la enseñanza de competencias agrarias sostenibles, lo que permite identificar tensiones, coincidencias y oportunidades de mejora en la formación técnica agraria (Demon, 2020). Con el fin de lograr este objetivo, se realizan entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y estudiantes, que permiten explorar sus concepciones sobre la formación en competencias agrarias sostenibles. El análisis de esta fase adopta un enfoque de unidades emergentes, a través del cual se codifican los discursos emergentes utilizando técnicas de hermenéutica textual. Desde la perspectiva de Gadamer, este proceso facilita la interpretación de cómo los actores clave construyen el sentido en la enseñanza de competencias agrarias. Se entiende que el conocimiento no es un ente estático, sino que se desarrolla en la interacción social e histórica (Viveros, 2019).

En la tercera fase, que se centra en la construcción de un modelo curricular fundamentado, se buscó diseñar un modelo teórico para la enseñanza de competencias agrarias sostenibles. Este modelo integra principios de sostenibilidad, innovación y pertinencia social (Demon, 2020). La propuesta curricular se basa en los significados que emergen del diálogo con los actores clave, asegurando su aplicabilidad en el contexto educativo agrario del Atlántico. Las actividades programadas para esta fase incluyen la sistematización de los hallazgos obtenidos, la identificación de principios rectores para el diseño curricular y la elaboración de un modelo pedagógico que vincule la teoría con la práctica agraria (Cardenas, 2021).

En la cuarta fase, dedicada a la interpretación y resignificación del modelo, contempla un proceso de reafirmación participativa del mismo, en el que los actores educativos reflexionan y reconfiguran la propuesta en función de sus realidades y necesidades. Esta fase tiene como propósito asegurar la coherencia y aplicabilidad del modelo, garantizando su relevancia en la formación de competencias agrarias sostenibles (Viveros, 2019). Asimismo, cuenta con la revisión de expertos en educación técnica agraria, quienes examinaron la consistencia teórica y metodológica de la propuesta. Con base en estas aportaciones, se realizaron los ajustes finales al modelo, asegurando su viabilidad e impacto en el contexto educativo del Atlántico.

### ***Fase cualitativa (exploración de perspectivas y necesidades)***

La investigación se basa en el paradigma interpretativo, que ve la realidad como una construcción social influenciada por la interacción, el lenguaje y los significados de las personas dan a sus experiencias. Este enfoque, que también se conoce como cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico, se centra en entender cómo las personas interpretan sus acciones en contextos específicos. En este sentido, se reconoce que la educación agraria sostenible es un fenómeno muy contextualizado, que necesita ser entendido a partir de las viviendas de quienes están involucrados en su desarrollo.

Siguiendo este paradigma, se adopta cualitativo, que es especialmente útil para explorar las percepciones, experiencias y necesidades de los actores educativos que participan en la enseñanza de competencias agrarias sostenibles. Este enfoque permite una comprensión más profunda de los discursos, prácticas y significados que construyen los participantes, en lugar de buscar generalizaciones estadísticas.

El método elegido es el hermenéutico, que según Gadamer (1975), se enfoca en interpretar los significados ocultos en los discursos, resignificadlos a la luz de nuevas comprensiones que surgen durante el proceso de investigación. Este método ayuda a descubrir las construcciones simbólicas que subyacen en las narrativas de los actores

educativos, promoviendo una comprensión dialógica e integradora del fenómeno que se estudia.

El desarrollo metodológico de esta investigación abarca varias fases interconectadas. Primero, se lleva a cabo un muestreo intencional, eligiendo a los participantes según su experiencia y conocimiento en el campo de la educación agraria. Incluyen a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa que puedan aportar perspectivas valiosas sobre las necesidades y desafíos del currículo agrario sostenible. Luego, se procede a la recolección de información a través de entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis documental, priorizando la riqueza narrativa y el contexto de cada experiencia. La siguiente etapa es el análisis hermenéutico, donde se reconocen y establecen las unidades emergentes de los discursos, identificando patrones, convergencias y divergencias que permitan interpretar de manera rigurosa las percepciones sobre la enseñanza de competencias agrarias sostenibles.

Además, el diseño de la investigación es emergente, lo que significa que los procedimientos de análisis y recolección de datos se ajustarán según los hallazgos obtenidos, permitiendo una comprensión más flexible y profunda del objeto de estudio. Finalmente, a partir de este proceso interpretativo, se genera una síntesis comprensiva que sirve de base para la formulación de un modelo curricular contextualizado, alineado con las realidades y expectativas de la comunidad educativa en el entorno agrario.

### **Informantes Clave**

Los informantes clave que se visiona para extraer información son participantes entre docentes, directivos escolares y otros actores relevantes en el campo de la educación de la Institución Educativa Técnica Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de campo de la cruz perteneciente al departamento del Atlántico, específicamente a 2 estudiantes, uno de grado 10° y otro de grado 11°, 3 miembros de la comunidad y 1 docente.

## **Técnicas e Instrumentos**

### ***Entrevistas Semiestructuradas***

Las entrevistas semiestructuradas, según López (2020) “proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas (...). La expresión “teoría subjetiva” se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio”, por otra parte, Flick (2012) señala que: “las teorías subjetivas estarían constituidas por capas articuladas entre sí: unas externas (explícitas), que es posible sacar a la luz a partir de una conversación propiciada por preguntas abiertas; y otras internas (implícitas), cuya consistencia y articulación con las anteriores solamente es posible obtenerlas a partir de una combinación de diversos tipos de preguntas”, es decir que esta permite a los participantes (docentes, directivos escolares y otros actores relevantes en el campo de la educación del Departamento del Atlántico) expresar sus opiniones y experiencias de manera abierta sobre la visión curricular y el desarrollo de competencias agrícolas sostenible, esto permitirá y facilitaran la comprensión en profundidad de los desafíos, las prácticas y recomendaciones para mejorar el currículo.

### ***Análisis Documental***

El análisis documental de esta investigación se centra en una interpretación profunda de textos, normativas y materiales que están relacionados con el desarrollo sostenible en la educación técnica agraria. El objetivo es comprender los significados, enfoques y contextos que rodean estos documentos. Además, se revisan los principios sostenibles que se integran en las prácticas educativas. Esta revisión permite identificar fortalezas, vacíos o incluso contradicciones. De esta manera, se establecen conexiones críticas entre la teoría y la práctica.

Para ello, se realiza una revisión de documentos relevantes, como informes escolares, políticas educativas, y otros materiales que permitan obtener información

adicional sobre el contexto de las prácticas agrícolas sostenibles en la formación técnica agraria, metodologías pedagógicas, competencias relacionadas con el desarrollo sostenible en la agricultura. Por tal razón, el análisis documental es un método ampliamente utilizado en estudios educativos para explorar narrativas y políticas desde un enfoque interpretativo (Flick, 2018; Creswell 2013).

Asimismo, se genera analizar de las concepciones que surgen en la construcción de un currículo basado en desarrollos sostenible en la educación técnica agraria, permitiendo identificar patrones y tendencias dentro de la documentación analizada (Bowen, 2009; Scott, 1990).

### **Criterios de Rigor Científico**

El rigor científico es fundamental para asegurar la calidad y la fiabilidad de esta investigación, es crucial obtener resultados consistentes y significativos. Según Guba (1985), el rigor científico se logra mediante la utilización de enfoques que garanticen la solidez del estudio y su impacto en el campo de conocimiento.

En este sentido, los criterios de credibilidad, transferibilidad y fidelidad son clave para validar el proceso investigativo. Su correcta aplicación refuerza la coherencia entre la metodología empleada, la interpretación de los datos y la relevancia de los hallazgos.

Para Lincoln & Guba (1985), la credibilidad en la investigación cualitativa implica generar confianza en los hallazgos, garantizando que refleja fielmente las vivencias de los participantes. Para alcanzarla, se emplea estrategias como la triangulación de datos, la validación por parte de los propios participantes y una inmersión prolongada en el entorno investigado.

Por otro lado, consideran que la transferibilidad se relaciona como la capacidad de aplicar los hallazgos de un estudio a otros contextos similares. A diferencia de la

generalización cuantitativa, la transferibilidad en la investigación cualitativa se basa en una descripción densa, que ofrece suficientes detalles para que investigadores puedan determinar si los resultados son relevantes para su propio contexto. Por lo tanto, la responsabilidad de evaluar la transferibilidad recae en quienes usan hallazgos, mientras que el investigador debe ofrecer información detallada del estudio.

Por último, para estos autores es importante abordar el concepto de confiabilidad desde la perspectiva de la dependabilidad. En la investigación cualitativa, la confiabilidad no se entiende como la repetibilidad exacta de los resultados, como ocurre en los estudios cuantitativos, sino como la consistencia y estabilidad de los procesos y resultados a largo del tiempo.

## SECCIÓN IV

### RESULTADOS O HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

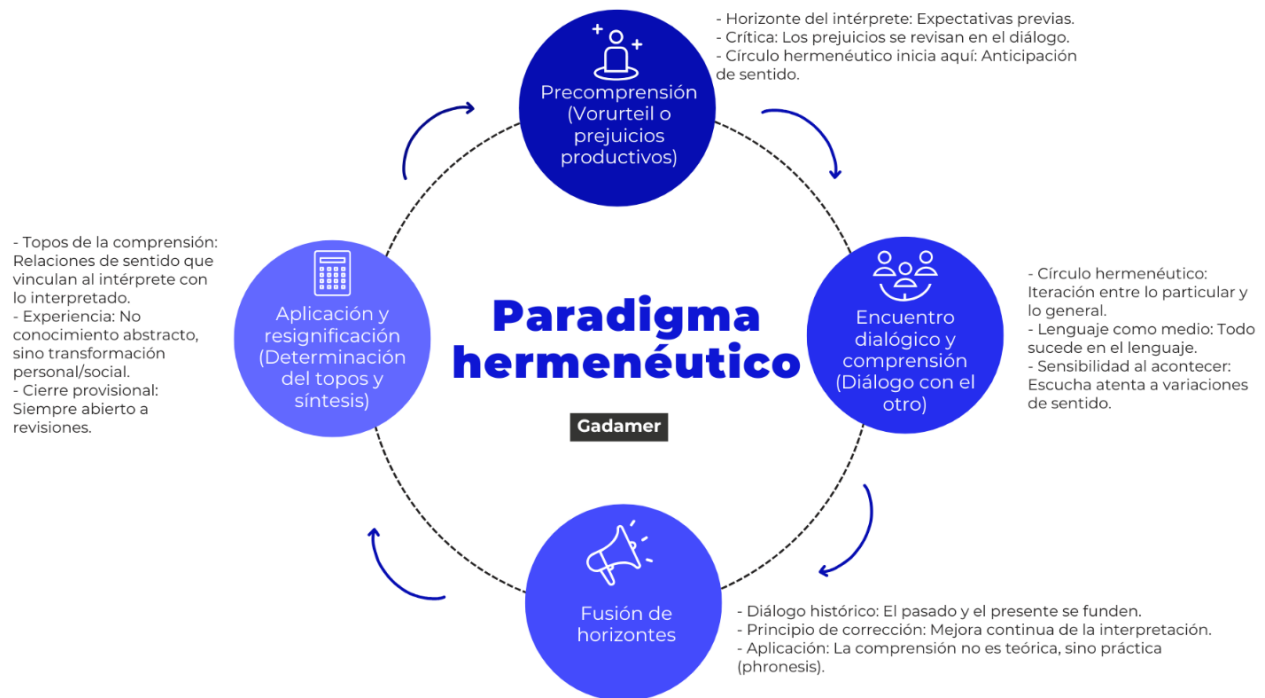
Este capítulo presenta una aproximación de los resultados que surgen del estudio “Aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico”. Elaborado de acuerdo con lo establecido en la sesión III, bajo el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico. En este sentido los hallazgos que se describen constituyen una comprensión fundamentada metodológicamente, ya que no provienen aún de la implementación práctica del trabajo de campo, sino del razonamiento interpretativo de la investigación y el contexto de estudio analizado.

El análisis se realiza bajo el paradigma pospositivista, interpretativo–hermenéutico, los hallazgos se construyen como interpretaciones posibles de los significados que los actores educativos podrían expresar frente al currículo agrario y la sostenibilidad. Este capítulo integra datos teóricos con inferencias derivadas de la muestra que son 2 estudiantes, uno de grado 10° y otro de grado 11°, 3 miembros de la comunidad y 1 docente, las técnicas propuestas son las entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Etapas tales como, precomprensión, encuentro dialógico y comprensión, fusión de horizontes y aplicación y resignificación, que permite integrar el pensamiento del autor Gadamer con las realidades educativas del Atlántico.

En coherencia con lo anterior, los hallazgos relacionados con el propósito general de esta investigación es generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el

Departamento del Atlántico, por ende, se establece la figura 1, que orienta al desarrollo investigativo hermenéutico.

**Figura 1.**  
*Procedimiento hermenéutico*



*Nota.* Elaboración propia.

## Precomprensión

En la etapa de precomprensión, como investigador se reflexiona sobre los propios prejuicios y expectativas previas respecto a la educación y el currículo, documentándolos basados en literatura existente y experiencias personales. Antes de profundizar en el análisis, anotando así la percepción inicial de los actores involucrados, como los docentes en roles de expertos, los estudiantes como receptores pasivos y la comunidad como un contexto social influyente. Y, aplicado a las entrevistas, se realiza una lectura global de todas las transcripciones para formar una

anticipación de sentido, sin avanzar aún en un análisis detallado, limitándome a una inmersión inicial, por lo cual, este proceso es iterativo, ya que se revisa al final para evaluar cómo ha evolucionado la comprensión inicial.

Partiendo de lo anterior, se inicia aplicando a la aproximación teórica curricular para competencias agrarias sostenibles en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, en donde las expectativas previas son derivadas de la literatura sobre educación rural en el Atlántico colombiano (Ley 115 de 1994) y experiencias en contextos agrarios sostenibles. Por ende, antes de analizar las entrevistas a docentes, estudiantes y comunidad, se reflexiona sobre percepciones iniciales, siendo que los docentes como expertos en pedagogías prácticas agrarias, estudiantes como agentes activos en el ámbito ambiental, y comunidad como portadores de saberes ancestrales en ganadería y manejo ambiental. Determinándose como una anticipación de sentido que guía la primera Propósito particular, tal como develar las visiones curriculares, permitiendo una inmersión inicial no analítica en las transcripciones para formar una comprensión holística provisional.

Ahora bien, se reflexiona sobre estos prejuicios iniciales, influenciados por formación en pedagogía rural y cotidianidad de coexistencia en lo ambiental, donde se concibe el currículo agrario como puente entre saberes tradicionales y sostenibilidad. En ese sentido, se documentan las expectativas basadas en estudios previos (Araujo, 2018, sobre competencias agrarias), anticipando que entonces que los docentes priorizarán competencias técnicas (conocimientos sobre cultivos, trabajar la tierra y saberes de manejo de animales), estudiantes enfatizarán aprendizaje significativo en transición preescolar-primaria, y la comunidad resaltará el desarrollo integral vinculado a convivencia escolar y emociones en proyectos agrarios. Estas percepciones se anotan preanálisis para su revisión iterativa al cierre del proceso hermenéutico, alineándose con Propósitos de describir concepciones de actores clave. Para esto, revisar la tabla 3 que sintetiza esta precomprensión, facilitando la trazabilidad reflexiva en el contexto de Campo de la Cruz.

**Tabla 3.***Matriz de precomprensión inicial (prejuicios y expectativas)*

<b>Dimensiones Reflexivas</b>	<b>Prejuicios del Investigador</b>	<b>Expectativas por Actor Clave</b>	<b>Vinculación a Literatura o Contextual</b>
Visión Curricular	Currículo como estático, enfocado en académicos vs. agrarios.	Docentes: Énfasis en competencias técnicas.	Ley 115 (1994)
Competencias Agrarias Sostenibles	Estudiantes como receptores pasivos de saberes ancestrales.	Estudiantes: Interés en proyectos prácticos (cultivos o conocimiento de manejo ambiental).	Araujo (2018): Aprendizaje significativo y competencias agrarias.
Rol de Comunidad	Comunidad como contexto periférico.	Comunidad: Saberes en sostenibilidad	Ley 2025 de 2020: Participación familiar en educación.
Desarrollo Sostenible	Sostenibilidad como ideal teórico, no práctico en la IE	Triangulación: Diálogo intercultural para modelo inclusivo.	Gadamer (1975): Prejuicios habilitadores del diálogo.

*Nota.* Elaboración propia.

### **Encuentro dialógico y comprensión**

En la etapa de encuentro dialógico y comprensión, como investigador se analiza las entrevistas como un diálogo continuo, dividiendo las entrevistas entre los grupos de docentes, estudiantes y comunidad. Y así, empleando la Identificación de patrones, tales como visiones tradicionales del currículo en docentes contrastadas con necesidades de inclusión expresadas por la comunidad. Sin embargo, aplicado a las entrevistas, se evita explicar pregunta por pregunta de manera aislada para no romper el círculo hermenéutico, optando por una interpretación holística que agrupa respuestas en temas emergentes, como concepciones de aprendizaje, e itera entre lecturas

individuales, contextos grupales y globales. No es necesario detallar cada pregunta, salvo cuando revela patrones únicos como contradicciones en visiones curriculares, siempre en el entorno del todo, enriqueciendo el diálogo mediante triangulación de perspectivas entre los actores.

En este orden de ideas, se trata las seis entrevistas semiestructuradas dos con estudiantes, tres con miembros de la comunidad (padres de familia) y una con un docente, esto como un diálogo vivo con los horizontes de los actores, en línea con Gadamer (1975), quien concibe la comprensión como un acontecer mediado por el lenguaje que integra lo particular y lo universal. Se inicia con lecturas repetidas de las transcripciones para navegar entre partes (respuestas específicas) y todo (contexto global de competencias agrarias sostenibles en el entorno). Así se aplica Identificación de inicial para identificar patrones emergentes, como visiones tradicionales del currículo centradas en producción técnica (docente y comunidad) frente a demandas de inclusión y aprendizaje significativo (estudiantes), sin fragmentar el análisis por pregunta individual.

El procedimiento se desarrolla mediante iteraciones sucesivas donde se leen las respuestas individuales, se relacionan con el contexto grupal (perspectivas de estudiantes sobre proyectos prácticos) y luego con el conjunto global de entrevistas. Se evita explicar pregunta por pregunta de forma aislada, ya que ello rompería la unidad hermenéutica gadameriana y convertiría el proceso en analítico y estructural en lugar de interpretativo dialógico. Seguidamente, la triangulación se realiza comparando perspectivas desde como el docente aporta énfasis técnico y pedagógico, los estudiantes resaltan experiencias vivenciales y la comunidad integra saberes ancestrales y demandas de sostenibilidad, enriqueciendo así la descripción de concepciones y la interpretación de percepciones requeridas por las Propósitos particulares; específicamente esta fase genera unidades y temas preliminares que se refinan iterativamente.

De tal manera, la entrevista realizada al docente (D1) estaba integrada por 4 dimensiones, la primera era concepciones que contaba con 2 preguntas, la dimensión de currículo y práctica docente con 3 preguntas, la dimensión de saberes del entorno con 2 preguntas y la última dimensión de visiones con 1 pregunta. Por lo que, de allí se realizó la lectura de las respuestas a cada una de estas y se interpretó los apartados siguientes, alineándola con la fase de precomprensión y demás factores que contribuyen a la interpretación de estas primeras fases, como tema emergente, unidades abiertas y relación con propósitos.

En el encuentro dialógico y comprensión se interpreta las respuestas del docente como un diálogo vivo con el horizonte rural de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, alineando las dimensiones de la entrevista semiestructurada (concepciones, currículo y práctica docente, saberes del entorno, visiones) con la precomprensión inicial. Por ende, esta fase preserva el círculo hermenéutico gadameriano al evitar un análisis fragmentado por pregunta y priorizar significados emergentes transversales. Aquí, las citas se agrupan en temas que revelan una concepción de competencias agrarias sostenibles como proceso ético ambiental y transversal, mediado por el contexto cotidiano del campo. Es entonces, donde la precomprensión como investigador se anticipaba a una asociación fuerte entre competencias agrarias y sostenibilidad ambiental, y se confirma y enriquece al contrastar con la voz del docente, contribuyendo a describir concepciones y a interpretar percepciones de actores clave según las Propósitos particulares de la investigación.

En ese sentido, el docente define las competencias agrarias como *“las competencias necesarias para trabajar en el sector Agrícola, evitando destruir los recursos naturales, desarrollando actividades del campo sostenibles, empleando prácticas modernas y más responsables”* (D1); este planteamiento emerge como tema central de competencias agrarias y sostenibilidad ambiental, acompañado del cuidado ambiental y prácticas responsables. Aunque, cabe resaltar que se suponía una asociación predominante entre competencias agrarias y sostenibilidad ambiental,

encontrando así un eco directo en esta respuesta. Incluso, el docente reconoce que *“a pesar de que el currículum no es agrícola, en la institución se desarrollan competencias agrarias sostenibles derivadas de su vínculo cotidiano con el campo”* (D1), lo que da lugar a la existencia de un currículum implícito y vinculado a el contexto rural, por lo que, se confirma la suposición inicial de que el currículum oculto desempeña un papel formativo significativo en el contexto rural.

Además, otro aspecto relevante es la identificación de competencias transversales que esta más allá de lo técnico y lo productivo donde *“Desarrollan competencias agrarias como el cuidado ambiental, el trabajo colaborativo, reutilización de recursos, valoración del territorio y la biodiversidad”* (D1). Por lo tanto, este enunciado consolida el tema de competencias transversales, desde aspectos de biodiversidad y territorio, y refuerza la idea propia de que las competencias agrarias trascienden lo únicamente técnico. Sin embargo, el docente señala limitaciones explícitas como *“No se incluyen competencias agrícolas en las clases”* y *“la institución no posee un componente agrícola en su currículum”*, siendo una realidad que se agrupa en ausencia de inclusión curricular explícita y sostenibilidad como enfoque transversal pedagógico. Estas afirmaciones confirman la precomprensión de una desconexión entre currículum oficial y contexto rural, donde al tiempo que destacan la posibilidad de promover sostenibilidad desde una perspectiva pedagógica, ambiental y social sin asignaturas específicas.

De igual manera, el docente detalla prácticas concretas como *“fomento el uso responsable de materiales, la reutilización de recursos y la gestión adecuada de residuos. Y sensibilización sobre el cuidado del entorno”*, consolidando el tema de prácticas responsables y sensibilización ambiental, que, en sí, esta orientación práctica y ética coincide con la noción inicial sobre una pedagogía orientada a valores ambientales. No obstante, identifica obstáculos estructurales *“los principales obstáculos son de carácter curricular a nivel institucional y cultural”* y *“la ausencia de líneas o asignaturas específicas, la falta de recursos didácticos y materiales contextualizados y poca articulación institucional”*; determinando que estos elementos configuran los

obstáculos estructurales y culturales, y la falta de recursos y desarticulación institucional, validando la realidad de resistencias estructurales y carencia de políticas internas que dificultan la integración de competencias agrarias sostenibles.

Sin embargo, el docente también resalta los saberes previos desde “muchos estudiantes traen conocimientos agrícolas. Siendo estos saberes previos derivados de su contexto familiar”, y propone contextualización con “podría ser que expliquen ciclos de agua y nutrientes [...] pedirles que la relacionen con los de su barrio o sector donde viven”. Exponiendo estos planteamientos que dan lugar a los procesos de saberes previos de los estudiantes y contextualización y aprendizaje significativo, confirmando la suposición de que el estudiante no llega vacío de conocimiento y que existe una intención pedagógica contextual. Además, enfatiza la pertinencia “*el aprendizaje sea pertinente, significativo y conectado con la realidad del estudiante*” (D1), y propone una apertura curricular hacia “*conocimientos campesinos sobre suelos, clima y ciclo natural*” (D1). Por lo cual, estos aportes abordan de manera clara la propuesta curricular abierta a saberes locales, alineándose con la precomprensión del investigador sobre una visión crítica del currículo descontextualizado y una apertura al cambio curricular en contextos rurales, por lo que, a partir de este análisis se construye la siguiente tabla 4.

**Tabla 4.**  
*Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a docente*

<b>Cita docente</b>	<b>Tema emergente</b>	<b>unidades abiertas</b>	<b>Precomprensión como investigador</b>
Son las competencias necesarias para trabajar en el sector Agrícola, evitando destruir los recursos naturales, desarrollando actividades del campo sostenibles, empleando prácticas modernas y más responsables.	Competencias agrarias y sostenibilidad ambiental	Competencias agrarias, sostenibilidad, cuidado ambiental, prácticas responsables	Se parte del supuesto de que los actores asocian las competencias agrarias principalmente con la sostenibilidad ambiental

A pesar de que el currículum no es agrícola, en la institución se desarrollan competencias agrarias sostenibles derivadas de su vínculo cotidiano con el campo.	Currículo implícito y vínculo con el contexto rural	Currículo no agrícola, vínculo con el campo, competencias implícitas	Se asume que el currículo oculto o implícito cumple un papel formativo importante
Desarrollan competencias agrarias como el cuidado ambiental, el trabajo colaborativo, reutilización de recursos, valoración del territorio y la biodiversidad.	Competencias transversales más allá de lo técnico	Cuidado ambiental, trabajo colaborativo, biodiversidad, territorio	El investigador presupone que las competencias trascienden lo técnico-productivo
No se incluyen competencias agrícolas en las clases.	Ausencia de inclusión curricular explícita	Ausencia curricular, limitaciones institucionales	Se parte de la idea de una desconexión entre currículo oficial y contexto
Aunque la institución no posee un componente agrícola en su currículum. Promueve la sostenibilidad de una perspectiva pedagógica, ambiental y social.	Sostenibilidad como enfoque transversal pedagógico	Sostenibilidad educativa, enfoque transversal, formación integral	Se presupone que la sostenibilidad puede enseñarse sin asignaturas específicas
Fomento el uso responsable de materiales, la reutilización de recursos y la gestión adecuada de residuos. Y sensibilización sobre el cuidado del entorno.	Prácticas responsables y sensibilización ambiental	Uso responsable, reciclaje, gestión de residuos, sensibilización ambiental	El investigador reconoce una orientación pedagógica práctica y ética
La institución no posee enfoque agrícola ni ambiental, los principales. Obstáculos, son de carácter curricular a nivel institucional y cultural.	Obstáculos estructural es y culturales	Obstáculos curriculares, barreras culturales, ausencia de enfoque	Se parte de la precomprensión de que existen resistencias estructurales al cambio
La ausencia de líneas o asignaturas específicas, la falta de recursos	Falta de recursos y	Falta de recursos,	El investigador presupone una

didácticos y materiales contextualizados y poca articulación institucional. Complican la situación ya que no hay políticas internas, proyectos o planes de área que incluyan estos temas en el currículo.	desarticulación institucional	desarticulación institucional, debilidad curricular	carencia de políticas educativas internas
Muchos estudiantes. Traen conocimientos agrícolas. Siendo estos saberes previos derivados de su. Contexto familiar.	Saberes previos de los estudiantes	Saberes previos, conocimientos campesinos, familia	Se asume que el estudiante no es un sujeto vacío de conocimiento
podría ser que expliquen ciclos de agua. Y nutrientes. Para la clase con los de su entorno. Sí, trabajamos ecosistemas. Pedirles que. La relacionen con los de su barrio o sector donde viven.	Contextualización y aprendizaje significativo	Contextualización, ciencias naturales, aprendizaje significativo	El investigador presupone una intención pedagógica contextual
Como papel fundamental, deben enriquecerse el aprendizaje a permitir que el aprendizaje sea pertinente, significativo y conectado. Con la realidad del estudiante.	Pertinencia y conexión con la realidad	Aprendizaje significativo, pertinencia educativa	Se parte de una visión crítica del currículo descontextualizado
El currículum debería incluir temas como consecuencias del agua y el suelo, manejo responsable de residuos. Bioseguridad y ecosistemas locales, cambio climático. Energía. Sembrado. Uso responsable de recursos, toma de decisiones ambientales, prácticas agrícolas. Conocimientos campesinos sobre suelos, clima y ciclo natural.	Propuesta curricular abierta a saberes locales	Propuesta curricular, saberes campesinos, sostenibilidad	El investigador presupone apertura al cambio curricular

*Fuente.* Elaboración propia.

Seguidamente, en el encuentro dialógico y comprensión, se interpreta las respuestas del estudiante 1 (ESTU1) como un diálogo auténtico con su horizonte de experiencia cotidiana en el contexto rural de Campo de la Cruz, aquí las cinco

preguntas semiestructuradas dirigidas al estudiante permiten emerger significados integrados sobre aprendizaje familiar, interés por la agricultura escolar, cuidado ambiental, propuestas de acción y aspiraciones profesionales. Esta fase respeta el círculo hermenéutico gadameriano al priorizar la relación entre partes (respuestas específicas) y todo (concepciones infantiles sobre competencias agrarias sostenibles), sin fragmentar por pregunta. Por lo que, la precomprensión desde el rol de investigador anticipaba un aprendizaje experiencial directo, conciencia ambiental incipiente y vínculo entre educación y proyecto de vida, siendo entonces como se confirma y matiza al contrastar con la voz del estudiante, contribuyendo a describir concepciones de actores clave y a interpretar percepciones sobre el desarrollo sostenible según las Propósitos particulares de la investigación.

El estudiante 1 inicia describiendo aprendizajes prácticos en el hogar “*He aprendido cuidar las plantas, como estar pendiente de echarle agua y que reciban luz solar*” y “*en los animales he compartido más y he sabido sobrellevarlo y darle cuidados, como echarle la comida y el agua bañarlo*”. Estos enunciados configuran el tema emergente de cuidado de plantas y animales, con énfasis aspectos clave como el riego, luz solar, responsabilidad y convivencia; donde se suponía un aprendizaje desde la experiencia directa y una relación cercana con animales domésticos, se encuentra por medio de esta respuesta una validación inmediata. Además, el estudiante vincula la agricultura escolar con formación valórica con “*se da la agricultura, aprendemos valores y me gustaría aprender más sobre las plantas y también un poco de los animales*”, lo que consolida el tema de agricultura, valores e interés por aprender, reforzando la suposición de que el niño asocia la agricultura con desarrollo personal e integral.

En relación con el cuidado ambiental, ESTU1 expresa que “*debemos cuidar todo lo que nos brinda la naturaleza, porque todo lo que ella tiene es bueno*”, emergiendo la iniciativa de cuidado de la naturaleza y valoración ambiental. Este planteamiento confirma la noción que se poseía sobre la existencia de una conciencia ambiental incipiente en estudiantes. A su vez, ante la posibilidad de intervenir en la escuela,

propone “*en mi escuela se sembrará muchos árboles frutales y también que, de mucha sombra, y así ayudaríamos al planeta y a los ecosistemas*”, lo que da lugar a una articulación a temas como reforestación, cultivos y ecosistemas, siendo una respuesta que contextualiza que el estudiante valora acciones colectivas concretas para la sostenibilidad, mostrando una orientación práctica hacia el beneficio ambiental y comunitario en su entorno.

De igual manera, se entiende que el estudiante proyecta su futuro profesional a “*quiero ser ingeniero en sistemas y veterinario. En lo veterinario sí tiene que ver mucho, ya que tratan, veremos con animales y veremos y conoceremos más plantas*”, donde esta aspiración configura el trasfondo de proyecto de vida, vocación profesional, animales y plantas, alineándose con la idea que se esperaba de que asumía un vínculo entre la formación actual y las aspiraciones futuras. Por lo que, las respuestas de ESTU1 revelan una concepción infantil de competencias agrarias sostenibles como cuidado responsable, aprendizaje valioso y acción concreta por el planeta, mediada por experiencias familiares y escolares. Esta interpretación dialógica enriquece la triangulación con otras voces (docente y comunidad), preparando la fusión de horizontes para construir una aproximación teórica curricular pertinente al, y como resultado se estable la tabla 5, como punto de consolidación del proceso.

**Tabla 5.**  
*Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a estudiante 1*

<b>Cita estudiante</b>	<b>Tema emergente</b>	<b>unidades abiertos</b>	<b>Precomprensión como investigador</b>
He aprendido cuidar las plantas, como estar pendiente de echarle agua y que reciban luz solar.	Cuidado ambiental	Cuidado de plantas, riego, luz solar	Se parte del supuesto de que el estudiante aprende desde la experiencia directa

En los animales he compartido más y he sabido sobrellevarlo y darle cuidados, como echarle la comida y el agua bañarlo.	Coexistencia en el entorno	Cuidado animal, responsabilidad, convivencia	Se presupone una relación cercana del estudiante con animales domésticos
Se da la agricultura, aprendemos valores y me gustaría aprender más sobre las plantas y también un poco de los animales.	Aprendizaje sobre agricultura	Agricultura, valores, interés por aprender	Se asume que el estudiante vincula la agricultura con formación en valores
Debemos cuidar todo lo que nos brinda la naturaleza, porque todo lo que ella tiene es bueno.	Valor ambiental	Cuidado de la naturaleza, valoración ambiental	El investigador presupone una conciencia ambiental incipiente
En mi escuela se sembrará muchos árboles frutales y también que, de mucha sombra, y así ayudaríamos al planeta y a los ecosistemas.	Manejo ambiental	Reforestación, árboles frutales, ecosistemas	Se parte del supuesto de que el estudiante valora las acciones colectivas
Quiero ser ingeniero en sistemas y veterinario. En lo veterinario sí tiene que ver mucho, ya que tratan, veremos con animales y veremos y conoceremos más plantas.	Proyecto a futuro	Proyecto de vida, vocación profesional, animales y plantas	El investigador asume que el estudiante vincula su formación con su proyecto de vida

*Fuente.* Elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto a lo mencionado por el estudiante 2 (ESTU2), como un diálogo genuino con su horizonte de formación en el contexto rural las cinco preguntas semiestructuradas permiten salir significados integrados sobre aprendizajes familiares, interés por la agricultura escolar, cuidado ambiental, propuestas de acción y aspiraciones profesionales. Esta fase respeta el círculo hermenéutico gadameriano al priorizar la relación entre respuestas individuales y concepciones generales sobre

competencias agrarias sostenibles. Debido a que se tenía previsto la existencia de un reconocimiento de similitudes y diferencias en el cuidado ambiental, una necesidad formativa no satisfecha y una conciencia ambiental emergente se confirma parcialmente al contrastar con la voz del estudiante, contribuyendo a describir concepciones de actores clave y a interpretar percepciones sobre el desarrollo sostenible.

En eso, el estudiante 2 inicia reconociendo diferencias en el cuidado “*Las plantas necesitan un cuidado, al igual que los animales, con una diferencia es que los animales pueden consumir alimentos*”. Esta respuesta configura el tema emergente de cuidado de plantas y animales con comparación, desde el cuidado ambiental y la comparación. Por lo cual, aunque se suponía un reconocimiento de similitudes y diferencias en el cuidado, se encuentra confirmación en esta observación práctica. Además, expresa un interés específico por la formación escolar “*Me gustaría que hiciera que enseñarán cómo cuidar más las plantas*”, lo que consolida el tema de interés por aprender y formación ambiental; reforzando así la idea de una necesidad formativa no satisfecha en el currículo actual y destacando el deseo de mayor profundidad en temas ambientales desde la perspectiva de formación académica.

En cambio, respecto al cuidado ambiental, ESTU2 señala “*Los animales en medio ambiente y todo lo que tenga relación con nuestro ecosistema*”, emergiendo el tema de ecosistema, medio ambiente y animales, este apartado se alinea con la noción general del concepto de ecosistema en estudiantes de este grado. Ante la posibilidad de intervenir en la escuela, también propone “*Crear un programa sobre reciclar. Para ayudar a nuestro medio ambiente y al planeta*”, lo que da espacio a prácticas como reciclaje, programa ambiental y responsabilidad. Validando en sí, la suposición de una conciencia ambiental emergente, mostrando una orientación hacia acciones concretas y colectivas que promueven la sostenibilidad, aunque centrada en reciclaje más que en producción agraria directa.

En consecuencia, el estudiante proyecta su futuro, también “*Ser ingeniero en sistemas y creo que no tiene relación alguna con el campo*”, siendo una respuesta que se configura al tema de proyecto de vida y desvinculación campo-profesión, con espacios para proyecto de vida y desvinculación. Desde la perspectiva como investigador, se asumía una posible visión fragmentada entre lo rural y lo tecnológico, y se confirma en esta separación explícita. Las respuestas de ESTU2 revelan una concepción de competencias agrarias sostenibles como cuidado comparativo, interés por aprendizaje ambiental y responsabilidad ecológica (reciclaje), pero con una aspiración profesional desvinculada del campo, siendo tal cual, una interpretación dialógica que enriquece la triangulación con otras voces (docente, estudiante 1 y comunidad), preparando la fusión de horizontes para construir una aproximación teórica curricular, aunque planteando como resultado la tabla 6.

**Tabla 6.**

*Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a estudiante 2*

<b>Cita estudiante</b>	<b>Tema emergente</b>	<b>unidades abiertas</b>	<b>Precomprensión como investigador</b>
Las plantas necesitan un cuidado, al igual que los animales, con una diferencia es que los animales pueden consumir alimentos.	Preservación y cuidado ambiental	Cuidado de plantas, cuidado animal, comparación	Se parte del supuesto de que el estudiante reconoce similitudes y diferencias en el cuidado ambiental
Me gustaría que hiciera que enseñarán cómo cuidar más las plantas.	Formación ambiental	Interés por aprender, formación ambiental	El investigador presupone una necesidad formativa no satisfecha
Los animales en medio ambiente y todo lo que tenga relación con nuestro ecosistema.	Cuidado ambiental	Ecosistema, medio ambiente, animales	Se asume que el estudiante posee una noción general del concepto de ecosistema

Crear un programa sobre reciclar. Para ayudar a nuestro medio ambiente y al planeta.	Conciencia ambiental	Reciclaje, programa ambiental, responsabilidad	El investigador parte de la idea de una conciencia ambiental emergente
Ser ingeniero en sistemas y creo que no tiene relación alguna con el campo.	Proyecto futuro	a Proyecto de vida, desvinculación campo-profesión	Se presupone una visión fragmentada entre lo rural y lo tecnológico

*Fuente.* Elaboración propia.

En el encuentro dialógico y comprensión, se interpreta las respuestas del miembro de la comunidad 1 (COMU1, padre de familia) como un diálogo con el horizonte tradicional campesino del municipio, donde estas cinco preguntas semiestructuradas permitieron emerger significados integrados sobre saberes compartidos, aprendizaje personal, valores del campo, expectativas educativas y cambios observados en la agricultura y la naturaleza. Esta fase preserva el círculo hermenéutico al priorizar la relación holística entre respuestas individuales y concepciones generales sobre competencias agrarias sostenibles, ya que se anticipaba una identidad campesina estructurante, aprendizaje intergeneracional empírico y percepción de transformación rural, y se confirma y profundiza al contrastar con la voz del entrevistado, contribuyendo a describir concepciones de actores clave y a interpretar percepciones sobre el desarrollo sostenible.

COMU1 inicia afirmando su identidad *“Yo al ser campesino. Por trabajo. Y también al serlo, agricultura, mi mayor fuente de ingreso”*, esta declaración configura el tema emergente de identidad campesina, agricultura y sustento económico, con aspectos relacionados de identidad campesina y sustento económico. La precomprensión del investigador, que suponía que la identidad campesina estructura el discurso, encuentra validación inmediata en esta centralidad del trabajo agrario como eje vital. Además, describe sus prácticas *“Le manejo el ganado. La. Montura. Invento de maíz, melón, sandía, papaya y ají de una forma tradicional. Y amable”*, lo que

consolida el tema de producción agrícola, prácticas tradicionales y diversificación. Esta respuesta refuerza la suposición de un conocimiento empírico heredado, destacando la continuidad de técnicas ancestrales en un contexto de economía familiar rural.

Aunque también, el entrevistado resalta el aprendizaje familiar *“Mi familia. Siempre ha sido campesina de tradición y junto a mi padre en mi finca él fue mi profesor en el campo y aprendí los distintos trabajos al manejo del cultivo”*. Este relato da lugar a la tradición familiar, aprendizaje intergeneracional y saberes campesinos, confirmando la precomprensión de que el aprendizaje ocurre fuera de la educación formal. En cuanto a valores, señala *“se aprende la disciplina, la cortesía ya que el campo es muy de estar, debido a que si queremos una cosecha, entonces tenemos que estar muy pendientes y constantes con el trabajo”*, emergiendo el tema de valores del campo, disciplina y constancia, lo cual, valida la suposición de que el campo educa en lo ético y lo práctico, formando actitudes de responsabilidad y perseverancia esenciales para la sostenibilidad.

Es así como, COMU1 expresa preocupación por los cambios *“Primero, el manejo del debido agro, pero al tiempo se ha perdido mucha cultura del campo y la problemática ha afectado este mismo entorno”*. Este planteamiento configura acerca de pérdida cultural, problemática rural y manejo del agro, alineándose con la noción de transformación y debilitamiento del campo. Por lo que, las respuestas revelan una concepción campesina de competencias agrarias sostenibles como saberes tradicionales transmitidos intergeneracionalmente, valores éticos de constancia y disciplina, y una percepción crítica de la erosión cultural ante problemáticas ambientales y económicas. Esta interpretación dialógica traducida a la tabla 7, es el camino a la aproximación teórica curricular que integre saberes ancestrales y responda a las transformaciones observadas en el contexto.

**Tabla 7.**

*Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a miembro de la comunidad 1*

<b>Cita de miembro de comunidad</b>	<b>Tema emergente</b>	<b>unidades abiertas</b>	<b>Precomprensión como investigador</b>
Yo al ser campesino. Por trabajo. Y también al serlo, agricultura, mi mayor fuente de ingreso.	Identidad campesina	Identidad campesina, agricultura, sustento económico	Se parte del supuesto de que la identidad campesina estructura el discurso
Le manejo el ganado, La. Montura. Invento de maíz, melón, sandía, papaya y ají de una forma tradicional. Y amable.	Producción y prácticas agrícolas	Producción agrícola, prácticas tradicionales, diversificación	El investigador presupone un conocimiento empírico heredado
Mi familia. Siempre ha. Sido campesina. De. Tradición y junto a mi padre en mi. Finca él fue mi. Profesor. En el campo y aprendí los distintos. Trabajos. Al manejo del cultivo.	Tradición intergeneracional	Tradición familiar, aprendizaje intergeneracional, saberes campesinos	Se asume que el aprendizaje ocurre fuera de la educación formal
Se aprende la disciplina. Cortana. La. Cortesía. Ya que el campo es muy de. Estar. Debido a que. Si queremos una cosecha, entonces tenemos que estar muy. Pendientes y constantes con el trabajo.	Formación del campo	Valores del campo, disciplina, constancia	El investigador presupone que el campo educa en lo ético y lo práctico
Primero, el manejo del debido agro Pero al tiempo se ha perdido mucha cultura del campo y la problemática ha afectado este mismo entorno	Manejo cultural del agro	Pérdida cultural, problemática rural, manejo del agro	Se parte de la idea de transformación y debilitamiento del campo

*Fuente.* Elaboración propia.

Seguidamente, en este mismo proceso de diálogo y comprensión, se interpreta las respuestas del miembro de la comunidad 2 (COMU2, padre de familia) como un momento auténtico donde las preguntas ayudaron a evidenciar significados integrados sobre saberes transmitidos, aprendizaje personal, valores del campo, expectativas educativas y cambios observados en la vida rural. Aquí, la precomprensión del investigador que anticipaba el aprendizaje práctico por hacer, transmisión intergeneracional y valores de cuidado fortalecidos en el campo confirman el contrastar con la voz del entrevistado, contribuyendo a describir concepciones de actores clave y a interpretar percepciones sobre el desarrollo sostenible según las Propósitos.

Para esto, COMU2 inicia destacando la transmisión práctica *“Les he enseñado a sembrar las plantas y arar la Tierra”*, esta respuesta configura lo emergente de la cotidianidad desde la enseñanza práctica, siembra y preparación del suelo, convirtiéndose en aprendizaje práctico y preparación del suelo. Para esto, la precomprensión empezaba desde que el aprendizaje ocurre haciendo, encontrando entonces la validación directa en esta pedagogía experiencial familiar. Además, describe su propio proceso *“Viendo mis padres a hacerlo y aprendí”*, lo que consolida el tema de aprendizaje familiar, observación y tradición. Siendo esta afirmación la suposición de una transmisión intergeneracional de saberes campesinos, evidenciando cómo la observación y la imitación en el hogar constituyen el principal mecanismo de formación agraria fuera de la escuela formal.

En cuanto a los valores, el entrevistado señala *“Cuidar y amar. Siendo valores del Campo”*, una representación de campesinos, cuidado y respeto. Este planteamiento confirma que la vida rural fortalece actitudes de cuidado y responsabilidad hacia la tierra y los seres vivos. Ante las expectativas educativas, COMU2 propone: *“Que enseñen sobre jardinería, cómo se produce una planta y cómo saber darle amor”*, lo que da lugar al tema de educación en jardinería, formación práctica y afecto. Esta sugerencia valida la suposición de una carencia formativa en la escuela respecto a prácticas agrarias afectivas y sostenibles, resaltando la necesidad de integrar el

componente emocional en la enseñanza curricular para fomentar un vínculo genuino con el campo.

Además, el entrevistado observa cambios sociales “*Que no hay tanta gente que trabaja en el campo, pero hay niños que están interesados en hacerlo, pero no tienen cómo*” este enunciado configura el desinterés rural, barreras de acceso e interés juvenil, alineándose con la sobre exclusión y falta de apoyo institucional en entornos rurales. Es por eso, que las respuestas de COMU2 revelan una concepción campesina de competencias agrarias sostenibles como prácticas transmitidas por hacer, valores de cuidado y amor hacia la tierra, y una llamada a la escuela para suplir carencias formativas y superar barreras de acceso. Esta interpretación dialógica es importante para construir una aproximación teórica, donde como resultado se conforma la tabla 8 que responde a las necesidades y saberes que el entrevistado manifestó.

**Tabla 8.**  
*Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a miembro de la comunidad 2*

<b>Cita de comunidad (padre de familia)</b>	<b>Tema emergente</b>	<b>unidades abiertas</b>	<b>Precomprensión como investigador</b>
Les he enseñado a sembrar las plantas y arar la Tierra.	Enseñanza practica de labores agrícolas	Enseñanza práctica, siembra, preparación del suelo	Se parte del supuesto de que el aprendizaje ocurre haciendo
Viendo mis padres a hacerlo y aprendí.	Formación y aprendizaje familiar	Aprendizaje familiar, observación, tradición	Aborda la transmisión intergeneracional
Cuidar y amar. Siendo valores del Campo	Valores campesinos	Valores campesinos, cuidado, respeto	Se asume que la vida rural fortalece actitudes de cuidado

Que enseñen sobre jardinería, cómo se produce una planta y cómo saber darle amor.	Educación en prácticas agrícolas	Educación en jardinería, formación práctica, afecto	Presupone una carencia formativa en la escuela
Que no hay tanta gente que trabaja en el campo, pero hay niños que están interesados en hacerlo, pero no tienen cómo.	Falencias en aprendizaje ambiental	Desinterés rural, barreras de acceso, interés juvenil	Se parte de la idea de exclusión y falta de apoyo institucional

*Fuente.* Elaboración propia.

Por último, en el encuentro dialógico y de comprensión, se interpreta las respuestas del miembro de la comunidad 3 (COMU3, padre de familia) como un diálogo integrado sobre saberes transmitidos a la descendencia, aprendizaje personal, valores del campo, expectativas educativas y transformaciones observadas en la agricultura y la naturaleza. Esta fase preserva el proceso hermenéutico donde en primer momento se abordaba a la familia como agente formador clave, valoración del saber ancestral y una brecha entre escuela y realidad rural y por medio de este análisis de la entrevista se confirma y profundiza al contrastar con la voz del entrevistado, contribuyendo a describir concepciones de actores clave y a interpretar percepciones sobre el desarrollo sostenible.

Por lo cual, COMU3 inicia destacando la transmisión familiar *“Yo he enseñado a mi hija, a la ganadería, a la siembra y a cuidado de la naturaleza”*. Demostrando como la enseñanza familiar, ganadería, siembra y cuidado ambiental, se convierten en enseñanza familiar y cuidado ambiental. Por ende, al compararla con la precomprensión inicial esta suponía que la familia es un primer espacio de aprendizaje donde se encuentra validación directa en esta pedagogía doméstica centrada en prácticas productivas y éticas. Además, el entrevistado al describir su propio aprendizaje *“Yo no tengo mucha experiencia en el cuidado de la Tierra, pero lo poco que aprendí lo aprendí de mis abuelos”*, consolida lo pensado desde saberes heredados y aprendizaje intergeneracional. Siendo así, una afirmación que refuerza la

suposición de una valoración del saber ancestral como fuente principal de formación agraria, transmitida de generación en generación fuera de la institución escolar.

Respecto a los valores, el entrevistado señala que *“en el campo se aprende la paciencia, el amor y el cuidado para las cosas”*, emergiendo el tema de valores del campo, paciencia y cuidado, y confirmando al tiempo la precomprensión del sobre el campo que es un espacio educativo integral que forma actitudes éticas y emocionales esenciales para la sostenibilidad. Por otro lado, ante las expectativas educativas, COMU3 expresa *“Me gustaría que en el Colegio se les enseñará a los jóvenes más sobre la ganadería y el cultivo”*, lo que da lugar a la demanda educativa y formación agraria escolar, dando predilecta la suposición de una brecha entre la escuela y la realidad rural, y evidenciando la necesidad de integrar conocimientos prácticos y productivos en el currículo para responder a las demandas de la comunidad.

Por tal motivo, el entrevistado observa cambios significativos *“ya no se cultiva como antes, ya que los vegetales tienen mucho químico y con la ganadería ya todo es maquinaria”*, siendo entonces una transformación agrícola, uso de químicos y mecanización, alineándose con la tensión esperada entre tradición y modernidad. Por eso, las respuestas de COMU3 revelan una concepción campesina de competencias agrarias sostenibles como saberes familiares transmitidos intergeneracionalmente, valores de paciencia y cuidado, y una crítica a la modernización que desplaza prácticas tradicionales. Esta interpretación dialógica trasladada a la tabla 9, enriquece la triangulación con otras voces (docente, estudiantes y COMU1-COMU2), preparando la fusión de horizontes para construir una aproximación teórica curricular que rescate saberes ancestrales y aborde las tensiones observadas en el contexto.

**Tabla 9.**

*Identificación de temas emergentes iniciales de la entrevista a miembro de la comunidad 3*

<b>Cita de comunidad (padre de familia)</b>	<b>Tema emergente</b>	<b>unidades abiertas</b>	<b>Precomprensión como investigador</b>
Yo he enseñado a mi hija, a la ganadería, a la siembra y a cuidado de la naturaleza.	Prácticas heredadas	Enseñanza familiar, ganadería, siembra, cuidado ambiental	Se parte del supuesto de que la familia es agente formador clave
Yo no tengo mucha experiencia en el cuidado de la Tierra, pero lo poco que aprendí lo aprendí de mis abuelos.	Aprendizaje intergeneracional	Saberes heredados, aprendizaje intergeneracional	El investigador presupone valoración del saber ancestral
En el campo se aprende la paciencia, el amor y el cuidado para las cosas.	Saberes y valores	Valores del campo, paciencia, cuidado	Se asume que el campo es un espacio educativo integral
Me gustaría que en el Colegio se les enseñará a los jóvenes más sobre la ganadería y el cultivo.	Formación agraria escolar	Demanda educativa, formación agraria escolar	El investigador presupone una brecha entre escuela y realidad rural
ya no se cultiva como antes, ya que los vegetales tienen mucho químico y con la ganadería ya todo es maquinaria.	Avance y transformación en prácticas agrícolas	Transformación agrícola, uso de químicos, mecanización	Se parte de la idea de tensión entre tradición y modernidad

*Fuente.* Elaboración propia.

## **Fusión de horizontes**

En la etapa de fusión de horizontes, el investigador integra sus prejuicios iniciales con los horizontes de los entrevistados, fusionando, por ejemplo, un enfoque teórico basado en literatura curricular con las experiencias prácticas de los docentes para generar una interpretación articulada. Por lo cual, aplicado a las entrevistas, se construye unidades emergentes temáticas emergentes, como un modelo curricular inclusivo, y documenta transformaciones en sus ideas, reconociendo que el currículo inicialmente visto como estático se resignifica como dinámico a raíz de las aportaciones de la comunidad. Por ende, para fortalecer este proceso se involucra validación de cada miembro, devolviendo las interpretaciones preliminares y fomentando un diálogo gadameriano auténtico.

Dando paso a esto, el análisis hermenéutico de la entrevista al docente permitió develar una concepción amplia de las competencias agrarias sostenibles, entendidas no solo como habilidades técnicas para el trabajo agrícola, sino como saberes orientados al cuidado ambiental, la responsabilidad social y la sostenibilidad de los recursos naturales. Desde el diálogo interpretativo con el discurso, emergió un horizonte de sentido en el que las competencias agrarias se vinculan con prácticas responsables y con una ética del cuidado del territorio, aun cuando estas no estén formalmente incorporadas en el currículo institucional. Esta visión coincide con el enfoque de la educación basada en competencias, que plantea la integración de saberes, actitudes y valores en contextos reales de actuación (Argudín, 2015). Asimismo, el discurso docente revela una comprensión situada de la agricultura en el Atlántico, donde la sostenibilidad se convierte en una necesidad formativa ante las dinámicas productivas del entorno (Acuña et al., 2019).

De manera complementaria, el proceso interpretativo permitió identificar una tensión significativa entre el currículo formal y las prácticas pedagógicas cotidianas. El docente reconoce la ausencia de un componente agrícola explícito en el plan de estudios; sin embargo, señala que, a través del vínculo cotidiano de los estudiantes con

el campo, se desarrollan competencias agrarias de forma implícita. Esta situación evidencia la presencia de un currículo oculto que responde más a las realidades socioculturales del contexto que a los lineamientos institucionales. Desde una lectura gadameriana, esta tensión se comprende como un punto de encuentro entre tradición y presente, donde el sentido emerge de la experiencia vivida más que de la normatividad escrita. En este marco, la formación en sostenibilidad adquiere un carácter transversal, coherente con la noción de educación de calidad orientada al desarrollo humano y social (Acosta et al., 2016).

Por ende, la interpretación del discurso docente permitió comprender que los saberes previos de los estudiantes, derivados de su contexto familiar campesino, constituyen un elemento central en la formación de competencias agrarias sostenibles. El docente reconoce que estos conocimientos enriquecen el aprendizaje y favorecen procesos pedagógicos más pertinentes y significativos, especialmente cuando se articulan con contenidos escolares como los ecosistemas, los ciclos del agua y los nutrientes. Esta perspectiva refuerza la idea de que la educación agraria debe partir del contexto y promover una integración entre saberes académicos y conocimientos tradicionales, tal como lo plantea la formación interdisciplinaria en educación agropecuaria (Barrios, 2020). En este sentido, el currículo es concebido como una herramienta transformadora que debe responder a las problemáticas ambientales y agrícolas del territorio, incorporando saberes campesinos y prácticas sostenibles contextualizadas.

Ahora bien, desde los discursos de los estudiantes se identificó que las competencias agrarias sostenibles son comprendidas, en primer lugar, desde la experiencia práctica y cotidiana. Los estudiantes asocian el aprendizaje agrario con el cuidado directo de plantas y animales, el riego, la alimentación y la protección de los seres vivos, lo que configura un horizonte de sentido centrado en el hacer y en la responsabilidad. Esta comprensión revela que la formación agraria se construye desde la vivencia y no únicamente desde contenidos escolares formales, articulándose con valores como el respeto, el cuidado y el amor por la naturaleza. Desde la Hermenéutica

Gadameriana, estos significados emergen del diálogo entre el texto y la experiencia del sujeto, evidenciando una dimensión axiológica del aprendizaje. En este sentido, los valores se constituyen en organizadores del currículo vivido, tal como lo plantea Graus (2019), al señalar que los contenidos adquieren sentido cuando se vinculan con la formación ética y social del estudiante.

Por otra parte, el análisis permitió reconocer tensiones y contrastes en la manera como los estudiantes relacionan las competencias agrarias con su proyecto de vida. Mientras uno de ellos vincula el cuidado de plantas y animales con aspiraciones profesionales como la veterinaria, otro percibe una ruptura entre el campo y profesiones como la ingeniería de sistemas, lo que evidencia una fragmentación entre lo rural y lo tecnológico. Esta diferencia interpretativa refleja las desigualdades en la valoración del entorno rural dentro del sistema educativo y social del Atlántico, donde persisten imaginarios que asocian el desarrollo con lo urbano (Janon Magd'D, 2021). Asimismo, la demanda estudiantil por programas de reciclaje y mayor enseñanza ambiental muestra una conciencia ecológica emergente que coincide con los principios del Modelo de Educación Media Rural, el cual promueve aprendizajes contextualizados, pertinentes y articulados al entorno (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2022). Estos sentidos evidencian la necesidad de fortalecer la educación agraria desde una perspectiva integral y contextual.

Con relación a los participantes de la comunidad se llegó a comprender que la agricultura es concebida, ante todo, como una forma de vida ligada a la identidad campesina y al sustento económico familiar. Los significados emergentes muestran que el saber agrario se construye desde la experiencia cotidiana, el trabajo constante y la transmisión intergeneracional de conocimientos, donde la familia se constituye como el principal espacio formativo. En este horizonte de sentido, el campo no solo produce alimentos, sino también valores como la disciplina, la constancia, el respeto y el cuidado de la tierra, por lo que, estos elementos configuran una visión integral del aprendizaje rural, en coherencia con lo planteado por Rizo et al. (2017), quienes destacan el valor del saber campesino como base del desarrollo sostenible; así, la

práctica agrícola tradicional se interpreta como un saber legítimo que articula economía, cultura y formación humana.

Por otra parte, los discursos comunitarios evidencian una preocupación compartida por la pérdida progresiva de la cultura campesina, asociada a la mecanización, el uso de químicos y la disminución del interés por el trabajo rural. Esta transformación es interpretada como una tensión entre tradición y modernidad, que ha debilitado los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del campo. Los participantes expresan una demanda explícita hacia la escuela, esperando que esta asuma un rol más activo en la formación agraria de niños y jóvenes, mediante prácticas contextualizadas como la jardinería, la ganadería y el cultivo sostenible. Esta necesidad coincide con lo planteado por Sánchez (2022), quien señala que el currículo rural por competencias debe responder a las realidades del territorio, ya que, educar para la sostenibilidad implica rescatar los saberes locales y fortalecer una cultura de desarrollo humano sostenible en el contexto rural (Pinzón & Escobar, 2020).

Ahora, como consecuencia de este establecimiento de fusión de horizontes se establecen las tablas 10,11,12,13,14 y 15 que son consecuencia de este análisis de fases anteriores a la construcción de la fusión misma, entre la precomprensión como investigador, lo mencionado por los entrevistados, el horizonte como sentido inicial (análisis) y el discurso en sí que se va conformando, por ende, a través de cada una de las tablas (cada entrevistado se observa lo que ha compilado la información de fases iniciales).

**Tabla 10.***Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- docente*

<b>Discurso entrevistado</b>	<b>del</b>	<b>Unidades o etiquetas clave</b>	<b>Unidades emergentes</b>	<b>Horizonte de sentido inicial</b>	<b>Precomprensión del investigador</b>	<b>discurso en su contexto sociocultural</b>
son las competencias necesarias para trabajar en el sector Agrícola, evitando destruir los recursos naturales, desarrollando actividades del campo sostenibles, empleando prácticas modernas y más responsables.		Competencias agrarias, sostenibilidad, cuidado ambiental, prácticas responsables	Competencias agrarias sostenibles	Las competencias agrarias se conciben como saberes orientados a la producción responsable y a la protección de los recursos naturales	Se parte del supuesto de que los actores asocian las competencias agrarias principalmente con la sostenibilidad ambiental	Contexto rural donde la agricultura es una actividad económica relevante y se reconoce la necesidad de prácticas más responsables
A pesar de que el currículum no es agrícola, en la institución se desarrollan competencias agrarias sostenibles derivadas de su vínculo cotidiano con el campo.		Currículo agrícola, vínculo con el campo, competencias implícitas	Currículo y enfoque institucional	El desarrollo de competencias no depende exclusivamente del currículo formal, sino de la experiencia cotidiana	Se asume que el currículo oculto o implícito cumple un papel formativo importante	Comunidad con fuerte relación cotidiana con actividades agrícolas tradicionales
Desarrollan competencias agrarias como el cuidado ambiental, el trabajo colaborativo, reutilización de recursos, valoración		Cuidado ambiental, trabajo colaborativo, biodiversidad, territorio	Competencias agrarias sostenibles	Las competencias agrarias se entienden de manera amplia e integral	El investigador presupone que las competencias trascienden lo técnico-productivo	Territorio con riqueza ambiental y prácticas comunitarias asociadas al

del territorio y la biodiversidad.						cuidado del entorno
No se incluyen competencias agrícolas en las clases.	Ausencia curricular, limitaciones institucionales	Limitaciones y barreras educativas	El currículo formal presenta vacíos frente a la formación agraria	Se parte de la idea de una desconexión entre currículo oficial y contexto	Institución educativa con currículo generalizado, poco contextualizado al entorno rural	
Aunque la institución no posee un componente agrícola en su currículo. Promueve la sostenibilidad de una perspectiva pedagógica, ambiental y social.	Sostenibilidad educativa, enfoque transversal, formación integral	Currículo y enfoque institucional	La sostenibilidad se aborda de forma transversal y no disciplinar	Se presupone que la sostenibilidad puede enseñarse sin asignaturas específicas	Contexto educativo influenciado por discursos ambientales y sociales contemporáneos	
Fomento el uso responsable de materiales, la reutilización de recursos y la gestión adecuada de residuos. Y sensibilización sobre el cuidado del entorno.	Uso responsable, reciclaje, gestión de residuos, sensibilización ambiental	Competencias agrarias sostenibles	La educación ambiental se asocia a prácticas cotidianas y formativas	El investigador reconoce una orientación pedagógica práctica y ética	Entorno con problemáticas ambientales visibles que demandan acciones educativas	
La institución no posee enfoque agrícola ni ambiental, los principales. Obstáculos, son de carácter curricular a nivel institucional y cultural.	Obstáculos curriculares, barreras culturales, ausencia de enfoque	Limitaciones y barreras educativas	El problema se ubica en el diseño institucional y en la cultura educativa	Se parte de la precomprensión de que existen resistencias estructurales al cambio	Contexto institucional con tradición académica desvinculada del entorno	

La ausencia de líneas o asignaturas específicas, la falta de recursos didácticos y materiales contextualizados y poca articulación institucional. Complican la situación ya que no hay políticas internas, proyectos o planes de área que incluyan estos temas en el curro.	Falta de recursos, desarticulación institucional, debilidad curricular	Limitaciones y barreras educativas	Las limitaciones estructurales impiden una formación agraria sistemática	El investigador presupone una carencia de políticas educativas internas	Institución con escasa planificación curricular contextualizada
Muchos estudiantes. Traen conocimientos agrícolas. Siendo estos saberes previos derivados de su Contexto familiar.	Saberes previos, conocimientos campesinos, familia	Saberes campesinos y aprendizaje intergeneracional	El aprendizaje se nutre del conocimiento transmitido en el hogar	Se asume que el estudiante no es un sujeto vacío de conocimiento	Familias campesinas con transmisión intergeneracional de saberes
podría ser que expliquen ciclos de agua. Y nutrientes. Para la clase con los de su entorno. Sí, trabajamos ecosistemas. Pedirles que. La relacionen con los de su barrio o sector donde viven.	Contextualización, ciencias naturales, aprendizaje significativo	Expectativas educativas y demanda formativa	El aprendizaje se fortalece cuando se conecta con el entorno	El investigador presupone una intención pedagógica contextual	Territorio donde los fenómenos naturales son parte de la vida cotidiana
Como papel fundamental, deben enriquecerse el aprendizaje a permitir que el aprendizaje sea	Aprendizaje significativo, pertinencia educativa	Expectativas educativas y demanda formativa	La educación debe responder a la realidad del estudiante	Se parte de una visión crítica del currículo descontextualizado	Contexto educativo con diversidad

pertinente, significativo y conectado. Con la realidad del estudiante.

sociocultural y rural

El currículum debería incluir temas como consecuencias del agua y el suelo, manejo responsable de residuos. Bioseguridad y ecosistemas locales, cambio climático. Energía. Sembrado. Uso responsable de recursos, toma de decisiones ambientales, prácticas agrícolas. Conocimientos campesinos sobre suelos, clima y ciclo natural.

Propuesta curricular, saberes campesinos, sostenibilidad

Currículo y enfoque institucional

Se concibe el currículo como una herramienta transformadora

El investigador presupone apertura al cambio curricular

Departamento del Atlántico con problemáticas ambientales y agrícolas específicas

Fuente. Elaboración del autor.

**Tabla 11.**

*Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- estudiante 1*

<b>Discurso entrevistado</b>	<b>del</b>	<b>Unidad etiqueta clave</b>	<b>o</b>	<b>Unidad emergente</b>	<b>Horizonte de sentido inicial</b>	<b>de</b>	<b>Precomprensión del investigador</b>	<b>discurso en su contexto sociocultural</b>
He aprendido cuidar las plantas, como estar pendiente de		Cuidado plantas, riego, solar	de	Competencias agrarias sostenibles	El aprendizaje agrario se asocia a	de	Se parte del supuesto de que el estudiante	Contexto escolar y familiar donde el contacto con

echarle agua y que reciban luz solar.			básicas de cuidado vegetal	aprende desde la experiencia directa	plantas es cotidiano
En los animales he compartido más y he sabido sobrellevarlo y darle cuidados, como echarle la comida y el agua bañarlo.	Cuidado animal, responsabilidad, convivencia	Competencias agrarias sostenibles	La relación con los animales implica responsabilidad y afecto	El investigador presupone una relación cercana del estudiante con animales domésticos	Entorno rural o semi-rural donde el cuidado de animales forma parte de la vida diaria
Se da la agricultura, aprendemos valores y me gustaría aprender más sobre las plantas y también un poco de los animales.	Agricultura, valores, interés por aprender	Educación ambiental y sostenibilidad	La agricultura es vista como un espacio formativo integral	Se asume que el estudiante vincula la agricultura con formación en valores	Contexto educativo que promueve aprendizajes prácticos vinculados al campo
Debemos cuidar todo lo que nos brinda la naturaleza, porque todo lo que ella tiene es bueno.	Cuidado de la naturaleza, valoración ambiental	Educación ambiental y sostenibilidad	La naturaleza se concibe como un bien que debe protegerse	El investigador presupone una conciencia ambiental incipiente	Influencia de discursos familiares y escolares sobre el respeto ambiental
En mi escuela se sembrará muchos árboles frutales y también que de mucha sombra, y así ayudaríamos al planeta y a los ecosistemas.	Reforestación, árboles frutales, ecosistemas	Educación ambiental y sostenibilidad	La acción ambiental escolar se percibe como una forma de ayudar al planeta	Se parte del supuesto de que el estudiante valora las acciones colectivas	Institución educativa ubicada en un entorno donde la siembra es significativa
Quiero ser ingeniero en sistemas y	Proyecto de vida, vocación	Proyecto de vida y	Las competencias agrarias se	El investigador asume que el	Contexto sociocultural

veterinario. En lo profesional, veterinario sí tiene animales que ver mucho, ya que tratan, veremos con animales y veremos y conoceremos más plantas.

vinculación y campo-profesión relacionan con estudiante vincula donde las aspiraciones futuras su formación con su proyecto de vida donde las profesiones técnicas y agrarias son valoradas

Fuente. Elaboración del autor.

**Tabla 12.**

*Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- estudiante 2*

<b>Discurso del entrevistado</b>	<b>Unidad o etiqueta clave</b>	<b>Unidades emergentes</b>	<b>Horizonte de sentido inicial</b>	<b>Precomprensión del investigador</b>	<b>discurso en su contexto sociocultural</b>
Las plantas necesitan un cuidado, al igual que los animales, con una diferencia es que los animales pueden consumir alimentos.	Cuidado de plantas, cuidado animal, comparación	Competencias agrarias sostenibles	El cuidado de los seres vivos es un aprendizaje básico y diferenciado	Se parte del supuesto de que el estudiante reconoce similitudes y diferencias en el cuidado ambiental	Contexto educativo donde el contacto con plantas y animales es frecuente
Me gustaría que hiciera que enseñarán cómo	Interés por aprender, formación ambiental	Expectativas educativas y demanda formativa	Existe una expectativa de mayor enseñanza	El investigador presupone una necesidad formativa no satisfecha	Institución educativa con limitadas estrategias explícitas de

cuidar más las plantas.			práctica sobre el cuidado vegetal			educación ambiental
Los animales en medio ambiente y todo lo que tenga relación con nuestro ecosistema.	Ecosistema, medio ambiente, animales	Educación ambiental y sostenibilidad	El ambiente se concibe como un sistema integral	Se asume que el estudiante posee una noción general del concepto de ecosistema		Influencia de contenidos escolares básicos en ciencias naturales
Crear un programa sobre reciclar. Para ayudar a nuestro medio ambiente y al planeta.	Reciclaje, programa ambiental, responsabilidad	Competencias agrarias sostenibles	La acción educativa organizada es vista como solución ambiental	El investigador parte de la idea de una conciencia ambiental emergente		Contexto sociocultural donde el reciclaje es promovido como práctica ambiental
Ser ingeniero en sistemas y creo que no tiene relación alguna con el campo.	Proyecto de vida, desvinculación campo-profesión	Proyecto de vida y vinculación campo-profesión	El campo y la tecnología se perciben como ámbitos separados	Se presupone una visión fragmentada entre lo rural y lo tecnológico		Contexto social donde las profesiones tecnológicas se asocian a lo urbano

Fuente. Elaboración del autor.

**Tabla 13.**

*Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- comunidad 1*

<b>Discurso entrevistado</b>	<b>del</b>	<b>Unidad etiqueta clave</b>	<b>o Unidades emergentes</b>	<b>Horizonte de sentido inicial</b>	<b>de</b>	<b>Precomprensión del investigador</b>	<b>discurso en su contexto sociocultural</b>
------------------------------	------------	------------------------------	------------------------------	-------------------------------------	-----------	--	--

Yo al ser campesino. Por trabajo. Y también al serlo, agricultura, mi mayor fuente de ingreso.	Identidad campesina, agricultura, sustento económico	Identidad rural y cultura campesina	La agricultura se concibe como forma de vida y medio de subsistencia	Se parte del supuesto de que la identidad campesina estructura el discurso	Contexto rural donde la economía familiar depende directamente del trabajo agrícola
Le manejo el ganado, La. Montura. Inventa de maíz, melón, sandía, papaya y ají de una forma tradicional. Y amable.	Producción agrícola, prácticas tradicionales, diversificación	Prácticas agrícolas tradicionales	La producción se basa en saberes tradicionales y en una relación respetuosa con la tierra	El investigador presupone un conocimiento empírico heredado	Prácticas productivas propias del campo en el departamento del Atlántico
Mi familia. Siempre ha. Sido campesina. De. Tradición y junto a mi padre en mi. Finca él fue mi. Profesor. En el campo y aprendí los distintos. Trabajos. Al manejo del cultivo.	Tradición familiar, aprendizaje intergeneracional, saberes campesinos	Saberes campesinos y aprendizaje intergeneracional	El conocimiento agrícola se transmite de generación en generación	Se asume que el aprendizaje ocurre fuera de la educación formal	Contexto sociocultural donde la familia es el principal agente formador
Se aprende la disciplina. Cortana. La. Cortesía. Ya que el campo es muy de. Estar. Debido a que.	Valores del campo, disciplina, constancia	Competencias agrarias sostenibles	El trabajo agrícola forma valores y actitudes	El investigador presupone que el campo educa en lo ético y lo práctico	Cultura campesina basada en el esfuerzo y la

Si queremos una cosecha, entonces tenemos que estar muy pendientes y constantes con el trabajo.

dedicación continua

Primero, el manejo del agro debido. Pero al tiempo se ha perdido mucha cultura del campo y la problemática ha afectado este mismo entorno

Pérdida cultural, problemática y rural, manejo del agro

Transformaciones y problemáticas del campo

Existe una preocupación por la pérdida de la cultura campesina

Se parte de la idea de transformación y debilitamiento del campo

Contexto rural afectado por cambios sociales, económicos y culturales

Fuente. Elaboración del autor.

**Tabla 14.**

*Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- comunidad 2*

<b>Discurso del entrevistado</b>	<b>Unidad o etiqueta clave</b>	<b>Unidades emergentes</b>	<b>Horizonte de sentido inicial</b>	<b>Precomprensión del investigador</b>	<b>discurso en su contexto sociocultural</b>
Les he enseñado a sembrar las plantas y arar la Tierra.	Enseñanza práctica, siembra, preparación del suelo	Educación ambiental y sostenibilidad	El saber agrícola se comparte mediante la práctica directa	Se parte del supuesto de que el aprendizaje ocurre haciendo	Contexto rural donde el conocimiento se transmite de manera comunitaria

Viendo mis padres a hacerlo y aprendí.	Aprendizaje familiar, observación, tradición	Saberes campesinos y aprendizaje intergeneracional	El aprendizaje agrícola se adquiere por imitación y experiencia	El investigador presupone transmisión intergeneracional	Cultura campesina basada en el aprendizaje cotidiano
Cuidar y amar. Siendo valores del Campo	Valores campesinos, cuidado, respeto	Competencias agrarias sostenibles	El campo forma valores humanos y éticos	Se asume que la vida rural fortalece actitudes de cuidado	Contexto sociocultural donde el trabajo agrícola se vincula a valores
Que enseñen sobre jardinería, cómo se produce una planta y cómo saber darle amor.	Educación en jardinería, formación práctica, afecto	Educación ambiental y sostenibilidad	Existe una expectativa de enseñanza formal del cuidado vegetal	El investigador presupone una carencia formativa en la escuela	Institución educativa con limitado enfoque práctico agrario
Que no hay tanta gente que trabaja en el campo, pero hay niños que están interesados en hacerlo, pero no tienen cómo.	Desinterés rural, barreras de acceso, interés juvenil	Limitaciones y barreras educativas	Se percibe una brecha entre interés y oportunidades	Se parte de la idea de exclusión y falta de apoyo institucional	Contexto rural afectado por migración y desvalorización del campo

Fuente. Elaboración del autor.

**Tabla 15.***Temáticas emergentes de la fusión de horizontes- comunidad 3*

<b>Discurso entrevistado</b>	<b>del</b>	<b>Unidad</b>	<b>o</b>	<b>Unidad</b>	<b>Horizonte</b>	<b>de</b>	<b>Precomprensión</b>	<b>discurso en su</b>
		<b>etiqueta clave</b>		<b>emergente</b>	<b>sentido inicial</b>		<b>del investigador</b>	<b>contexto sociocultural</b>
Yo he enseñado a mi hija, a la ganadería, a la siembra y a cuidado de la naturaleza.		Enseñanza familiar, ganadería, siembra, cuidado ambiental		Saberes campesinos y aprendizaje intergeneracional	El conocimiento agrario se transmite en el ámbito familiar		Se parte del supuesto de que la familia es agente formador clave	Contexto rural donde el aprendizaje ocurre en el hogar
Yo no tengo mucha experiencia en el cuidado de la Tierra, pero lo poco que aprendí lo aprendí de mis abuelos.		Saberes heredados, aprendizaje intergeneracional		Saberes campesinos y aprendizaje intergeneracional	El conocimiento agrario se reconoce como limitado pero valioso		El investigador presupone valoración del saber ancestral	Cultura campesina basada en la memoria familiar
En el campo se aprende la paciencia, el amor y el cuidado para las cosas.		Valores del campo, paciencia, cuidado		Competencias agrarias sostenibles	El trabajo rural forma actitudes y valores personales		Se asume que el campo es un espacio educativo integral	Contexto sociocultural que vincula trabajo y formación ética
Me gustaría que en el Colegio se les enseñará a los jóvenes más sobre la ganadería y el cultivo.		Demanda educativa, formación agraria escolar		Expectativas educativas y demanda formativa	Existe una expectativa de mayor presencia del campo en la escuela		El investigador presupone una brecha entre escuela y realidad rural	Institución educativa con currículo poco contextualizado
ya no se cultiva como antes, ya que los vegetales tienen		Transformación agrícola, uso de		Transformaciones y problemáticas del campo	Se percibe un cambio negativo en las		Se parte de la idea de tensión entre	Contexto rural impactado por la

mucho químico y con químicos,  
la ganadería ya todo mecanización  
es maquinaria.

prácticas  
tradicionales

tradicón  
modernidad

y tecnificación del  
agro

---

Fuente. Elaboración del autor.

En consecuencia, en esta fusión de horizontes de la tabla 10 a la 15 y en el análisis hermenéutico de las entrevistas, se identificaron similitudes significativas entre los actores entrevistados respecto a la concepción de las competencias agrarias sostenibles como prácticas centradas en el cuidado responsable de la naturaleza. Tanto el docente como los estudiantes y los miembros de la comunidad coinciden en asociar estas competencias con el cuidado de plantas y animales, la responsabilidad ambiental y valores éticos como la constancia y el respeto. Por ejemplo, el docente menciona “*cuidado ambiental, reutilización de recursos*”, el estudiante 1 destaca “*cuidar las plantas*” y “*cuidar todo lo que nos brinda la naturaleza*”, mientras que COMU3 enfatiza “*el amor y el cuidado para las cosas*”. Esta convergencia revela un horizonte compartido de sostenibilidad entendida como ética práctica y vivencial, más allá de enfoques solo técnicos o productivos, lo que confirma la precomprensión inicial del investigador sobre una orientación común hacia el cuidado del entorno en el contexto rural atlántico.

Una diferencia notable se observa en la percepción del currículo escolar y su relación con el desarrollo de competencias agrarias. El docente y los miembros de la comunidad reconocen una ausencia explícita de componentes agrícolas en el currículo formal, pero destacan la existencia de un currículo implícito derivado del vínculo cotidiano con el campo (docente: “*a pesar de que el currículum no es agrícola, se desarrollan competencias derivadas de su vínculo cotidiano*”). En contraste, los estudiantes no perciben esta desconexión de manera crítica; en lugar de ello, expresan deseos directos de mayor enseñanza práctica (ESTU1: “*me gustaría aprender más sobre las plantas*”, ESTU2: “*cómo cuidar más las plantas*”). Esta diferencia evidencia que, mientras los adultos (docente y comunidad) interpretan las limitaciones como estructurales e institucionales, los estudiantes las viven como una necesidad formativa no satisfecha, lo que resalta una brecha generacional en la valoración de la pertinencia curricular.

Así mismo, otra similitud transversal entre todos los entrevistados radica en la centralidad de los saberes familiares y la transmisión intergeneracional como fuente

principal de competencias agrarias. El docente señala “*muchos estudiantes traen conocimientos agrícolas derivados de su contexto familiar*”, los estudiantes describen aprendizajes prácticos en el hogar (ESTU1: cuidado de plantas y animales), y los miembros de la comunidad enfatizan la enseñanza directa a hijos o nietos (COMU1: tradición familiar, COMU2: “*les he enseñado a sembrar*”, COMU3: “*he enseñado a mi hija*”). Esta coincidencia refuerza la interpretación de que la familia constituye el agente formador clave en contextos rurales, superando las limitaciones del currículo escolar. Sin embargo, se detecta una diferencia sutil, la comunidad valora estos saberes como tradición cultural amenazada por cambios modernos, mientras que los estudiantes y el docente los ven más como base para aprendizajes significativos y contextualizados, sin enfatizar tanto la pérdida cultural.

Incluso, se evidencia una similitud en la demanda por una mayor integración del campo en la educación escolar, aunque expresada con matices distintos. Tanto los estudiantes (ESTU1 propone sembrar árboles frutales, ESTU2 un programa de reciclaje) como la comunidad (COMU2: jardinería y amor a las plantas, COMU3: ganadería y cultivo) y el docente (propuesta de incluir conocimientos campesinos) coinciden en la necesidad de hacer la escuela más pertinente al entorno rural. No obstante, surge una diferencia en el grado de vinculación con el proyecto de vida, mientras algunos estudiantes (ESTU1) logran relacionar el cuidado agrario con aspiraciones profesionales, otros (ESTU2) perciben una desvinculación clara entre el campo y profesiones tecnológicas. Esta divergencia generacional subraya la necesidad de resignificar el campo como espacio de oportunidades formativas y laborales, superando imaginarios de separación entre lo rural y lo moderno.

### **Aplicación y resignificación**

En la etapa de aplicación y resignificación, el investigador aplica la interpretación resultante a la construcción de un modelo, alineándose con fases metodológicas como la validación, y resignifica cómo esta comprensión transforma la visión inicial del fenómeno estudiado. Esto aterrizado a las entrevistas, sintetiza los hallazgos en una

narrativa o modelo final, validando dialécticamente mediante relaciones con teorías hermenéuticas existentes, priorizando mejoras continuas en lugar de pruebas cuantitativas.

De acuerdo con el proceso anterior, se encuentra de manera interpretativa que las competencias agrarias sostenibles son comprendidas por los actores desde una lógica eminentemente práctica y vivencial. Estas competencias se construyen principalmente en el marco de experiencias cotidianas relacionadas con el cuidado de plantas, el manejo básico de animales y la apropiación de valores como la responsabilidad, el respeto y la convivencia. Dichos aprendizajes se consolidan en el ámbito familiar y comunitario más que en la escuela, lo que confirma la centralidad del saber campesino como fuente de formación significativa. Esta resignificación permite reconocer que, aunque existe una base sólida de competencias agrarias en la vida diaria, estas no se encuentran sistematizadas pedagógicamente. En este sentido, la evaluación formativa propuesta por el Sistema Institucional de Evaluación de la institución educativa, al integrar dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, ofrece un marco pertinente para fortalecer dichas competencias desde una perspectiva integral

Desde la educación ambiental, la síntesis revela que la sostenibilidad es asumida como un compromiso ético con la naturaleza más que como un enfoque curricular estructurado. Las prácticas de reciclaje, reforestación y cuidado de los ecosistemas emergen como acciones aisladas, impulsadas por la sensibilidad ambiental de los actores y no por una planificación institucional clara. Esta resignificación permite comprender que la conciencia ambiental existe, pero se encuentra en proceso de consolidación, lo cual coincide con lo expuesto por Pinzón y Escobar (2020) al señalar que la sostenibilidad en contextos rurales requiere procesos educativos intencionados y continuos. En concordancia con el Sistema Institucional de Evaluación, que promueve la educación ambiental como eje transversal de la formación integral, se reconoce la necesidad de articular estas prácticas a procesos evaluativos reflexivos que fortalezcan la responsabilidad ambiental desde lo actitudinal y lo volitivo

Siendo así, la resignificación del currículo y del enfoque institucional permite develar una brecha persistente entre la propuesta educativa formal y la realidad rural del contexto. Aunque se identifican esfuerzos por transversalizar contenidos ambientales desde áreas como ciencias naturales, las competencias agrarias no aparecen explícitamente formuladas en el currículo, lo que limita su desarrollo sistemático. Esta situación reduce la pertinencia educativa y afecta la proyección de los estudiantes en relación con su territorio. La síntesis interpretativa confirma lo señalado por Sánchez (2022), quien destaca la importancia de un currículo por competencias contextualizado en centros educativos rurales. En coherencia con el principio de autonomía escolar y evaluación integral del Sistema Institucional de Evaluación, se resignifica la necesidad de una propuesta curricular que incorpore los saberes campesinos y fortalezca la sostenibilidad como eje formativo.

Incluso, las principales limitaciones para el fortalecimiento de las competencias agrarias sostenibles se originan en barreras estructurales de carácter curricular, institucional y cultural. La ausencia de un enfoque agrario explícito, la falta de recursos didácticos contextualizados y la débil articulación entre los actores educativos configuran un escenario que dificulta la consolidación de una educación agraria pertinente. Esta situación refleja una desconexión entre la escuela y las realidades rurales del territorio, lo cual incide negativamente en la formación de los estudiantes. Desde esta resignificación, se reconoce que dichas limitaciones no responden a la falta de interés de los actores, sino a un diseño curricular poco contextualizado, tal como lo advierte Sánchez (2022), quien enfatiza la necesidad de currículos por competencias que respondan a las dinámicas socioculturales del contexto rural.

Por otra parte, la síntesis hermenéutica permite resignificar el papel de los saberes campesinos y del aprendizaje intergeneracional como pilares fundamentales en la formación agraria. Los conocimientos transmitidos en el seno familiar, mediante la práctica y la observación, constituyen una fuente legítima de aprendizaje que aporta sentido, identidad y sostenibilidad a la vida rural. No obstante, estos saberes continúan siendo escasamente reconocidos por la escuela, lo que genera una ruptura entre el

conocimiento académico y el conocimiento ancestral. Esta tensión confirma lo planteado por Rizo, et al (2017), quienes destacan la necesidad de articular el saber campesino con los procesos educativos formales para promover un desarrollo sostenible integral. La resignificación de estos hallazgos conduce a reconocer la urgencia de integrar dichos saberes al currículo institucional.

Además, la identidad rural y la cultura campesina emergen como unidades emergentes transversales que configuran el sentido formativo del campo, donde el trabajo agrícola es interpretado por los actores comunitarios no solo como un medio de subsistencia económica, sino como un espacio de formación ética donde se cultivan valores como la disciplina, la paciencia, el cuidado y el respeto. Sin embargo, los discursos también evidencian una pérdida progresiva de esta identidad, asociada a transformaciones sociales, educativas y productivas que desvalorizan el campo. Esta resignificación permite comprender que fortalecer la educación agraria implica también recuperar la identidad campesina como elemento central del currículo, promoviendo una formación que reconozca el campo como territorio de saber, cultura y desarrollo humano sostenible (Rizo et al., 2017; Sánchez, 2022).

En consecuencia, las prácticas agrícolas tradicionales como un componente central en la formación de competencias agrarias sostenibles. Los participantes reconocen estas prácticas como la siembra, la preparación del suelo, la ganadería familiar y la diversificación productiva como saberes respetuosos con la tierra y coherentes con los principios del desarrollo sostenible. Sin embargo, dichas prácticas se encuentran en tensión frente a modelos tecnificados que priorizan la productividad y el uso intensivo de insumos químicos. Esta situación coincide con lo planteado por Rizo, et al (2017), quienes advierten sobre el desplazamiento del saber campesino en los procesos de modernización agrícola. Desde esta resignificación, se comprende que recuperar y fortalecer estas prácticas desde la escuela contribuiría a una formación agraria más pertinente, alineada con los postulados de la sostenibilidad y con una educación técnica contextualizada (Machín et al., 2017; ONU, 1987).

En relación con las transformaciones y problemáticas del campo, se puede evidenciar una preocupación generalizada por la pérdida cultural, el debilitamiento del vínculo con la tierra y el impacto ambiental derivado del uso de químicos y la mecanización. Estas son interpretadas como una ruptura entre tradición y modernidad que afecta tanto el equilibrio ecológico como la identidad rural. Desde esta resignificación, se reconoce que dichas problemáticas no solo son productivas, y como también educativas y culturales, lo cual exige una respuesta formativa integral. En este sentido, el Modelo de Educación Media Rural promueve la contextualización del aprendizaje y la articulación con el territorio como estrategia para enfrentar estos desafíos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022); ya que, educar para la sostenibilidad implica formar conciencia crítica frente a los impactos del desarrollo, tal como lo plantean Pinzón y Escobar (2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2023; ONU, 2024).

Por lo que, la resignificación de las expectativas educativas y del proyecto de vida de los estudiantes revela una relación ambivalente con el campo. Mientras algunos actores logran vincular las competencias agrarias con aspiraciones profesionales relacionadas con animales, plantas y sostenibilidad, otros perciben una separación entre el mundo rural y las profesiones modernas, especialmente las de carácter tecnológico. Esta situación evidencia la necesidad de resignificar el campo como un espacio de oportunidades formativas y laborales, superando imaginarios de atraso o exclusión. Tal como lo señala Vargas (2018), la articulación entre la educación media técnica y los proyectos de vida es clave para fortalecer la permanencia y pertinencia educativa en contextos rurales. En coherencia con los lineamientos del MEN (2023, 2024), resaltando así la necesidad de una educación agraria que integre sostenibilidad, identidad territorial y proyección profesional, favoreciendo trayectorias educativas.

**Tabla 16.**  
*Resignificación del proceso interpretativo*

<b>Unidad emergente</b>	<b>Unidades o etiquetas clave que la integran</b>	<b>¿Cómo aporta a la intención?</b>	<b>Construcción interpretativa del investigador</b>
Competencias agrarias sostenibles	Competencias agrarias, sostenibilidad, cuidado ambiental, prácticas responsables; cuidado de plantas, riego, luz solar; cuidado animal, responsabilidad, convivencia; agricultura, valores, interés por aprender	Permite describir e interpretar cómo los actores comprenden y practican las competencias agrarias orientadas al desarrollo sostenible	Las competencias agrarias sostenibles son comprendidas principalmente desde prácticas cotidianas de cuidado de plantas y animales, asociadas a valores como la responsabilidad, el respeto y la convivencia. Estas competencias se desarrollan más desde la experiencia directa y el contexto familiar que desde una formación curricular estructurada, lo que revela un aprendizaje significativo, pero poco sistematizado.
Educación ambiental y sostenibilidad	Cuidado de la naturaleza, valoración ambiental; reforestación, árboles frutales, ecosistemas; uso responsable, reciclaje, gestión de residuos, sensibilización ambiental; reciclaje, programa ambiental, responsabilidad	Aporta a la interpretación de las percepciones sobre la sostenibilidad como eje formativo transversal en la educación rural	La sostenibilidad emerge como una noción ética y práctica, vinculada al cuidado de la naturaleza, el reciclaje y la reforestación. Los actores reconocen la importancia de proteger el entorno, aunque dichas acciones suelen ser aisladas y no articuladas a un proyecto pedagógico institucional sólido, evidenciando una conciencia ambiental en construcción.
Currículo enfoque institucional	Currículo agrícola, vínculo con el campo, competencias	Contribuye a develar la visión curricular y las limitaciones o	Se identifica una brecha entre el currículo oficial y la realidad rural del contexto. Aunque existen intentos de

		implícitas; sostenibilidad educativa, enfoque transversal, formación integral; contextualización, ciencias naturales, aprendizaje significativo; propuesta curricular, saberes campesinos, sostenibilidad	posibilidades institucionales para el desarrollo de competencias agrarias	transversalizar la sostenibilidad desde áreas como ciencias naturales, las competencias agrarias no están explícitamente incorporadas, lo que limita su desarrollo sistemático y reduce la pertinencia educativa para los estudiantes rurales.
Limitaciones barreras educativas	y	Ausencia curricular, limitaciones institucionales; obstáculos curriculares, barreras culturales, ausencia de enfoque; falta de recursos, desarticulación institucional, debilidad curricular	Permite interpretar las dificultades estructurales que inciden en la formación agraria sostenible	Las principales barreras para el fortalecimiento de competencias agrarias sostenibles son de carácter curricular, institucional y cultural. La ausencia de políticas internas, recursos didácticos y articulación entre actores dificulta la consolidación de una educación agraria contextualizada y coherente con las necesidades del territorio.
Saberes campesinos aprendizaje intergeneracional	y	Saberes previos, conocimientos campesinos, familia; tradición familiar, aprendizaje intergeneracional, saberes campesinos; aprendizajes familiares, observación, tradición; saberes heredados	Responde al propósito de describir las concepciones de la comunidad como actores clave en la educación agraria	Se constituyen como una fuente fundamental de aprendizaje, transmitida de generación en generación mediante la práctica y la observación. Sin embargo, estos conocimientos no son suficientemente reconocidos ni integrados por la escuela, lo que genera una ruptura entre el saber ancestral y el conocimiento académico.

Identidad rural y cultura campesina	Identidad campesina, agricultura, sustento económico; valores del campo, disciplina, constancia; valores campesinos, cuidado, respeto; valores del campo, paciencia, cuidado	Facilita la comprensión del campo como espacio formativo, cultural y ético	La identidad campesina se configura como un eje central del discurso comunitario, donde el trabajo agrícola no solo representa un medio de subsistencia, sino también un espacio formador de valores. No obstante, se percibe una pérdida progresiva de esta identidad debido a transformaciones sociales y educativas que desvalorizan el campo.
Prácticas agrícolas tradicionales	Producción agrícola, prácticas tradicionales, diversificación; enseñanza práctica, siembra, preparación del suelo; enseñanza familiar, ganadería, siembra, cuidado ambiental	Aporta a la interpretación de las competencias prácticas necesarias para el desarrollo sostenible	Son valoradas por su carácter sostenible y respetuoso con la tierra. Los participantes reconocen que estas prácticas favorecen el cuidado ambiental, pero también señalan que están siendo desplazadas por modelos tecnificados que priorizan la productividad sobre la sostenibilidad.
Transformaciones y problemáticas del campo	Pérdida cultural, problemática rural, manejo del agro; transformación agrícola, uso de químicos, mecanización	Permite analizar la tensión entre tradición y modernidad en el desarrollo agrario	Las entrevistas reflejan una tensión constante entre tradición y modernidad. El uso de químicos, la mecanización y la pérdida de prácticas ancestrales son percibidos como factores que afectan negativamente el equilibrio ambiental y cultural del campo, generando preocupación en la comunidad.
Expectativas educativas y demanda formativa	Educación en jardinería, formación práctica, afecto;	Vincula las percepciones de los actores con la	Existe una demanda clara por una mayor presencia de contenidos agrarios prácticos en la escuela,

	demanda educativa, formación agraria escolar; interés por aprender, formación ambiental	necesidad de fortalecer educación agraria en la escuela	de la educación puede ser un medio clave para preservar la cultura campesina y fortalecer el vínculo de los jóvenes con el territorio.
Proyecto de vida y vinculación campo-profesión	Proyecto de vida, vocación profesional, animales y plantas; proyecto de vida, desvinculación campo-profesión; desinterés rural, barreras de acceso, interés juvenil	Contribuye a interpretar cómo las competencias agrarias influyen (o no) en las proyecciones futuras de los estudiantes	El proyecto de vida de los estudiantes muestra una relación ambivalente con el campo. Mientras algunos logran vincular las competencias agrarias con aspiraciones profesionales, otros perciben una separación entre el mundo rural y las profesiones modernas, lo que evidencia la necesidad de resignificar el campo como espacio de oportunidades.

*Fuente.* Elaboración propia.

### **Interpretaciones a las Propósitos particulares**

En coherencia con lo anterior, los hallazgos relacionados con el propósito general de esta investigación que busca generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico. Por consiguiente, cada hallazgo se integra con las cuatro unidades emergentes correspondientes a los objetivos específicos que guían el estudio.

Esta primera unidad emergente se vincula con el objetivo específico uno de la investigación, orientado a develar la visión curricular que poseen los docentes sobre el

desarrollo de competencias agrarias sostenibles en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, departamento del Atlántico. El análisis se construye a partir de la interpretación hermenéutica de las entrevistas realizadas a docentes de distintas áreas, cuyas voces permitieron comprender los significados que atribuyen al currículo, a la sostenibilidad y a la formación agraria en un contexto rural con fuerte vocación productiva.

Desde los discursos docentes se evidencia que las competencias agrarias sostenibles son concebidas como un conjunto articulado de saberes, habilidades, actitudes y valores orientados a una producción agrícola responsable con el ambiente, socialmente justa y económicamente viable. Los docentes reconocen que dichas competencias trascienden lo solamente técnico, integrando dimensiones éticas, ambientales, comunitarias y de innovación, lo cual coincide con planteamientos teóricos que conciben la sostenibilidad agraria como un proceso integral y multidimensional (Barrios, 2020; Rivera et al., 2021).

Sin embargo, el análisis revela una tensión importante entre esta visión amplia de las competencias agrícolas sostenibles y la posibilidad real de incluirlas en el currículo institucional. La integración sistemática de estos contenidos en las prácticas pedagógicas se ve restringida por el hecho de que algunos docentes expresan que la institución no posee un currículo específicamente agrícola. En estos casos, se trata la sostenibilidad de forma indirecta o transversal, sobre todo desde un enfoque social y ambiental, mediante acciones como el manejo de desechos, la sensibilización ecológica y el empleo responsable de recursos.

Esta circunstancia indica que el profesorado ve el currículo como un marco normativo ya establecido, con poco espacio para incluir formalmente perspectivas agrícolas sostenibles. La falta de materias concretas, directrices claras y recursos didácticos contextualizados es una de las barreras más importantes para progresar hacia un adiestramiento agrario que sea consistente con la realidad territorial. En este sentido, los profesores admiten que a pesar de que son conscientes de la relevancia de

la sostenibilidad, no siempre tienen el apoyo institucional ni la capacitación interdisciplinaria requerida para implementarla por completo en el aula.

Desde una lectura hermenéutica, esta tensión puede interpretarse como una fragmentación entre el currículo oficial, la práctica pedagógica diarias y el contexto rural de los estudiantes. Aunque el currículo formal responde a orientaciones generales y urbano céntricas, la práctica docente busca, de forma aislada, establecer vínculos con el medio agrícola por medio de ejemplos, preguntas problematizadoras y saberes previos de los estudiantes. Esta desconexión coincide con lo señalado por Williamson et al. (2017), quienes advierten que la educación rural tiende a replicar modelos estandarizados que no comunican adecuadamente las realidades socio productivas locales.

A pesar de estas limitaciones existen, los profesores saben que los alumnos tienen conocimientos agrícolas que han aprendido en el entorno de su familia y su comunidad, como la observación de los ciclos naturales, el cuidado de animales, la percepción empírica del clima y la gestión elemental de cultivos. Se considera a estas sabidurías como un recurso pedagógico con potencial, que puede enriquecer el aprendizaje y hacerlo más significativo. No obstante, su uso es transversal y no sistemático porque no existe una perspectiva curricular que legitime e incorpore explícitamente los saberes campesinos.

En este contexto, los docentes sugieren que incorporar en el currículo temas relacionados con la conservación del agua y del suelo, la biodiversidad local, el cambio climático, el uso responsable de los recursos naturales y las prácticas agrícolas tradicionales del departamento. Estas propuestas reflejan una visión emergente de currículo agrario sostenible, entendida no solo como formación técnica, sino como un proceso educativo que articula ciencia, territorio y cultura campesina.

En consecuencia, los hallazgos de esta unidad emergente evidencian que la visión curricular docente se caracteriza por una conciencia clara sobre la importancia

de las competencias agrarias sostenibles, pero también por una percepción de limitación estructural para su implementación. Esta tensión entre el reconocimiento de la sostenibilidad como eje formativo y la rigidez del currículo vigente refuerza la necesidad de avanzar hacia una reconfiguración del mismo contextualizada, participativa y coherente con la vocación agrícola del municipio de Campo de la Cruz. Dicha transformación permitiría superar la enseñanza técnica fragmentada y avanzar hacia uno que implique lo agrario sostenible que integre saberes científicos, agroecológicos y comunitarios.

Esta segunda unidad emergente se articula con el objetivo específico número dos de la investigación, orientado a describir e interpretar las concepciones de los actores clave docentes, estudiantes, familias y directivos, en relación con el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza. El análisis se construye a partir de la interpretación hermenéutica de los discursos recogidos en las entrevistas, lo que permite comprender los significados que los distintos actores atribuyen a la sostenibilidad agraria y a su lugar dentro del proceso educativo.

Desde la perspectiva docente, las competencias agrarias sostenibles son concebidas como un entramado de conocimientos, habilidades y valores que deben superar la enseñanza agrícola tradicional centrada únicamente en la productividad. Los docentes coinciden en que estas integran el cuidado del ambiente, la responsabilidad social y la valoración de los saberes campesinos, asimismo reconocen que la educación agraria tiene que preparar a los estudiantes para enfrentar problemáticas como el deterioro ambiental, la falta de agua y las consecuencias del cambio climático. No obstante, también afirman que el currículo actual no facilita plenamente el desarrollo de dichas competencias, lo que genera una tensión permanente entre la intención pedagógica y las posibilidades reales de ejecución.

Las percepciones del estudiantado reflejan una comprensión inicial y experiencial de las competencias agrarias sostenibles, que están vinculada al cuidado

los animales, las plantas y la naturaleza. Los estudiantes asocian la sostenibilidad con acciones específicas como regar las plantas, sembrar árboles, proteger los animales y mantener limpio el entorno. Esta perspectiva práctica muestra que su proceso de aprendizaje está influido por la experiencia cotidiana y por los saberes adquiridos en el ámbito familiar y comunitario. A pesar de que muchos de los estudiantes proyectan su futuro profesional fuera del sector agrícola, muestran interés en que la escuela aborde temas relacionados con la agricultura, el medio ambiente y la protección de los ecosistemas, lo que indica una disposición favorable hacia una formación agraria con sentido ambiental y social.

Desde una perspectiva hermenéutica, las percepciones estudiantiles muestran que la sostenibilidad no es entendida como un concepto abstracto, sino como una práctica tangible y cercana a su realidad en el departamento. La escuela es percibida como un espacio potencial para aprender haciendo, a través de actividades como la siembra de árboles, la creación de huertas, los programas de reciclaje y otras acciones orientadas al cuidado del planeta. Estas percepciones refuerzan la necesidad de metodologías activas que conecten el aprendizaje escolar con la experiencia directa en el territorio.

Por su parte, las familias y miembros de la comunidad conciben las competencias agrarias sostenibles como parte de una herencia cultural y productiva transmitida de generación en generación. Los discursos comunitarios resaltan valores como la disciplina, la constancia, la paciencia, el amor por la tierra y el cuidado de la naturaleza, los cuales se aprenden a través del trabajo en el campo. Para estos actores, la sostenibilidad está asociada a prácticas tradicionales como la siembra responsable, el manejo del ganado y el respeto por los ciclos naturales, así como a la preocupación por los cambios recientes en las formas de producción, marcados por la mecanización excesiva y el uso de insumos químicos.

La comunidad educativa expresa la expectativa de que la escuela desempeñe un papel activo en la preservación de la cultura campesina y en la formación de las

nuevas generaciones en prácticas agrícolas responsables. Desde esta perspectiva, se considera fundamental que el currículo escolar recupere los saberes del campo y los articule con conocimientos técnicos actuales, de modo que los estudiantes puedan mejorar la producción sin afectar el entorno natural. Esta idea concuerda con los planteamientos de Rivera-Ferre et al. (2021), quienes sostienen que la sostenibilidad agraria solo es posible cuando se articulan los saberes locales con el conocimiento científico.

Respectos a los implicados, la sostenibilidad agraria es considerando como un eje transversal y estratégico dentro del Proyecto Educativo Institucional. Desde su perspectiva, la formación en competencias agrarias sostenibles representa una oportunidad para fortalecer la relevancia educativa, unir la escuela con la comunidad y establecer a la institución como un referente de conciencia ambiental y compromiso social en el municipio. Los directivos reconocen que, a pesar de que se han realizado esfuerzos a través de proyectos pedagógicos y alianzas comunitarias, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la necesidad de lineamientos más claros desde las políticas educativas.

El análisis integral de las concepciones de los actores educativos permite identificar un consenso amplio en torno a la importancia de la sostenibilidad como eje formativo. No obstante, también pone en evidencia una brecha entre las expectativas de los actores y la estructura curricular vigente. Esta brecha se manifiesta en la coexistencia de una valoración positiva de la educación agraria sostenible y la ausencia de un currículo que integre de manera sistemática las dimensiones técnicas, ambientales, culturales y comunitarias.

Para concluir, los hallazgos de esta unidad emergente muestran que los actores educativos reconocen la necesidad de una formación agraria sostenible contextualizada, pertinente y participativa. Las nociones expuestas de la sostenibilidad deben trascender del discurso y hacerse realidad en prácticas pedagógicas concretas, lo que respalda la necesidad de construir una aproximación teórica curricular que

responda a las realidades sociales, ambientales y productivas del municipio de Campo de la Cruz.

Esta tercera unidad emergente se vincula con el propósito específico número tres de la investigación, orientado a interpretar las percepciones de los actores educativos sobre las competencias agrarias necesarias para promover el desarrollo sostenible en la formación agraria, tanto en el municipio de Campo de la Cruz como en el departamento del Atlántico. El análisis se basa en la triangulación hermenéutica de los discursos de docentes, estudiantes, comunidad y directivos, el análisis documental institucional y las contribuciones teóricas revisadas, esto que permite establecer un perfil de competencias contextualizado a las necesidades sociales, ambientales y productivas del territorio.

Los hallazgos evidencian un amplio acuerdo sobre la necesidad de fortalecer competencias técnicas contextualizadas que respondan a los desafíos ambientales del Atlántico. Entre ellas se destacan el manejo agroecológico del suelo, el uso eficiente y responsable del agua, la conservación de la biodiversidad y aumento de la variedad productiva como estrategia frente a la variabilidad climática. Los actores educativos consideran fundamental las competencias para garantizar prácticas agrícolas sostenibles que no comprometan los recursos naturales de los que depende la comunidad.

Desde la perspectiva docente e implicados, se destaca que la formación agraria no puede limitarse a la enseñanza de métodos productivos tradicionales, sino que tiene incorporar una comprensión completa de los sistemas agroambientales. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Machín et al. (2017), quienes sostienen que la sostenibilidad agraria implica integrar dimensiones técnicas, éticas y socioambientales, con el fin de que los estudiantes comprendan el impacto de la actividad agrícola en la comunidad y en nuestros ecosistemas.

Así mismo, cobran gran importancia las competencias socioambientales, que consisten en desarrollar una ética del cuidado, apreciar el territorio como una unidad ecológica y cultural, y evaluar de manera crítica las consecuencias ambientales de las prácticas agrícolas. El deterioro del medio ambiente suscita la sensibilidad de los alumnos y de la comunidad en general, lo que refuerza la necesidad de formar estudiantes capaces de actuar responsablemente frente a su entorno y de participar en la conservación de los recursos naturales.

En un entorno caracterizado por transformaciones en los métodos de producción y cambios climáticos, los actores educativos también identifican como relevantes las competencias tecnológicas orientadas al uso básico de herramientas digitales y tecnologías apropiadas para el sector agrario. Estas abarcan la interpretación de datos climáticos, el uso de aplicaciones sencillas para el monitoreo de cultivos y la implementación de innovaciones a pequeña escala que respalden la toma de decisiones productivas. Se considera que este componente tecnológico es percibido como un apoyo clave para actualizar las prácticas agrícolas sin perder la conexión con el saber tradicional.

De igual manera, se destacan competencias relacionadas con la soberanía alimentaria y la gestión de proyectos productivos locales. Los actores coinciden en que los estudiantes deben desarrollar competencias para planificar, ejecutar y evaluar iniciativas agrícolas sostenibles que contribuyan a la autonomía productiva y al fortalecimiento de la economía local. En este sentido, la articulación entre el conocimiento científico y los saberes campesinos se presenta como una condición indispensable para construir modelos de producción acordes con la identidad territorial.

Las competencias comunitarias y participativas ocupan un lugar central en los hallazgos de esta unidad emergente. El trabajo colaborativo, el liderazgo rural, la resolución conjunta de problemas y la participación en iniciativas agroambientales son concebidos como elementos clave para que la sostenibilidad trascienda el ámbito individual y se consolide como un proceso colectivo. La comunidad educativa reconoce

que el desarrollo sostenible requiere del compromiso articulado de estudiantes, familias, docentes y actores locales.

Como resultado, los hallazgos de esta unidad emergente muestran que las competencias agrarias necesarias para promover el desarrollo sostenible en el Atlántico deben responder a un enfoque integral que articule dimensiones técnicas, socioambientales, tecnológicas, comunitarias y culturales. Esta interpretación confirma que la formación agraria sostenible no depende únicamente de la transmisión de conocimientos técnicos, sino de la construcción de capacidades que permitan a los estudiantes comprender, cuidar y transformar responsablemente su territorio.

La cuarta unidad emergente se vincula con el propósito específico número cuatro de la investigación, orientado a construir una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, departamento del Atlántico. Esta unidad emergente se basa en la interpretación de los hallazgos que surgen de las unidades emergentes anteriores, el análisis documental institucional y los referentes teóricos. Esto permite establecer una propuesta curricular coherente con las condiciones sociales, ambientales y productivas del territorio.

Los resultados evidencian que el currículo actual presenta limitaciones estructurales que obstaculizan el desarrollo sistemático de competencias agrarias sostenibles. Entre estas limitaciones se identifican la ausencia explícita de la sostenibilidad como eje central de los contenidos, un enfoque pedagógico que tiende a ser expositivo, una escasa conexión entre el Proyecto Educativo Institucional y el contexto territorial y una distancia constante entre lo que se enseña en el aula y la práctica real en las áreas rurales. Estas circunstancias generan un currículo técnico tradicional que no responde completamente a las necesidades del municipio ni a las expectativas de los actores educativos.

Desde una interpretación hermenéutica, se entiende que la transformación curricular requerida no solo consiste en actualizar los contenidos, sino también en modificar en profundidad de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y territoriales del currículo agrario. En este sentido, la aproximación teórica curricular que emerge de la investigación propone incorporar de manera equilibrada el conocimiento científico, los principios de la agroecología y los saberes campesinos, considerando al territorio como un entorno educativo y cultural que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La adopción de metodologías participativas y activas que permitan a los estudiantes aprender a partir de la experiencia directa y el abordaje de problemas reales del entorno. Estrategias como la investigación-acción, los huertos escolares, los laboratorios vivos, los proyectos pedagógicos productivos y las actividades comunitarias se configuran como mediaciones pedagógicas clave para fortalecer el desarrollo de competencias agrarias sostenibles. Tal como lo señala Baptista et al. (2021), estas metodologías promueven la creación de aprendizajes relevantes y enmarcados en un contexto, mientras transforman a la escuela en un lugar de innovación agroambiental.

Incluso, la aproximación curricular propone la necesidad de articular el currículo con las dinámicas medio ambientales y productivas del departamento del Atlántico, incluyendo problemáticas como; la degradación del suelo, la gestión del agua, la variabilidad climática y la soberanía alimentaria. Esta articulación posibilita que el currículo responda a los desafíos reales del territorio y ayude a la pertinencia educativa se refuerce, sobrepasando la desconexión entre escuela y comunidad identificada en los hallazgos.

Otro componente fundamental de esta aproximación teórica es la relación explícita entre el currículo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es otro elemento esencial de este enfoque teórico, en particular los que están vinculados a una educación de calidad, al consumo y la producción responsables y a las acciones

climáticas. Incorporar estos referentes internacionales hace posible que la educación agraria esté en consonancia con las agendas mundiales de sostenibilidad, sin olvidar los aspectos específicos del entorno rural de Campo de la Cruz.

Los hallazgos indican, desde la gestión institucional, se necesita un proceso de formación docente continua, el fortalecimiento de lazos con actores comunitarios y productivos, y apoyo institucional que facilite la implementación de innovaciones curriculares. La participación de docentes, estudiantes, familias y directivos es esencial como un elemento clave para garantizar la sostenibilidad y apropiación de la propuesta curricular. Entendiendo entonces, que esta unidad emergente confirma la pertinencia y necesidad de la aproximación teórica curricular propuesta por la investigación. Los resultados muestran que el desarrollo de competencias agrarias sostenibles demanda un currículo integral, contextualizado y participativo, capaz de articular ciencia, agroecología, saberes campesinos y metodologías actualizadas. Esta reconstrucción curricular permitiría que la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza se consolide como un agente de transformación territorial, contribuyendo al desarrollo sostenible del municipio de Campo de la Cruz y del departamento del Atlántico

## SECCIÓN V

### APROXIMACIÓN TEORICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES

Las competencias agrarias sostenibles se conciben como un conjunto articulado de saberes, habilidades y actitudes que integran el saber, el saber hacer y el saber ser en el contexto rural. Desde esta perspectiva, dichas competencias no se limitan a la adquisición de conocimientos técnicos sobre la agricultura, sino que incorporan prácticas responsables, valores éticos y una comprensión crítica del territorio. El desarrollo y la agricultura sostenibles se constituyen como ejes orientadores de estas competencias, al promover formas de producción que satisfacen las necesidades actuales sin comprometer los recursos de las generaciones futuras. En este marco, las competencias agrarias se vinculan de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente con el ODS 2 (hambre cero), ODS 4 (educación de calidad), ODS 12 (producción y consumo responsables), ODS 13 (acción por el clima) y ODS 15 (vida de ecosistemas terrestres), los cuales orientan la formación hacia una agricultura responsable y socialmente comprometida (ONU, 2024).

Desde una dimensión ética y axiológica, el trabajo agrícola es resignificado como una práctica formativa que fortalece valores como la responsabilidad, el respeto por la naturaleza, la solidaridad y el cuidado de la vida. Las competencias agrarias sostenibles adquieren así un carácter integral, al reconocer que la relación del ser humano con la tierra implica decisiones morales y sociales que inciden en el equilibrio ambiental y en el bienestar colectivo. En el contexto del aula, estas competencias se configuran como una respuesta educativa pertinente frente a problemáticas territoriales como el deterioro ambiental, la pérdida de prácticas agrícolas tradicionales, la desvalorización del campo y las transformaciones productivas aceleradas. En

consecuencia, la formación en competencias agrarias sostenibles se orienta a fortalecer la identidad rural, promover el desarrollo territorial y consolidar una educación contextualizada que articule sostenibilidad, cultura y proyecto de vida, en coherencia con las necesidades locales y regionales.

**Figura 2.**  
*Rol docente como mediador*



*Fuente.* Elaboración propia.

Por lo cual, el enfoque pedagógico tal como se evidencia en la figura 1, está implicado a nivel macro para la formación en competencias agrarias sostenibles, esto se fundamenta en la educación basada en competencias, entendida como un proceso orientado al desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales de actuación. En escenarios rurales, este enfoque adquiere especial relevancia al vincular el aprendizaje con las dinámicas productivas, sociales y culturales del territorio; y desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo y contextualizado se convierte en un eje central, en tanto permite que los estudiantes construyan saberes a partir de sus experiencias previas y de su relación directa con el entorno. Tal como lo plantea Argudín (2015), la formación por competencias favorece la aplicación del conocimiento en situaciones concretas, fortaleciendo la pertinencia educativa y la capacidad de los estudiantes para responder a los desafíos de su contexto rural.

Por esto, la aproximación curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles, el rol del docente se configura como mediador pedagógico central en un contexto rural donde el currículo formal no posee un componente agrícola explícito. Desde esta perspectiva, el docente detecta y valora el currículo implícito que surge del vínculo cotidiano de los estudiantes con el campo, reconociendo que, aunque la institución no incluye competencias agrícolas en las clases, estas se desarrollan de manera natural a través de experiencias vivenciales. Esta mediación permite transformar prácticas cotidianas en oportunidades formativas, promoviendo una pedagogía que conecta el entorno rural con el aprendizaje escolar. El docente actúa como puente entre la tradición campesina y la institución educativa, resignificando el aula como espacio donde la sostenibilidad ambiental emerge de forma transversal, sin necesidad de asignaturas específicas. De esta manera, el rol docente trasciende la transmisión de contenidos formales y se orienta hacia la integración de saberes contextuales para fomentar competencias éticas y prácticas en los estudiantes.

Así mismo, este desempeña una función clave al integrar los saberes previos familiares en procesos de aprendizaje significativo, reconociendo que muchos estudiantes llegan al aula con conocimientos agrícolas derivados de su contexto hogareño y comunitario. En este sentido, propone estrategias pedagógicas que relacionan contenidos escolares como ciclos del agua, nutrientes o ecosistemas con las realidades del entorno rural de los estudiantes, enriqueciendo así la pertinencia educativa. Esta integración transforma el aula en un espacio dialógico donde los saberes campesinos no son ignorados, más bien valorados como base para construir competencias agrarias sostenibles. Por eso, el docente fomenta la contextualización activa, invitando a los estudiantes a conectar fenómenos naturales observados en su barrio o finca con conceptos científicos, lo que favorece un aprendizaje significativo y conectado con la realidad. De esta forma, la pedagogía docente se convierte en herramienta de resignificación, pasando de un currículo descontextualizado a uno que responde a las demandas ambientales y culturales del territorio atlántico.

Desde la teoría, este rol promueve competencias agrarias sostenibles de manera transversal, incorporando dimensiones éticas, ambientales y sociales en la práctica pedagógica diaria. Aunque el currículo institucional carece de enfoque agrícola explícito, el docente impulsa prácticas como el uso responsable de materiales, la reutilización de recursos, la gestión de residuos y la sensibilización sobre el cuidado del entorno, configurando así una educación ambiental que trasciende lo técnico-productivo. Este enfoque transversal permite desarrollar competencias como el cuidado ambiental, el trabajo colaborativo, la valoración del territorio y la biodiversidad, orientadas a evitar la destrucción de recursos naturales y a fomentar actividades sostenibles con prácticas modernas y responsables. El aula se convierte en laboratorio vivo donde se cultivan actitudes éticas y decisiones ambientales informadas, alineadas con la sostenibilidad; de esta forma, el docente transmite conocimientos, pero también modela una pedagogía responsable que prepara a los estudiantes para un desarrollo agrario consciente y respetuoso con el entorno rural.

A pesar de las limitaciones institucionales ausencia de asignaturas específicas, falta de recursos didácticos contextualizados y desarticulación interna, el docente asume un rol transformador al identificar obstáculos estructurales y culturales como oportunidades para innovar pedagógicamente. En este contexto, la teoría resalta que el docente debe superar resistencias institucionales promoviendo propuestas curriculares que incluyan temas como manejo responsable de residuos, bioseguridad, ecosistemas locales, cambio climático y conocimientos campesinos sobre suelos y clima. Esta función mediadora implica una apertura al cambio curricular, donde el docente actúa como agente de transformación que vincula la tradición agraria con necesidades contemporáneas de sostenibilidad. Así, la pedagogía docente en el aula rural se resignifica como práctica crítica y propositiva, capaz de articular el currículo oculto con una visión integral de competencias agrarias que respondan a las realidades y experiencia transmitidas a los estudiantes.

De manera complementaria, la pedagogía experiencial y el aprendizaje desde la práctica se constituyen como estrategias clave para el desarrollo de competencias

agrarias sostenibles. Estas metodologías promueven la participación activa del estudiante en actividades como la siembra, el cuidado de cultivos y el manejo responsable de recursos naturales, favoreciendo una comprensión profunda del proceso agrícola. En este marco, la educación ambiental y la pedagogía para la sostenibilidad orientan la formación hacia la construcción de una conciencia crítica frente al cuidado del ambiente y el desarrollo humano sostenible. La formación integral se consolida al articular las dimensiones cognitiva, procedimental, actitudinal y axiológica, reconociendo el valor de la ética y los valores en la relación con la naturaleza (Graus, 2019; Piotrowski, 1999); de este modo, se promueve una educación que integra saber, hacer y ser, alineado con los planteamientos de Pinzón y Escobar (2020).

**Figura 3.**  
*La comunidad en la formación de competencias agrarias*



*Fuente.* Elaboración propia.

Es así como, el currículo rural se concibe como una construcción social y cultural que refleja las dinámicas, saberes y necesidades del territorio en el que se desarrolla. En este panorama, el currículo no puede entenderse únicamente como un documento normativo, más bien como una práctica viva que se configura en la interacción entre

docentes, estudiantes y comunidad (figura 3). El análisis del currículo oficial frente al currículo vivido permite evidenciar tensiones entre los lineamientos institucionales y las experiencias reales de aprendizaje en contextos rurales, como lo expone Posner (1998), el currículo incluye dimensiones explícitas e implícitas que influyen en la formación de los estudiantes, donde la educación rural demanda un currículo situado que reconozca las particularidades socioculturales del entorno y responda a las realidades productivas y ambientales del territorio.

Por lo cual, en la aproximación curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles, la comunidad percibe estas competencias como saberes prácticos, éticos y transmitidos familiarmente, que constituyen la base de una vida rural sostenible en tensión con los procesos de modernización. Desde esta perspectiva, los saberes familiares interceden de manera central en la formación agraria, actuando como el principal vehículo de transmisión de conocimientos fuera de la escuela formal. La familia se configura como agente formador clave, donde los padres y abuelos comparten prácticas cotidianas de siembra, cuidado de la tierra y manejo de animales, integrando estos saberes al desarrollo integral de los niños y jóvenes. Esta percepción comunitaria resalta que los conocimientos agrarios no se adquieren principalmente en el aula, sino en el hogar y la finca, donde la experiencia directa y la observación generan un aprendizaje significativo y contextualizado. Siendo así, los saberes familiares no solo preservan la identidad campesina, también sostienen competencias orientadas a la sostenibilidad ambiental y económica en el contexto.

Por lo cual, desde la percepción comunitaria se enfatiza que los saberes familiares interceden directamente en la construcción de competencias agrarias sostenibles al transmitir prácticas tradicionales y diversificadas que respetan el equilibrio ecológico. Los miembros de la comunidad destacan que la agricultura familiar incluye técnicas ancestrales de cultivo y ganadería, aprendidas mediante la observación y la participación activa en el trabajo cotidiano. Esta transmisión intergeneracional asegura la continuidad de conocimientos empíricos sobre preparación del suelo, manejo de cultivos variados y cuidado de la naturaleza,

configurando competencias que trascienden lo técnico para incorporar una relación armónica con el entorno. Incluso, la familia actúa como espacio privilegiado donde se forjan estas competencias, compensando las limitaciones del currículo escolar y preservando saberes amenazados por la modernización; es aquí donde se reconoce que los saberes familiares no son complementarios, más bien constitutivos de la formación agraria sostenible, dotándola de pertinencia cultural y ecológica.

Es por eso que, desde la comunidad (padres de familia) los valores del campo y la formación ética se integran a las competencias agrarias mediante la intervención directa de los saberes familiares, debido a que, los entrevistados coinciden en que el trabajo rural enseña disciplina, constancia, paciencia, amor y respeto hacia la tierra y los seres vivos, valores que se transmiten en el hogar a través del ejemplo y la convivencia diaria. Estos principios éticos forman parte esencial de los conocimientos agrarios, ya que orientan prácticas responsables que evitan el deterioro ambiental y fomentan la sostenibilidad a largo plazo. La teoría derivada de esta visión posiciona a la familia como mediadora de una pedagogía ética implícita, donde el cuidado y el amor por la naturaleza se aprenden antes que se enseñen formalmente, donde los saberes familiares transmiten técnicas productivas, pero también que impregnan las competencias agrarias de una dimensión moral y afectiva, fortaleciendo la identidad rural y resistiendo la desvalorización del campo frente a cambios modernos.

En ese sentido, la comunidad percibe que las transformaciones y problemáticas del campo tensionan la transmisión familiar de competencias agrarias sostenibles, generando una demanda formativa hacia la escuela para rescatar y complementar estos saberes, donde los entrevistados observan una pérdida progresiva de la cultura campesina debido al uso intensivo de químicos, la mecanización y la migración rural, lo que debilita las prácticas tradicionales y el vínculo intergeneracional con la tierra. Ante esta realidad, la familia sigue siendo el núcleo donde se preservan y comparten conocimientos agrarios, pero reconoce limitaciones para contrarrestar solos estos cambios. Por lo cual, se subraya que los saberes familiares interceden como resistencia cultural, pero requieren articulación con la educación formal para superar

barreras de acceso y desinterés juvenil; ya que, la percepción comunitaria resignifica la escuela como aliada en la preservación de competencias agrarias, proponiendo que integre jardinería, ganadería y cultivo con afecto y pertinencia, fortaleciendo así la sostenibilidad rural frente a la modernización.

En coherencia con lo anterior, el currículo por competencias en instituciones rurales se orienta a fortalecer aprendizajes pertinentes y aplicables a la vida cotidiana de los estudiantes. La flexibilidad curricular se convierte en un elemento clave para garantizar la pertinencia territorial, permitiendo adaptar contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas a las características del contexto. De acuerdo con Sánchez (2022), un currículo rural por competencias debe integrar los saberes locales y promover la participación activa de la comunidad educativa, y en esta línea, la integración de los saberes campesinos al currículo escolar contribuye a resignificar el conocimiento ancestral como un saber legítimo y formativo. Siendo entonces el Modelo de Educación Media Rural del Ministerio de Educación Nacional (2022) respalda esta orientación, al promover una educación contextualizada que articule escuela, territorio y sostenibilidad, fortaleciendo así la identidad rural y el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, es importante resaltar que los saberes campesinos se reconocen como un conocimiento legítimo, construido históricamente a partir de la interacción directa con la tierra, los ciclos naturales y las prácticas productivas del territorio. Estos saberes aportan conocimientos técnicos sobre la agricultura, pero también integran valores, creencias y formas de relacionarse con la naturaleza que favorecen la sostenibilidad. Entonces, el aprendizaje intergeneracional se configura como un proceso formativo esencial, mediante el cual los conocimientos se transmiten de padres a hijos y entre miembros de la comunidad a través de la observación, la práctica y la experiencia compartida, que, según Rizo, et al (2017), la articulación entre el saber campesino y la educación formal resulta clave para promover un desarrollo rural.

En este marco, la articulación entre escuela, familia y comunidad se convierte en un eje fundamental del currículo rural, al permitir que los aprendizajes escolares dialoguen con las prácticas agrícolas tradicionales del entorno. La incorporación de estas prácticas al currículo favorece el reconocimiento de la identidad rural como un componente formativo central, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el arraigo territorial de los estudiantes. Así mismo, la valoración de las prácticas agrícolas tradicionales contribuye a la sostenibilidad ambiental y cultural, al promover formas de producción respetuosas con la tierra y coherentes con el contexto local. Esta visión coincide con lo señalado por Rivera et al. (2021), quienes destacan la educación agroecológica como una estrategia para la soberanía alimentaria, y con los planteamientos de Ruiz Bolívar (1992) sobre la educación como inicio del desarrollo social y cultural en América Latina.

Para esto, los ejes curriculares para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles se constituyen como componentes estructurantes que permiten traducir los fundamentos teóricos en orientaciones concretas para la práctica educativa; estos ejes integran el cuidado de la tierra, el agua y la biodiversidad como base de la sostenibilidad ambiental; las prácticas agrícolas sostenibles y la agroecología como alternativas productivas responsables; y la educación ambiental junto con la gestión de residuos como acciones formativas frente a las problemáticas del entorno. En el cual, se incorpora la identidad campesina y la cultura del territorio como elementos que fortalecen el arraigo y la pertinencia educativa, junto con la ética, los valores y la responsabilidad socioambiental como principios transversales. Y, a su vez, la innovación y la tecnología para la sostenibilidad rural permiten articular saberes tradicionales con nuevos conocimientos, donde cada eje se vincula de manera intencionada con competencias, contenidos y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Por ende, las estrategias pedagógicas para la implementación curricular se orientan a operativizar los ejes propuestos mediante metodologías activas y contextualizadas. El aprendizaje basado en proyectos se presenta como una estrategia central, al permitir que los estudiantes aborden problemáticas reales del territorio desde

un enfoque interdisciplinar. Las huertas escolares y las parcelas demostrativas favorecen el aprendizaje práctico y el desarrollo de competencias agrarias desde la experiencia directa. Las salidas pedagógicas y el trabajo de campo fortalecen la relación entre escuela y entorno, mientras que la integración curricular por áreas promueve una visión holística del aprendizaje. La participación de actores comunitarios y el uso pedagógico del entorno local consolidan el vínculo entre escuela y comunidad, en alineación con el Modelo de Educación Media Rural del Ministerio de Educación Nacional (2022) y con los planteamientos de Vargas (2018) sobre la pertinencia de la educación técnica contextualizada.

## SECCIÓN VI

### REFLEXIÓN Y RECOMENDACIÓN

En respuesta a los interrogantes investigativos, se determina que los docentes de la comunidad educativa conciben la incorporación de las competencias agrarias sostenibles dentro del currículo escolar como una necesidad pertinente, pero aun insuficientemente estructurada. Desde sus discursos se evidencia que dichas competencias no se encuentran explícitamente formuladas en el currículo oficial, sino que emergen de manera implícita a través de áreas como ciencias naturales o proyectos ambientales escolares. Los docentes reconocen el valor formativo del contexto rural y del trabajo agrícola para el desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, señalan limitaciones institucionales, falta de lineamientos claros y escasos recursos pedagógicos que dificultan su incorporación sistemática. En este sentido, la formación agraria sostenible es comprendida más como una iniciativa individual o complementaria que como un eje curricular consolidado, lo que revela la necesidad de una resignificación curricular contextualizada y coherente con las realidades del territorio.

En cambio, las concepciones de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa sobre el desarrollo de competencias agrícolas sostenibles se construyen principalmente desde la experiencia cotidiana y los saberes familiares. Para estos actores, dichas competencias se asocian al cuidado de la tierra, las plantas y los animales, así como a valores como la responsabilidad, el respeto y la convivencia. Los estudiantes y miembros de la comunidad destacan el aprendizaje práctico, transmitido de forma intergeneracional, como la principal vía para adquirir conocimientos agrícolas. No obstante, se identifica una percepción compartida de que la escuela no articula de manera suficiente estos saberes al proceso educativo formal; así, las competencias agrarias sostenibles son comprendidas como aprendizajes significativos, pero poco

sistematizados, lo que genera una brecha entre el saber campesino y el conocimiento escolar.

Y, las percepciones de los actores clave sobre las competencias agrarias que deben desarrollarse en los estudiantes para contribuir al desarrollo sostenible en el departamento del Atlántico enfatizan la necesidad de fortalecer habilidades prácticas, conciencia ambiental y sentido de pertenencia territorial. Los participantes consideran prioritario formar a los estudiantes en prácticas agrícolas responsables, uso adecuado de los recursos naturales, cuidado del suelo y del agua, así como en el respeto por la biodiversidad. Incluso, resaltan la importancia de promover competencias éticas y actitudinales que favorezcan la sostenibilidad, tales como el compromiso comunitario y la valoración del campo como proyecto de vida. Estas percepciones evidencian una demanda formativa orientada a resignificar el campo como un espacio de oportunidades, capaz de aportar al desarrollo sostenible regional desde una educación pertinente y contextualizada.

Ahora bien, el propósito principal de la investigación se atendió mediante la construcción progresiva de una aproximación teórica curricular fundamentada en el análisis hermenéutico de las narrativas de los actores clave. A partir de las entrevistas, se identificaron sentidos, prácticas y valores asociados al quehacer agrícola y al desarrollo sostenible, los cuales permitieron articular referentes teóricos, normativos y contextuales. Esta aproximación no se concibe como un modelo cerrado, más bien como un prospecto comprensivo y situado, coherente con las particularidades rurales del municipio de Campo de la Cruz. El proceso integró saberes campesinos, educación ambiental, enfoque por competencias y sostenibilidad, resignificando el currículo escolar desde una perspectiva territorial. De este modo, se generó una base teórica que orienta el fortalecimiento de las competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

En cambio, para el primer propósito particular se abordó al develar la visión curricular de los docentes a partir del análisis de sus discursos y prácticas

pedagógicas, donde los hallazgos evidencian que los docentes reconocen la importancia de las competencias agrarias sostenibles para la formación integral de los estudiantes; sin embargo, estas no se encuentran explícitamente estructuradas en el currículo institucional. Su desarrollo se da de manera transversal, especialmente desde áreas como ciencias naturales y proyectos ambientales, dependiendo en gran medida de iniciativas individuales. Esta visión revela una conciencia pedagógica sobre la pertinencia del contexto rural, pero también limitaciones relacionadas con la falta de lineamientos claros, recursos y articulación curricular, ya que la investigación permitió comprender las tensiones entre el currículo oficial y el currículo vivido en la institución educativa.

La segunda Propósito particular se respondió mediante la descripción de las concepciones de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa sobre el desarrollo de competencias agrícolas sostenibles. El análisis evidenció que dichas concepciones se construyen principalmente desde la experiencia cotidiana, los saberes familiares y la práctica directa en el entorno rural. Para los actores, las competencias agrarias están asociadas al cuidado de la tierra, los animales y la naturaleza, así como a valores como la responsabilidad, el respeto y la constancia. No obstante, se identifica una percepción compartida de que la escuela no integra suficientemente estos aprendizajes al proceso educativo formal, en el cual esta situación genera una brecha entre el conocimiento académico y el saber campesino, aunque también revela un alto potencial pedagógico para la contextualización curricular.

Y, la última Propósito particular se atendió al interpretar las percepciones de los actores clave y, a partir de ello, construir una aproximación teórica curricular pertinente, ya que los participantes consideran que las competencias agrarias necesarias para el desarrollo sostenible deben integrar habilidades prácticas, conciencia ambiental, valores éticos y sentido de pertenencia territorial. Estas percepciones permitieron resignificar el currículo como una construcción social y cultural, orientada a responder a las problemáticas del contexto rural del Atlántico, debido a que la aproximación teórica propuesta articula competencias, saberes campesinos, sostenibilidad y proyecto de

vida, reconociendo el campo como un espacio formativo y de oportunidades. De esta manera, la investigación culmina con una propuesta curricular contextualizada que responde a las necesidades educativas, sociales y ambientales del territorio.

En consecuencia, se recomienda a la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza fortalecer la incorporación explícita de las competencias agrarias sostenibles dentro del currículo escolar, mediante su inclusión formal en los planes de área y proyectos pedagógicos transversales. Esta incorporación permitiría superar la actual fragmentación curricular y favorecer una formación más pertinente con el contexto rural del municipio de Campo de la Cruz, ya que es fundamental que dichas competencias se articulen con áreas como ciencias naturales, ciencias sociales y educación ética, promoviendo un enfoque interdisciplinar que responda a las necesidades territoriales. Donde, se sugiere que el currículo reconozca el entorno rural como un escenario pedagógico, donde el aprendizaje se construya a partir de la experiencia directa, el trabajo de campo y la reflexión crítica sobre el desarrollo sostenible.

También, se recomienda fortalecer la formación docente en educación ambiental, currículo por competencias y pedagogías contextualizadas, con el fin de dotar a los maestros de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan integrar de manera sistemática las competencias agrarias sostenibles en sus prácticas pedagógicas. Esta formación debe promover una comprensión crítica del desarrollo sostenible, así como estrategias didácticas basadas en el aprendizaje significativo, experiencial y colaborativo. Además, resulta pertinente incentivar espacios de reflexión pedagógica colectiva, donde los docentes puedan compartir experiencias, resignificar el currículo y construir propuestas contextualizadas de manera participativa. De este modo, se contribuiría al fortalecimiento de una visión curricular coherente con la realidad rural y alineada con los propósitos institucionales y normativos del sistema educativo colombiano.

Por último, se recomienda promover una mayor articulación entre la escuela, la familia y la comunidad como estrategia clave para el fortalecimiento de las

competencias agrarias sostenibles. Los saberes campesinos, transmitidos de forma intergeneracional, deben ser reconocidos como conocimientos legítimos y valiosos dentro del proceso educativo. Para ello, se sugiere la participación activa de actores comunitarios en actividades pedagógicas como talleres, proyectos productivos, huertas escolares y jornadas de aprendizaje en el territorio. Esta articulación permitiría reducir la brecha entre el conocimiento académico y el saber local, fortaleciendo la identidad rural de los estudiantes y favoreciendo una educación contextualizada, y al tiempo, contribuiría a la preservación de prácticas agrícolas tradicionales y valores culturales asociados al campo.

## REFERENCIAS

- Acosta Antonio et All. (2016). ¿Educación de calidad o calidad de la Educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. Revista de la Universidad de La Salle. Obtenido de:  
<https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2168>
- Acuña Norberto et al. (2019). Diseño de un modelo de agronegocios: Caso sector hortofrutícola en el Departamento del Atlántico, Colombia. Obtenido de:  
<https://revistaespacios.com/a19v40n34/a19v40n34p29.pdf>agricultura”. Obtenido de: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15979>
- Alcaldía de Medellín (2024). Programa Agropecuario Distrital 2024-2027. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/es/secretaria-desarrollo-economico/subsecretaria-de-desarrollo-rural/#:~:text=Proyectos%20Del%20Programa%20Agropecuario%20Distrital,a%20productores%20del%20sector%20agropecuario>
- Araujo Avellaneda, E. (2018). Modelo Curricular Modular Ocupacional, Participativo, Emancipador y Sostenible para Desarrollar Competencias Emprendedoras en Estudiantes del Área Agraria de Educación técnico-Productiva, Jaén-Cajamarca, 2014.
- Argudín Yolanda. (2015). Educación basada en competencias. Obtenido de:  
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis-20-Argudin.pdf?sequence=1>
- Ávila Francisco & Emiro Edgar. (2009). Reflexiones en torno a la Epistemología Constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711658002.pdf>
- Baptista et all, (2021). ¿Cuáles son las mejores prácticas para los programas de maestría en agricultura sostenible? <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126914>
- Barrios, C. (2020). La formación interdisciplinaria del maestro primario desde la Educación Agropecuaria en la Escuela Cubana Actual.  
<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1689>

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bunge. M., (1976). Que es y para qué sirve la epistemología. Obtenido de:  
<https://www.revistadelauniversidad.mx/download/7e0f07f6-ea0a-4b9f-9bdb-aadc0657a064?filename=que-es-y-para-que-sirve-la-epistemologia>
- Burga, J. & Villanueva, G. (2019). Propuesta de educación agropecuaria para la mejora del proyecto de vida sostenible en estudiantes de instituciones educativas del nivel secundaria en el Perú. Tesis de doctorado. Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" Obtenido en:  
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7967>
- Burgardt Ana Graciela (2019). El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales. Obtenido de:  
<https://cdsa.aacademica.org/000-045/506.pdf?viewCeberio>
- Bustamante, L. (2024). "Integración efectiva de las tecnologías de Big Data en la
- Caballero Claudia & Sanjuan Robert (2023). Estrategia para la producción agrícola asociativa en el corregimiento de Pitalito, municipio de Polonuevo, Departamento del Atlántico. Obtenido de: <https://bonga.unisimon.edu.co/items/169fe385-3e00-4112-80c8-6ea0651079cb>
- Cámara de Comercio de Barranquilla. (2021). Documento Económico y Social del Departamento del Atlántico. Recuperado de: <https://www.camarabaq.org.co/wp-content/uploads/2022/06/Atlantico.pdf>
- Campos, Darío (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del departamento de historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunnin Europa - América Latina. C
- Cardenas A. (2021). En torno al concepto Fusión de horizontes en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n51/0718-2201-alpha-51-241.pdf>
- Carrillo José & Cacua Shirley. 2019. Environmental education in Colombia: towards optimum sustainable development. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Obtenido de:  
<https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88741012/html/>

- Chiroque, S. (2004). Currículo: Una herramienta del maestro y del educando. IPP Ediciones Fargra, Lima 2004
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2020). Ley 2025 de 2020 por la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 51.379.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>
- Correa Gustavo & Parra Juan David (2019). Historia reciente de la educación básica y media en el caribe colombiano: el caso del Departamento del Atlántico. Obtenido de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382019000100247](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382019000100247)
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.
- Cummings, L. & Schwab, D. (1985). Recursos Humanos: Desempeño Y Evaluación. México: Trillas
- Dellepiane Paola (2020). Introducción a la Educación basada en Competencias para una nueva Educación Superior. Obtenido de;  
<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/371587>
- Demon. J. (2020). La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100002.pdf>
- Escudero, Juan Ed. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Madrid: Editorial Síntesis. 399 p.
- FAO. (2021). World Food and Agriculture - Statistical Yearbook 2021. Rome. Obtenido de: <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/522c9fe3-0fe2-47ea-8aac-f85bb6507776/content>
- FAO. (2022). Perspectivas de la Agricultura y del Desarrollo rural en las Américas 2021 – 2022. Obtenido de:

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ec3e9a9f-593e-4c55-85a3-b5eefbeca839/content>

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.

Función Pública. (1936). Ley 200 de 1936. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=16049>

Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. Recuperado de

<https://www.sigueme.es/libros/verdad-y-metodo-i.html>

Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Gil R, Martín I, Gil F. (2024). Estudio comparativo sobre el desarrollo de competencias técnicas en estudiantes de educación superior mediante el uso del contrato de aprendizaje. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/view/v60-n2-gil-martin-gil/1811-pdf-es>

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? Obtenido de:

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20currículum%20procede%20del,edil%20hasta%20llegar%20a%20c%C3%B3nsul)

[109X2010000100009#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20currículum%20procede%20del,edil%20hasta%20llegar%20a%20c%C3%B3nsul](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20currículum%20procede%20del,edil%20hasta%20llegar%20a%20c%C3%B3nsul).

Gobernación del Atlántico (2022). Informe rendición de cuentas nodo “Atlántico para Jóvenes”. Obtenido de:

[https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/juventud/informe\\_gestion\\_nodo\\_gober.pdf](https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/juventud/informe_gestion_nodo_gober.pdf)

González. F (2005). ¿Qué Es Un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual Y Psicolingüístico Del Término. Obtenido de:

[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872005000100002](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002)

Graus, M. E. G. (2019). Axiología en los contenidos como organizador del currículo en la pedagogía desarrolladora. *Didasc@lia: didáctica y educación* ISSN 2224-2643, 10(6), 195-211.

- Heguy, B. (2025). El rol de los campos productivos de la Universidad Nacional de La Plata en la formación de profesionales de la agronomía: El caso de El Amanecer y Don Joaquín. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3313/te.3313.pdf>
- Herrera, F. (2006). Innovaciones tecnológicas en la agricultura empresarial mexicana. Una aproximación teórica. Recuperado de:  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-85972006000100005](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-85972006000100005)
- Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.  
[https://books.google.com.co/books/about/Invitaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_fenomenolog%C3%ADa.html?id=LDqKazVXtulC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Invitaci%C3%B3n_a_la_fenomenolog%C3%ADa.html?id=LDqKazVXtulC&redir_esc=y)
- I.E.D San Miguel. (2017). Integración con la Media Técnica Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)- Institución Educativa San Miguel. Obtenido de:  
<http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/190407648>
- ICFES. (2023). Visor: Clasificación de Planteles. Recuperado de:  
[https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion\\_planteles\\_ETC](https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_ETC)
- Janon Magd'D (2021). La educación en el Departamento del Atlántico su calida y cobertura de acuerdo al régimen de transferencia y la autonomía de los entes territoriales. Universidad Libre de Colombia. Obtenido de:  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19325/TESIS%20DJANON%20VR%202021%2016%20Marzo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leff, E. (2007). Saber Ambiental sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder .Obtenido de:  
[https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Filosofia\\_ambiental/Saber\\_ambiental-Enrique\\_Leff.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_ambiental/Saber_ambiental-Enrique_Leff.pdf)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Recuperado de:  
[https://books.google.com.co/books?id=2oA9aWlNeoc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=2oA9aWlNeoc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

- López. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: Pasos para un análisis cualitativo eficaz. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/items/ce04bb94-d589-43ef-9cdb-e0d8e24333ea>
- Machín et al, (2017). Sostenibilidad, ingeniería y enseñanza de las ciencias básicas. Marco Teórico Conceptual. Revista Iberoamericana de Educación [(2017), vol. 73, pp. 179-202] - OEI/CAEU
- Marote, M. (2010). Agricultura de precisión. Obtenido de: <https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/1373/art%2010%20vol%2010%20ISEU%20Agricultura%20de%20precisi%c3%b3n%20Marote.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matute Jhonny, Asendra Natalie, De Ávila Isaac & Neira Andrés. (2024). ECOFARMING: Aplicación para la optimización del riego agrícola en cultivos de mango de la comunidad rural de Galapa (Atlántico) integrando prácticas sostenibles. Obtenido de: <https://bonga.unisimon.edu.co/items/f3f90be2-bf2a-4cb0-976e-e25938e89308>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2018). Plan Especial de Educación Rural. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020). Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404915\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404915_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Icfes presentó a la comunidad educativa el Informe de los Resultados agregado Saber 11° en 2021. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409545:icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Modelo de educación media rural- Líneas de orientación docente. Obtenido de: [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/rural-adultos/1\\_Coleccion\\_Avanzada\\_Programa\\_de\\_Educacion\\_Rural\\_PER/4-](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/4-)

- Modelos\_Educativos\_Flexibles/9-Media\_rural\_EMER/Materiales\_Docentes/Lineas\_Orientacion\_Docente.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Sector Educación en el Plan Nacional de Desarrollo. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026/415073:Sector-Educacion-en-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Sector Educación en el Plan Nacional de Desarrollo. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026/415073:Sector-Educacion-en-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Formación Docente para la Calidad Educativa. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/formacion/formacion-docente-para-la-calidad-educativa/>
- ONU. (1987). Cumbre de Johannesburgo 2002. Recuperado de: [https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/desarrollo.htm#:~:text=%22E1%20desarrollo%20sostenible%20es%20el,\(Informe%20Brundtland\)%2C%201987.](https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/desarrollo.htm#:~:text=%22E1%20desarrollo%20sostenible%20es%20el,(Informe%20Brundtland)%2C%201987.)
- ONU. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible Edición Especial. Obtenido de: [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf?\\_gl=1\\*mzvsko\\*\\_ga\\*MTA2MjUxNjU2Ny4xNzI2NzEyODQ4\\*\\_ga\\_TK9BQL5X7Z\\*MTcyNjcxMjg0Ny4xLjEuMTcyNjcxMjg2NC4wLjAuMA..](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*mzvsko*_ga*MTA2MjUxNjU2Ny4xNzI2NzEyODQ4*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcyNjcxMjg0Ny4xLjEuMTcyNjcxMjg2NC4wLjAuMA..)
- ONU. (2024). Objetivos del desarrollo sostenible. Obtenido de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común.*
- Pichs, R. 2002. Los retos del desarrollo sostenible en América Latina. [En línea]. Disponible en: [http:// www.redem.buap.mx/ramon.htm](http://www.redem.buap.mx/ramon.htm)
- Pinzón, J. & Escobar M. (2020). Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible en el contexto rural. Tesis de doctorado. Universidad pedagógica experimental libertador de la república bolivariana de

- Venezuela. Obtenido de:  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/896/750>
- Pinzón, J. D. (2020). *Educación para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible en el contexto rural* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Piotrowski, B. (1999). La axiología y la educación. *Educación y educadores*, 3, 127-138.
- Posner, George. (1998). *Análisis de Currículo*. Bogotá: McGraw Hill, 347p.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto Ley 902 del 2017.  
Recuperado de:  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81859>
- Pugh Gerald (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. Recuperado de:  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652019000100143&script=sci\\_arttext&lng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652019000100143&script=sci_arttext&lng=en)
- Reyes Roa. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo en competencias. Obtenido de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/454>
- Rivera et al., (2021). Agroecological education for food sovereignty: Insights from formal and non-formal spheres in Brazil and Spain.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.10.003>
- Rizo, M., Vuelta, D., & Lorenzo, A. (2017). Agricultura, desarrollo sostenible, medioambiente, saber campesino y universidad. Obtenido de:  
<https://www.redalyc.org/journal/1813/181351615008/html/>
- Ruiz Bolívar, C. (1992). La educación en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe. *Memorias del Congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa: Encuentro de Dos Mundos por la Paz y el Desarrollo* (pp. 155-197). Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Sánchez, L. (2022). Características del diseño curricular por competencias en instituciones educativas rurales del municipio de Valencia – Córdoba, Colombia. Tesis de doctorado. Universidad Cuauhtémoc - EAD Educación a distancia.  
Obtenido de:

- <https://uconline.mx/comunidadead/application/views/repositoriodesis/LADYMARIASANCHEZARTEAGA.pdf>
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*.
- UNAM. (2024). Axiología. Obtenida de: [https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2703/mod\\_resource/content/1/UAPA-Axiologia/index.html#:~:text=La%20axiolog%C3%ADa%20o%20%E2%80%9Cteor%C3%ADa%20de,la%20cultura%20de%20la%20persona.](https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2703/mod_resource/content/1/UAPA-Axiologia/index.html#:~:text=La%20axiolog%C3%ADa%20o%20%E2%80%9Cteor%C3%ADa%20de,la%20cultura%20de%20la%20persona.)
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Universidad de Nariño. (2010). *Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia. 1934 –1974*. Obtenido de: [https://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/r13\\_201.pdf](https://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/r13_201.pdf)
- UPEL. (2023). *Línea de Investigación: Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible*. Maracaibo, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, República Bolivariana De Venezuela.
- Vargas, L. (2018). *La educación media técnica y su articulación con la educación superior en el departamento de Bolívar 2010-2015*. Obtenido de: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7537/TESIS%20DOCTORAL%20LUIS%20DANIEL%20VARGAS-VERSION%20AJUSTES%20PARA%20EMPASTAR%20FEBRERO%203-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vila Maximiliano & Marín Anabel (2017). *Transiciones hacia una agricultura sostenible: el nicho de la apicultura orgánica en una cooperativa*. *Mundo Agrario*, 18(35). Argentina. Recuperado de: [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942017000100011&script=sci\\_arttext&lng=en](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942017000100011&script=sci_arttext&lng=en)
- Vílchez Neiro (2004). *Una Revisión y actualización del concepto de Currículo*. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso

Chacín. Deposito legal: 199702ZU31. ISSN 1317-0570. Vo. 6 (2) Pag 195 – 203.

Villalva Sonia & Fuentes Joaquín (1993). Agricultura Sostenible. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. No.7. Recuperado de:  
[https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/hojas/hd\\_1993\\_07.pdf](https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/hojas/hd_1993_07.pdf)

Viveros, E. F. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7119561.pdf>

Williamson et all, (2017). Educación Rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque

participativo.<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/710>

Yeaman, A.; Koetting, J.R; Nichols, R.G. (1994). "Critical theory, cultural analysis and the ethics of Educational Technology as social responsibility". Educational Technology, 34 (2), 5-12.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Guía de entrevista a docente**

#### **Guías de Entrevista**

Estas guías están diseñadas para recolectar información cualitativa sobre competencias agrarias sostenibles, saberes comunitarios y el currículo escolar. Se aplicarán de manera semi–estructurada, respetando la voz y los tiempos de los entrevistados.

- Se presentará el objetivo de la entrevista y solicitar firmar un consentimiento informado.
- Se le explicara al participante que la participación es voluntaria y anónima, igual al final de consentimiento informado tendrá una nota que lo indique.
- Sea Grabara audio solo con autorización y tomar notas en los espacios previstos.
- Cada entrevista durara entre 30 y 45 minutos.
- En los espacios de notas se usaran para registrar frases textuales, emociones y símbolos.

#### **Entrevista – Docentes**

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

### **Datos de identificación**

Nombre (opcional): \_\_\_\_\_

**Rol:** Docente de Aula  Coordinador

**Área que enseña:** \_\_\_\_\_ **Años de experiencia:**

\_\_\_\_\_ **Grados que enseña:** \_\_\_\_\_

### **Dimensión 1. Concepciones**

Las competencias agrarias sostenibles son conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas dedicadas al sector agropecuario producir de manera responsable con el ambiente, eficiente en lo económico y justa en lo social. Estas competencias integran lo técnico con lo ético, lo ambiental y lo comunitario. A continuación se mencionan algunas de estas competencias:

#### **Competencias técnicas y productivas**

- Manejo básico de cultivos, suelos y recursos hídricos.
- Uso responsable de insumos agrícolas y tecnologías limpias.
- Aplicación de principios de **agroecología y sostenibilidad**.

- Conocimiento de procesos de transformación y comercialización agrícola.

### **Competencias ambientales**

- Conservación de la biodiversidad y cuidado del suelo.
- Adaptación al **cambio climático** en los sistemas productivos.
- Gestión adecuada de residuos y energías alternativas rurales.

### **Competencias sociales y ciudadanas**

- Trabajo en equipo, liderazgo y cooperación comunitaria.
- Comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.
- Valoración de los saberes campesinos y la identidad rural.

### **Competencias para la innovación**

- Emprendimiento rural sostenible.
- Uso de TIC aplicadas al sector agropecuario.
- Pensamiento crítico para la toma de decisiones.

1. ¿Qué entiende por competencias agrarias sostenibles?

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Cuáles considera han desarrollado sus estudiantes?

---

---

---

---

---

---

---

**Dimensión 2. Currículo y práctica docente**

1. ¿Incluye las competencias agrícolas en sus clases?, si su respuesta es sí, ¿De qué manera incluye lo agrario en sus clases?

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿De qué manera promueve la sostenibilidad en sus clases?

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Qué obstáculos encuentra para integrar estos temas al currículo?

---

---

---

---

---

---

---

**Dimensión 3. Saberes del entorno**

1. ¿Sus estudiantes traen saberes agrícolas de casa? ¿Cómo los aprovecha en clase?

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Qué papel deberían tener los saberes comunitarios en la escuela?

---

---

---

---

---

---

---

#### **Dimensión 4. Visiones**

1. ¿Qué elementos considera necesarios incorporar en el currículo para fortalecer la formación agraria sostenible?

---

---

---

---

---

---

---

#### **Registro del entrevistador**

Frases textuales que destacan:

---

Emociones o silencios significativos:

---

Metáforas usadas:

---

## Anexo 2. Guía de entrevista a estudiantes

### Entrevista – Estudiantes

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

### Datos de identificación

Nombre (opcional): \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

**Concepto de competencias agrícolas:** Las competencias agrarias sostenibles son conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas dedicadas al sector agropecuario producir de manera responsable con el ambiente, eficiente en lo económico y justa en lo social. Estas competencias integran lo técnico con lo ético, lo ambiental y lo comunitario. A continuación se mencionan algunas de estas competencias:

### Competencias técnicas y productivas

- Manejo básico de cultivos, suelos y recursos hídricos.

- Uso responsable de insumos agrícolas y tecnologías limpias.
- Aplicación de principios de **agroecología y sostenibilidad**.
- Conocimiento de procesos de transformación y comercialización agrícola.

### **Competencias ambientales**

- Conservación de la biodiversidad y cuidado del suelo.
- Adaptación al **cambio climático** en los sistemas productivos.
- Gestión adecuada de residuos y energías alternativas rurales.

### **Competencias sociales y ciudadanas**

- Trabajo en equipo, liderazgo y cooperación comunitaria.
- Comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.
- Valoración de los saberes campesinos y la identidad rural.

### **Competencias para la innovación**

- Emprendimiento rural sostenible.
- Uso de TIC aplicadas al sector agropecuario.
- Pensamiento crítico para la toma de decisiones.

### **Preguntas**

1. teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué entiende por competencias agrarias sostenibles?

---

---

---

---

---

---

2. ¿Qué has aprendido en tu casa sobre plantas, animales o el campo?

---

---

---

---

---

---

3. ¿Te gustaría que la escuela enseñara más sobre agricultura? Si, su respuesta es SI ¿Qué te gustaría aprender?, si su respuesta es NO, justifique su respuesta

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué crees que debemos cuidar del campo o la naturaleza?

---

---

---

---

---

---

---

5. Si pudieras sembrar o crear algo en la escuela para ayudar al planeta, ¿qué harías?

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿Qué te gustaría ser cuando te gradúes? ¿Tiene relación con el sector agrícola o la naturaleza?

---

---

---

---

---

---

---

## **Registro del entrevistador**

Frases textuales que destacan:

---

Emociones o silencios significativos:

---

Metáforas usadas:

---

### Anexo 3. Guía de entrevista a comunidad

#### Entrevista – Comunidad

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

#### Datos de identificación

Nombre (opcional): \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

**Rol:**  Padre/Madre  Abuelo(a)  Agricultor local  Otro \_\_\_\_\_

**Concepto de competencias agrícolas:** Las competencias agrarias sostenibles son conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas dedicadas al sector agropecuario producir de manera responsable con el ambiente, eficiente en lo económico y justa en lo social. Estas competencias integran lo técnico con lo ético, lo ambiental y lo comunitario. A continuación se mencionan algunas de estas competencias:

#### Competencias técnicas y productivas

- Manejo básico de cultivos, suelos y recursos hídricos.

- Uso responsable de insumos agrícolas y tecnologías limpias.
- Aplicación de principios de **agroecología y sostenibilidad**.
- Conocimiento de procesos de transformación y comercialización agrícola.

### **Competencias ambientales**

- Conservación de la biodiversidad y cuidado del suelo.
- Adaptación al **cambio climático** en los sistemas productivos.
- Gestión adecuada de residuos y energías alternativas rurales.

### **Competencias sociales y ciudadanas**

- Trabajo en equipo, liderazgo y cooperación comunitaria.
- Comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.
- Valoración de los saberes campesinos y la identidad rural.

### **Competencias para la innovación**

- Emprendimiento rural sostenible.
- Uso de TIC aplicadas al sector agropecuario.
- Pensamiento crítico para la toma de decisiones.

### **Preguntas**

1. ¿Qué saberes del campo has compartido con tus hijos o nietos?

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Cómo aprendiste tú a sembrar o cuidar la tierra?

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Qué valores se aprenden en el campo?

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué te gustaría que la escuela enseñara a los jóvenes sobre el campo?

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Qué cambios has notado en la forma de cultivar o en la naturaleza en los últimos años?

---

---

---

---

---

---

**Registro del entrevistador**

Frases textuales:

---

Emociones o silencios:

---

Metáforas o símbolos:

---

## Anexo 4. Entrevista de docente



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### **Guías de Entrevista**

Estas guías están diseñadas para recolectar información cualitativa sobre competencias agrarias sostenibles, saberes comunitarios y el currículo escolar. Se aplicarán de manera semi-estructurada, respetando la voz y los tiempos de los entrevistados.

- Se presentará el objetivo de la entrevista y solicitar firmar un consentimiento informado.
- Se le explicará al participante que la participación es voluntaria y anónima, igual al final de consentimiento informado tendrá una nota que lo indique.
- Sea Grabara audio solo con autorización y tomar notas en los espacios previstos.
- Cada entrevista durara entre 30 y 45 minutos.
- En los espacios de notas se usaran para registrar frases textuales, emociones y símbolos.



### Entrevista – Docentes

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

**Datos de identificación**  
Nombre (opcional): Wilmar Alejandro Grisales González

**Rol:** Docente de Aula  Coordinador

**Área que enseña:** Biología-Química **Años de experiencia:** 20 **Grados que enseña:** 9-10-11

### Dimensión 1. Concepciones

Las competencias agrarias sostenibles son conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas dedicadas al sector agropecuario producir de manera responsable con el ambiente, eficiente en lo económico y justa en lo social. Estas competencias integran lo técnico con lo ético, lo ambiental y lo comunitario. A continuación se mencionan algunas de estas competencias:

#### Competencias técnicas y productivas

- Manejo básico de cultivos, suelos y recursos hídricos.
- Uso responsable de insumos agrícolas y tecnologías limpias.
- Aplicación de principios de **agroecología y sostenibilidad**.
- Conocimiento de procesos de transformación y comercialización agrícola.

#### Competencias ambientales

- Conservación de la biodiversidad y cuidado del suelo.
- Adaptación al **cambio climático** en los sistemas productivos.
- Gestión adecuada de residuos y energías alternativas rurales.

#### Competencias sociales y ciudadanas

- Trabajo en equipo, liderazgo y cooperación comunitaria.
- Comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.
- Valoración de los saberes campesinos y la identidad rural.

#### Competencias para la innovación

- Emprendimiento rural sostenible.
- Uso de TIC aplicadas al sector agropecuario.
- Pensamiento crítico para la toma de decisiones.



1. ¿Qué entiende por competencias agrarias sostenibles?

Son las competencias necesarias para trabajar en el sector agrícola evitando destruir los recursos naturales, desarrollando actividades del campo sostenibles empleando prácticas modernas y más responsables

2. ¿Cuáles considera han desarrollado sus estudiantes?

A pesar de que el currículo no es agrícola en la institución, se desarrollan competencias agrarias sostenibles derivadas de su vínculo cotidiano con el campo, tales como el cuidado ambiental, trabajo colaborativo, reutilización de recursos, valoración del territorio y la biodiversidad.

#### Dimensión 2. Currículo y práctica docente

1. ¿Incluye las competencias agrícolas en sus clases?, si su respuesta es sí, ¿De qué manera incluye lo agrario en sus clases?

NO.

2. ¿De qué manera promueve la sostenibilidad en sus clases?

Aunque la institución no posee un componente agrícola en su currículo, promueve la sostenibilidad desde una perspectiva pedagógica, ambiental, y social, fomentando el uso responsable de materiales, la reutilización de recursos, la gestión adecuada de residuos y sensibilización sobre el cuidado del entorno.

3. ¿Qué obstáculos encuentra para integrar estos temas al currículo?

Considerando que la institución no posee enfoque agrícola ni ambiental, los principales obstáculos son de carácter curricular, institucional y cultural. En primer lugar, la ausencia de líneas o asignaturas específicas, la falta de recursos didácticos y materiales contextuales, poca articulación institucional, ya que no hay políticas internas, proyectos o planes de áreas que incluyan estos temas al currículo.

#### Dimensión 3. Saberes del entorno

1. ¿Sus estudiantes traen saberes agrícolas de casa? ¿Cómo los aprovecha en clase?

Sí. Aunque la escuela no trataje el entorno agrícola, muchos estudiantes traen historias a la aula con saberes propios derivados de su propia familia (por ejemplo a la hora con saberes propios, sembrar, cosechar, cortar)



¿Qué plagas conoces en tu comunidad?  
 pedirles que expliquen ciclos del agua y nutrientes  
 Relatar temas de la clase con los de su entorno:  
 si trabajamos ecosistemas pedirles que las relaciones  
 con los de su barrio o sector donde viven.

2. ¿Qué papel deberían tener los saberes comunitarios en la escuela?

Como papel fundamental deben enriquecer el aprendizaje y  
 permitir que el aprendizaje sea pertinente, significativo y  
 conectado con la realidad del estudiante. También deben  
 permitir ser el punto de inicio para ampliar y generar  
 nuevos aprendizajes

**Dimensión 4. Visiones**

1. ¿Qué elementos considera necesarios incorporar en el currículo para fortalecer la formación agraria sostenible?

El currículo debería incluir temas como: conservación del  
 agua y suelo, manejo responsable de residuos, biodiversidad  
 y ecosistemas locales, cambio climático, energías  
 renovables, uso responsable de recursos, toma de decisiones  
 ambientales, prácticas agrícolas tradicionales del contexto,  
 conocimientos campesinos sobre suelos, clima y ciclos naturales.

**Registro del entrevistador**

Frases textuales que destacan:

\_\_\_\_\_

Emociones o silencios significativos:

\_\_\_\_\_

Metáforas usadas:

\_\_\_\_\_

## Anexo 5. Entrevista de estudiante 1



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### Entrevista – Estudiantes

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

### Datos de identificación

Nombre (opcional): Rodney Smith Ortega Coronado Grado: 11º Edad: 17

### Preguntas

1. ¿Qué has aprendido en tu casa sobre plantas, animales o el campo?

he aprendido cuidarlas las plantas como estar pendiente de  
echarle agua y que reciba luz solar, en los animales he  
compartido mas y he sabido sobre llevarlo y darle cuidados  
como de echarle la comida y el agua bañarlo y  
etc

2. ¿Te gustaría que la escuela enseñara más sobre agricultura? ¿Qué te gustaría aprender?

Pues claro porque de la agricultura aprendemos valores  
y me gustaría aprender mas sobre las plantas y tambien  
un poco de los animales.

3. ¿Qué crees que debemos cuidar del campo o la naturaleza?

debemos cuidar todo lo que nos brinda la naturaleza  
porque todo lo que ella tiene es bueno.

4. Si pudieras sembrar o crear algo en la escuela para ayudar al planeta, ¿qué harías?

en mi escuela sembrara muchos arboles frutales y tambien  
que den mucha sombra y ~~ase~~ asi ayudariamos al  
planeta y al ecosistema.



5. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Tiene relación con el campo o la naturaleza?

bueno quisiera ser ingeniero en sistemas y veterinario  
en lo veterinario si tiene que ver mucho y a que  
trataremos con animales y veremos y conoceremos  
más plantas.

**Registro del entrevistador**

Frases textuales que destacan:

\_\_\_\_\_

Emociones o silencios significativos:

\_\_\_\_\_

Metáforas usadas:

\_\_\_\_\_

## Anexo 6. Entrevista de estudiante 2



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### Entrevista – Estudiantes

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

#### Datos de identificación

Nombre (opcional): Daniel Garca Tomas Grado: 11 Edad: 19

#### Preguntas

1. ¿Qué has aprendido en tu casa sobre plantas, animales o el campo?

Las plantas necesitan un cuidado al igual que los animales con una diferencia es que los animales pueden consumir alimentos

2. ¿Te gustaría que la escuela enseñara más sobre agricultura? ¿Qué te gustaría aprender?

Si me gustara quisiera que enseñaran como cuidar las plantas

3. ¿Qué crees que debemos cuidar del campo o la naturaleza?

Los animales, el medio ambiente y todo lo que tenga relación con nuestro ecosistema

4. Si pudieras sembrar o crear algo en la escuela para ayudar al planeta, ¿qué harías?

Crear un Programa sobre reciclaje para ayudar a nuestro medio ambiente y al planeta



5. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Tiene relación con el campo o la naturaleza?

ser ingeniero en sistemas y creo que no tiene  
relacion alguna con el campo

**Registro del entrevistador**

Frases textuales que destacan:

\_\_\_\_\_

Emociones o silencios significativos:

\_\_\_\_\_

Metáforas usadas:

\_\_\_\_\_

## Anexo 6. Entrevista de comunidad 1



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### Entrevista – Comunidad

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

### Datos de identificación

Nombre (opcional): Miguel Anton Salas Edad: 54 Año

Rol:  Padre/Madre  Abuelo(a)  Agricultor local  Otro \_\_\_\_\_

### Preguntas

1. ¿Qué saberes del campo has compartido con tus hijos o nietos?

yo al ser campesino por tradición y también al ser la agricultura mi mayor fuente de ingresos, le enseñado al manejo de el ganado la siembra de cultivos de maíz, melón, sandía papaya y ají de una forma tradicional y poco mecanizada.

2. ¿Cómo aprendiste tú a sembrar o cuidar la tierra?

mi familia siempre ha sido campesino de tradición y junto a, mi padre, en mi niñez, él fue mi profesor, en el campo y aprendí los detalles técnicos agrícolas de manejo de los cultivos.

3. ¿Qué valores se aprenden en el campo?

se aprende la disciplina y la constancia ya que el campo es muy de este donde a que nosotros como campesinos queremos una cosecha exitosa tenemos que ser muy constantes con el trabajo.

4. ¿Qué te gustaría que la escuela enseñara a los jóvenes sobre el campo?

sobre el manejo del ganado y que al pasar de el tiempo se ha perdido mucha cultura de el campo y la nueva generaciones no tiene aspiración con el campo.

5. ¿Qué cambios has notado en la forma de cultivar o en la naturaleza en los últimos años?

una contaminación se ha introducido de una manera seria.



*en busca de una mayor productividad y no se crea bundle un  
producto completamente valioso*

**Registro del entrevistador**

Frases textuales:

\_\_\_\_\_

Emociones o silencios:

\_\_\_\_\_

Metáforas o símbolos:

\_\_\_\_\_

## Anexo 7. Entrevista de comunidad 2



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### Entrevista – Comunidad

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

### Datos de identificación

Nombre (opcional): Jorge Torre C Edad: 58

Rol:  Padre/Madre  Abuelo(a)  Agricultor local  Otro \_\_\_\_\_

### Preguntas

1. ¿Qué saberes del campo has compartido con tus hijos o nietos?

Les he enseñado a sembrar las plantas y arar la tierra

2. ¿Cómo aprendiste tú a sembrar o cuidar la tierra?

Viendo a mis Padres hacerlo y aprendi

3. ¿Qué valores se aprenden en el campo?

Cuidar, amar

4. ¿Qué te gustaría que la escuela enseñara a los jóvenes sobre el campo?

Que enseñen sobre germinación como se produce una planta y como saber darle amor

5. ¿Qué cambios has notado en la forma de cultivar o en la naturaleza en los últimos años?

En estos últimos años he notado que...



*Se remoran*

---

---

---

**Registro del entrevistador**

Frases textuales:

---

Emociones o silencios:

---

Metáforas o símbolos:

---

## Anexo 8. Entrevista de comunidad 3



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### Entrevista – Comunidad

**Investigación:** Aproximación Teórica Curricular para el Desarrollo de Competencias Agrarias Sostenibles en los Estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del Municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Objetivo General:** Generar una aproximación teórica curricular para el desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz en el Departamento del Atlántico.

**Institución:** IE Pánfilo Cantillo Mendoza – Campo de la Cruz, Atlántico

### Datos de identificación

Nombre (opcional): Luis Fernando Ortega Edad: 43

Rol:  Padre/Madre  Abuelo(a)  Agricultor local  Otro \_\_\_\_\_

### Preguntas

1. ¿Qué saberes del campo has compartido con tus hijos o nietos?

bueno yo enseñado a mi hijo a la ganadería  
a la siembra y al cuidado de la naturaleza

2. ¿Cómo aprendiste tú a sembrar o cuidar la tierra?

yo no tengo mucha experiencia en el cuidado  
de la tierra pero lo poco que aprendí  
lo aprendí de mis abuelos

3. ¿Qué valores se aprenden en el campo?

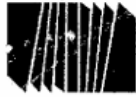
en el campo se aprende la paciencia el amor  
y el cuidado para las cosas

4. ¿Qué te gustaría que la escuela enseñara a los jóvenes sobre el campo?

me gustaría que en el colegio se les enseñara  
a los jóvenes más sobre la ganadería y el  
cultivo

5. ¿Qué cambios has notado en la forma de cultivar o en la naturaleza en los últimos años?

que ya no se cultiva como antes ya que los



los vegetales tienen mucho químico y con  
la ganadería ya todo es máquina

**Registro del entrevistador**

Frases textuales:

\_\_\_\_\_

Emociones o silencios:

\_\_\_\_\_

Metáforas o símbolos:

\_\_\_\_\_

## Anexo 9. Formato de consentimiento

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: **“APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO.”**

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

En conocimiento de lo anterior y siendo estudiante de grado \_\_\_\_° en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico; YO, \_\_\_\_\_ de nacionalidad \_\_\_\_\_, con C.C. \_\_\_\_\_, mayor de edad, domiciliado en \_\_\_\_\_.

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollado de las actividades planificadas para tal fin

(socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).

4. Participar activamente en las actividades de rechequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mi suministrada.
5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta deo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del 2025.

Firma del participante \_\_\_\_\_

C.C.: \_\_\_\_\_

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_

C.C: \_\_\_\_\_

### **Nota del testigo**

Yo, \_\_\_\_\_, portador de la Cédula \_\_\_\_\_, declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o acudiente, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: \_\_\_\_\_  
C.C.: \_\_\_\_\_

## **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)**

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: “APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO.”

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

En conocimiento de lo anterior y siendo **REPRESENTANTE** del estudiante de grado \_\_\_\_° en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico. YO, \_\_\_\_\_ de nacionalidad \_\_\_\_\_, con C.C. N° \_\_\_\_\_, mayor de edad, domiciliado en \_\_\_\_\_.

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo que mi REPRESENTADO puede:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollado de las actividades planificadas para tal fin (socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).
4. Participar activamente en las actividades de rechequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mi suministrada.
5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES, será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del 2025.

Firma del participante \_\_\_\_\_ T.I.:

Firma del representante \_\_\_\_\_ C.C.:

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_ C.C:

**Nota del testigo**

Yo, \_\_\_\_\_, portador de la Cédula  
\_\_\_\_\_, declaro que observé el proceso de consentimiento. El  
participante, o su padre o representante, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo  
oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó  
su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: \_\_\_\_\_  
C.C.: \_\_\_\_\_

## Anexo 11. Consentimiento informado de estudiante 1



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Educación  
Línea de investigación: Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: "APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO."

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

#### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

En conocimiento de lo anterior y siendo estudiante de grado 11° en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico; YO, Rodney Smith Ortega C. de nacionalidad colombiana, con PI 1043843491 mayor de edad, domiciliado en campo de la Cruz.

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollo de las actividades planificadas para tal fin (socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).
4. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mí suministrada.



5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta deo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los 16 días del mes de NOVIEMBRE del 2025.

Firma del participante Rodrey Smith Ortega C. T.I.: 1043843 491

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

**Nota del testigo**

Yo, Rosa Elena Coronado M portador de la Cédula 1043842313 declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o acudiente, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: Rosa Elena Coronado M C.C.: 1043842313

## Anexo 12. Consentimiento informado de estudiante 2



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Educación  
Línea de investigación: Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: "APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO."

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

#### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

En conocimiento de lo anterior y siendo estudiante de grado II° en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico; YO, Daniel García Torres de nacionalidad Venezolana, con C.C. 1236440884 mayor de edad, domiciliado en Calle 11 #17-70.

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollo de las actividades planificadas para tal fin (socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).
4. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mí suministrada.



5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta deo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los 20 días del mes de Noviembre del 2025.

Firma del participante Daniel Garcia Torres C.C.: 1236440887

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

#### Nota del testigo

Yo, Juana María Torres E., portador de la Cédula 22474312 declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o acudiente, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: Juana María Torres E. C.C.: 22474312

## Anexo 13. Consentimiento informado de comunidad 1



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Educación  
Línea de investigación: Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible



### CONSENTIMIENTO INFORMADO Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: "APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO."

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

#### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

En conocimiento de lo anterior y siendo **REPRESENTANTE** del estudiante de grado 11° en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico. YO, Luis Fernando Ortega de nacionalidad Colombiana, con C.C. N° 8540350, mayor de edad, domiciliado en Campo de la Cruz

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo que mi REPRESENTADO puede:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollo de las actividades planificadas para tal fin (socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).
4. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mi suministrada.
5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.



6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES, será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mí vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los 16 días del mes de Noviembre del 2025.

Firma del participante Rodney Oyrosa C. T.I.: 1043843491

Firma del representante Luis Fernando O.V C.C.: 8540350

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

#### Nota del testigo

Yo, \_\_\_\_\_, portador de la Cédula \_\_\_\_\_, declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o representante, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

## Anexo 14. Consentimiento informado de comunidad 2



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Educación  
Línea de investigación: Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible



### CONSENTIMIENTO INFORMADO Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: "APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO."

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

En conocimiento de lo anterior y siendo **REPRESENTANTE** del estudiante de grado 4º en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico. YO, Señor María Teresa C de nacionalidad Colombiana, con C.C. N° 22474312, mayor de edad, domiciliado en campo de la Cruz.

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo que mi REPRESENTADO puede:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollo de las actividades planificadas para tal fin (socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).
4. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mí suministrada.
5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.



6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES, será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mi mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del 2025.

Firma del participante \_\_\_\_\_ T.I.: \_\_\_\_\_

Firma del representante Jessid Torres C.C.: 22 474 312

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

**Nota del testigo**

Yo, Jessid Torres, portador de la Cédula 22 474 312 declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o representante, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

## Anexo 15. Consentimiento informado de comunidad 3



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Educación  
Línea de investigación: Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible



### CONSENTIMIENTO INFORMADO Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012, Colombia)

El momento histórico actual invita a repensar las concepciones y acciones educativas en función de los nuevos desafíos sociales, ambientales y productivos. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel transformador, pues permite comprender y mejorar las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

El presente estudio forma parte del trabajo doctoral desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulado: "APROXIMACIÓN TEÓRICA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AGRARIAS SOSTENIBLES EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÁNFILO CANTILLO MENDOZA DEL MUNICIPIO DE CAMPO DE LA CRUZ, EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO."

Este estudio tiene como propósito general: generar una aproximación teórica curricular que contribuya al desarrollo de competencias agrarias sostenibles en los estudiantes de educación media técnica agraria de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y revisión documental, la investigación busca analizar cómo se conciben, promueven y aplican las competencias agrarias sostenibles dentro del proceso de formación técnica rural, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones del contexto educativo local.

#### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

En conocimiento de lo anterior y siendo **REPRESENTANTE** del estudiante de grado 10º en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza del municipio de Campo de la Cruz, Atlántico. YO, Analy Miranda de Leo de nacionalidad Colombiana, con C.C. N° 22 474 504, mayor de edad, domiciliado en \_\_\_\_\_

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo que mi REPRESENTADO puede:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar y opinar en el grupo focal diseñado para obtener información oral y testimonios requeridos como información para la referida investigación.
3. Participar activamente durante el evento organizado por la universidad en la que estudio para presentar los productos investigativos, así como permitir ser observado durante el desarrollo de las actividades planificadas para tal fin (socialización de experiencias, intercambio de opiniones, preguntas y respuestas entre pares, docentes e investigadores).
4. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mí suministrada.
5. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: PEDRO JESSID PACHECO TORRES, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.



6. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador PEDRO JESSID PACHECO TORRES, será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
7. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud, prosecución curricular o entorno, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
8. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger los datos y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa durante mi proceso de formación.
9. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación, así como el responsable de este proceso en el país donde cursó estudios universitarios de educación.
10. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.
11. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo contenido y validez en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del 2025.

Firma del participante Mariano de Leon T.I.: 1 043 846 293

Firma del representante Juquel Salas C.C.: 8 538 234

Firma del investigador-entrevistador: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_

#### Nota del testigo

Yo, \_\_\_\_\_, portador de la Cédula \_\_\_\_\_, declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o representante, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: \_\_\_\_\_ C.C.: \_\_\_\_\_