

**Historias propias como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades para la
resolución de conflictos en estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Institución
Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta**

Jesús Amadeus Ortíz Moreano

Asesor

William Javier Valencia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2025

Dedicatoria

Con el desarrollo de este trabajo de investigación en la comunidad Iinkal Awá, se demuestra que con dedicación y esfuerzo se alcanzan los sueños. De este modo, quiero dar gracias a Dios todo poderoso por darme vida, salud y la capacidad mental para desenvolverme como etnoeducador en mi comunidad, a mi querida y adorada madre; Rosalba Moreno, por sus consejos de aliento y orientación con amor, a mis hijos Fernando Ortiz y Zamara Ortiz los cuales son mi mayor motivación, fuerza y perseverancia para poder lograr sueños en familia. Por eso, y por los aprendizajes y favores recibidos, quiero agradecer a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta (IETABIS) por acogerme como un miembro más de la comunidad educativa y por último a los niños y niñas de básica primaria, especialmente a los aprendices de grado cuarto, los cuales fueron los protagonistas de este trabajo para y desde la comunidad.

Agradecimiento

Deseo agradecer profundamente a cada uno de los tutores, directivos y coordinadores de la UNAD, la cual han contribuido en mi formación como etnoeducador, por haberme acompañado en este camino de aprendizaje, estudiando desde casa y a través de clases virtuales., a través del trabajo educativo, el compromiso con la comunidad, el apoyo a la región y los valores de inclusión y solidaridad, pero sobre todo, por su inalcanzable compromiso de formación con las comunidades étnicas de los territorios más apartados del país. En igual forma, quiero agradecer con el corazón al Magister William Valencia, por sus orientaciones, paciencia y calidad humana, lo cual, nos demuestra que con el ejemplo todo se puede.

Resumen

El presente estudio desarrollado en el pueblo inkal Awá, se enmarca en las historias propias de la cultura Awá como estrategia pedagógica de enseñanza- aprendizaje para generar habilidades socioemocionales y resolver conflictos en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inka Sabaleta (IETABIS). Es así, como el contexto educativo se caracteriza por una diversidad cultural que incluye estudiantes Awá, afrodescendientes y mestizos, los cuales se ven enfrentados a problemas de convivencia escolar debido a influencias externas como el conflicto armado, la pobreza y la desintegración familiar. Por lo tanto, estos factores han afectado negativamente las habilidades socioemocionales como; la empatía, la autorregulación y las decisiones responsables de los estudiantes, generando conflictos que usualmente se resuelven mediante la violencia. De este modo, el proyecto utiliza cuentos tradicionales Awá, como "La China Bonita" y "El Astarón", así como la historia del primer mundo de la cosmovisión Awá para el fortalecimiento de valores en los educandos como; la empatía, respeto y solidaridad. Estas historias son adaptadas como herramientas pedagógicas mediante actividades que incluyen lectura en voz alta, análisis crítico, creación de finales alternativos y dramatizaciones. En efecto, el objetivo principal del estudio es conectar a los estudiantes con sus raíces culturales mientras desarrollan habilidades para resolver conflictos de manera reflexiva y pacífica.

La investigación adopta un enfoque cualitativo basado en la investigación-acción, utilizando técnicas como observación y diarios de campo para determinar el impacto de las actividades ejecutadas. Los resultados muestran que estas actividades no solo promueven el aprendizaje significativo, sino que también fortalecen la identidad cultural de los estudiantes Awá, enriquecen las interacciones en el aula y mejoran la convivencia escolar. Además, el

trabajo destaca la importancia de integrar los saberes ancestrales con estrategias educativas modernas para construir un entorno escolar más inclusivo y armonioso. En síntesis, esta tesis resalta el valor de las narrativas ancestrales como un medio para fomentar la convivencia y el respeto mutuo en contextos escolares multiculturales, contribuyendo tanto al desarrollo socioemocional de los estudiantes como a la preservación de su identidad cultural.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, resolución de conflictos escolares, historias propias, pueblo indígena Awá

Abstract

The present study developed in the inkal Awá people, is framed in the stories of the Awá culture as a pedagogical teaching-learning strategy to generate socioemotional skills and resolve conflicts in fourth grade students of the Inda Sabaleta Bilingual Agricultural and Livestock Environmental Technical Educational Institution (IETABIS). Thus, the educational context is characterized by a cultural diversity that includes Awá, Afro-descendant and mestizo students, who are faced with problems of school coexistence due to external influences such as armed conflict, poverty and family disintegration. Therefore, these factors have negatively affected socioemotional skills such as empathy, self-regulation and responsible decisions of students, generating conflicts that are usually resolved through violence. Thus, the project uses traditional Awá stories, such as “La China Bonita” and “El Astarón”, and the story of the first world of the Awá cosmovision to strengthen values in students such as empathy, respect and solidarity. These stories are adapted as pedagogical tools through activities that include reading aloud, critical analysis, creation of alternative endings and dramatizations. Indeed, the main objective of the study is to connect students to their cultural roots while developing skills to resolve conflicts in a reflective and peaceful manner.

The research adopts a qualitative approach based on action research, using techniques such as observation and field diaries to evaluate the impact of the strategies implemented. The results show that these activities not only promote meaningful learning, but also strengthen the cultural identity of the Awá students, enrich classroom interactions and improve school coexistence. In addition, the work highlights the importance of integrating ancestral knowledge with modern educational strategies to build a more inclusive and harmonious school environment. In summary, this thesis highlights the value of ancestral narratives as a means to

foster coexistence and mutual respect in multicultural school contexts, contributing both to the socioemotional development of students and the preservation of their cultural identity.

Keywords: pedagogical strategies, school conflict resolution, own stories, Awá indigenous people

Tabla de Contenido

Introducción	13
Planteamiento del Problema	15
Descripción del Problema.....	15
Pregunta de Investigación.....	17
Justificación	18
Objetivos.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Marco de Referencia	22
Marco Contextual.....	22
Límites del Municipio de Tumaco.....	24
Resguardo Indígena Awá Inda Sabaleta	24
Límites del Resguardo Inda Sabaleta.....	25
Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta.....	27
Marco Teórico.....	30
La Literatura de Tradición Oral para la Resolución de Conflictos.....	32
Estrategias Pedagógicas para la Mitigación de Conflictos en Aula.....	33
Resolución de Conflictos en el Aula Escolar.....	34
Estado del Arte.....	37
Marco Legal	46
Diseño Metodológico.....	51
Enfoque de Investigación.....	51

Método de Investigación.....	52
Tipo de Investigación.....	53
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	53
Análisis y Reflexión de Resultados	55
Recordando las Historias Propias del Pueblo Awá.....	55
Reflexión Pedagógica	67
Recomendaciones	69
Conclusiones.....	71
Referencias Bibliográficas	75
Apéndices.....	82

Lista de Tablas

Tabla 1	<i>Cuadro Diagnóstico del nivel de interés y conocimiento de las historias propias</i>	65
----------------	--	-----------

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Mapa San Andrés de Tumaco</i>	23
Figura 2 <i>Mapa Resguardo Inda Sabaleta</i>	26
Figura 3 <i>Ubicación de la IETABIS en el Resguardo Inda Sabaleta</i>	28
Figura 4 <i>Relatoría de historias propias “la China Bonita”</i>	55
Figura 5 <i>Reconociendo la identidad indígena desde las historias propias</i>	57
Figura 6 <i>Aplicando la cosmovisión inkal Awá como estrategia pedagógica</i>	58
Figura 7 <i>Reconocimiento de las historias propias inkal Awá</i>	61
Figura 8 <i>Aplicación de estrategias pedagógicas en contexto (IETABIS)</i>	62
Figura 9 <i>Representación del “Astaron” por parte de un estudiante</i>	63
Figura 10 <i>Representación de la cosmovisión Awá por parte de un estudiante</i>	64

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Formato de consentimiento informado</i>	82
Apéndice B <i>Formato autorización de comunidad – Rector</i>	83
Apéndice C <i>Listado de participantes acción solidaria</i>	84

Introducción

La presente investigación tiene como propósito conocer y proponer las historias propias de la cultura Inkal Awá como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales; en la resolución de conflictos entre los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta (IETABIS). Este estudio surge como respuesta a una problemática persistente en el contexto educativo multicultural de esta institución, donde convergen estudiantes Awá, afrodescendientes y mestizos, pero que también enfrenta factores adversos como el conflicto armado, la pobreza extrema y la desintegración familiar. Estas circunstancias han socavado la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera pacífica, recurriendo en muchas ocasiones a la violencia. Frente a esta realidad, se propone el uso de narrativas tradicionales como "La China Bonita" y "El Astarón", provenientes de la cosmovisión Awá, para conectar a los estudiantes con sus raíces culturales y promover valores esenciales para construir un ambiente escolar más armónico

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, adoptando la investigación como método central. Esto permite no solo describir y analizar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas, sino también involucrar activamente a la comunidad educativa en un proceso reflexivo y transformador. Las técnicas utilizadas como la observación y los diarios de campo, han facilitado la recopilación de datos significativos; que muestran cómo las historias propias integradas en actividades pedagógicas, no solo potencian el aprendizaje significativo, sino que también contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes Awá. Estas actividades incluyen la lectura en voz alta, el análisis crítico, la creación de finales

alternativos y dramatizaciones, fomentando una participación activa que enriquece la convivencia escolar y fortalece las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

El contexto de la comunidad Awá es particularmente relevante para esta investigación, ya que representa un entorno cultural único, pero también vulnerable, debido a los desafíos históricos y contemporáneos que enfrenta. La pérdida gradual de prácticas ancestrales y el idioma Awapit, influenciada por factores externos como la globalización y la presión económica, ha generado una desconexión cultural en los estudiantes, quienes a menudo muestran desinterés o desconocimiento de su patrimonio. Al introducir las historias propias como herramienta pedagógica, no solo se busca abordar problemas de convivencia, sino también revitalizar el orgullo cultural y la conexión con las tradiciones Awá. Este enfoque integrador combina elementos de la educación intercultural y la pedagogía crítica, reconociendo la riqueza de los saberes ancestrales como un recurso invaluable para la formación integral de los estudiantes.

En síntesis, esta investigación destaca el valor de las narrativas tradicionales como un puente entre la identidad cultural y las competencias ciudadanas necesarias en el mundo contemporáneo; al centrar la enseñanza en las historias propias de la comunidad Awá se fomenta una pedagogía que no solo enseña contenidos académicos, sino que también desarrolla habilidades esenciales para la vida, como la resolución pacífica de conflictos y el respeto mutuo. Este enfoque busca transformar el aula en un espacio de diálogo intercultural, donde la diversidad se convierte en una fortaleza y las tradiciones locales en herramientas para el aprendizaje significativo. La implementación de estas estrategias en la IETABIS no solo beneficia a los estudiantes, sino que también sienta las bases para un modelo educativo que puede ser replicado en otros contextos multiculturales, contribuyendo a la construcción de comunidades más inclusivas y cohesionadas.

Planteamiento del Problema

Descripción del Problema

En el contexto del resguardo de Inda Sabaleta en la cual se encuentra la Institución educativa técnica agropecuaria ambiental bilingüe Inda Sabaleta (IETABIS) en la cual se trabaja con la comunidad indígena inkal Awá, afrodescendientes y mestizos, aún existen grupos que actúan al margen de la legalidad, cultivos de uso ilícito, pobreza extrema y familias disfuncionales, pero más grave aún, en la comunidad educativa la generación de conflictos entre los estudiantes se presenta como un fenómeno recurrente y preocupante. En este orden de ideas, para Álvarez et al. (2020), el conflicto hace ver la incapacidad de mantener la cordura e impide tener compostura para controlar situaciones cotidianas.

Estos conflictos suelen estar influenciados por dinámicas sociales complejas, donde, donde la violencia, la falta de oportunidades y la desintegración familiar afectan profundamente la convivencia escolar. En esencia, la influencia de los contextos en los que se desenvuelve cada individuo determina cómo este se posiciona y define su lugar, tanto en relación consigo mismo como con su entorno, su serie de valores se forma, fortalece y organiza bajo el impacto de dichos contextos (Levín, 2012).

Así mismo, los niveles de intolerancia en los aprendices son relativamente altos, o sea, los estudiantes, al estar expuestos a entornos inseguros y a modelos de comportamiento agresivo, principalmente en el entorno familiar, en la comunidad educativa y resguardo en general desarrollan actitudes defensivas o violentas como respuesta a su entorno. Esto ha dificultado su capacidad para construir relaciones saludables y resolver problemas de manera pacífica, incrementando las tensiones en el ambiente escolar. Además, estas condiciones contribuyen al deterioro de su autoestima, limitan sus habilidades socioemocionales y afectan su desempeño

académico. En efecto, la problemática se agrava al observar cómo estas situaciones perpetúan ciclos de exclusión y marginalidad, reproduciendo patrones de violencia y pobreza que impactan no solo a los estudiantes, sino también a las comunidades donde habitan, poniendo en riesgo el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Desde la perspectiva más general, las dificultades que se pueden generar en el aula durante clases básicamente radican en que cada espacio de desacuerdo, los alumnos desean arreglarlo por medio de actos violentos. En este sentido, es necesario tener en cuenta diferentes factores que han aportado a esta problemática desde el conflicto armado que se ha vivido en la zona durante más de 30 años como también, la falta de fortalecimiento de principios y valores en el hogar ha contribuido de manera sustancial a este problema. Entonces, el usar la violencia como manera de enfrentar las diferencias se ha convertido en herramienta que día a día se usa en la comunidad escolar como medio para arreglar una situación problemática, sin considerar que no solo afecta al desarrollo académico de los estudiantes objeto de la agresión sino también su desarrollo socioemocional y a futuro su participación social en la comunidad. Entonces, es importante girar la mirada a esta clase de dificultades, pues es ahí, en la niñez que se debe empezar a cambiar la violencia por la paz, creando espacios de tolerancia, respeto y responsabilidad social desde los entornos escolares, mejor aún, si se usa las historias propias del pueblo Awá.

En relación con este tema, es evidente en el entorno escolar de la IETABIS la falta de valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la empatía en algunos aprendices de básica primaria, exactamente en estudiantes de grado cuarto, los cuales están en un promedio de edad entre los diez y los doce años. Por otro lado, la comunicación no es el principal medio en los educandos que les permita conectarse con sus pares, ni mucho menos compartir pensamientos,

deseos, inquietudes, emociones y sentimientos. Es difícil entender, en los mismos como la comunicación no representa, ni se interpreta como el núcleo de las relaciones interpersonales, y en consecuencia la falta de comunicación asertiva en los aprendices no facilita encuentros significativos, es decir, esta interrupción y falta de comunicación ha generado desacuerdos que han conducido a la alienación y al aislamiento entre los aprendices de la institución.

Además, la familia, para los Awá, es una de las principales bases de la cultura de esta, porque es a través de ella, los indígenas aprenden lo que deben enseñar a sus hijos. Los pueblos indígenas en especial los Awá tienen sus propias cosmovisiones, y esta es el corazón de su cultura, que se ha venido desmejorando a lo largo de los años por muchos motivos: como son la siembra de cultivos de uso ilícitos, que han traído el desarraigo de sus usos y costumbres. Los educandos de la IETABIS, desconocen totalmente de la cosmovisión del pueblo Awá, principalmente mostrándose apáticos y reacios a su propia cultura. Además de esto, los educandos Awá comparten su ambiente de aprendizaje, con otros aprendices, Afros y Mestizos, que desconocen de su cultura pero que tienen en su mayoría las intenciones de aprenderla. Además de esto la cultura se ha venido perdiendo por la apatía, la timidez o el desinterés a hacer parte de ella, ya que, en el mundo globalizado de hoy en día, donde las tecnologías, la moda y los cambios de su contexto es algo inminente, no ayudan al fortalecimiento de estas, ni mucho menos, se evidencia una comunicación asertiva que media las diferencias entre los aprendices.

Pregunta de Investigación

¿Cómo diseñar una estrategia didáctica para la resolución de conflictos escolares a partir de las historias propias en el grado cuarto de primaria de la IETABIS?

Justificación

Esta investigación resulta relevante para la Institución educativa técnica agropecuaria ambiental bilingüe Inda Sabaleta (IETABIS) por medio de las historias propias del pueblo inkal Awá como una estrategia pedagógica para el fortalecer habilidades socioemocionales para la mitigación de conflictos, con estudiantes de grado cuarto. En este orden de ideas, la presente investigación es conveniente porque permite fortalecer las actitudes socioemocionales de los aprendices por medio del ejemplo, el respeto, tolerancia y la empatía que se transmiten por medio de la oralidad de los cuentos propios. Dentro de este marco, a través del tiempo la narración ha servido siempre como instrumento fundamental para transmitir de boca en boca los principales elementos que distinguen a las diversas culturas y que las determina como propias de un grupo humano en particular. Sin duda, el rico patrimonio oral que poseen los inkal Awá, es una herramienta pedagógica clave como insumo para la resolución de conflictos entre los estudiantes de grado 4° de la IETABIS. En esencia, los cuentos tradicionales propios como la China Bonita, El Astarón, la historia del primer mundo Awá y el Tío Conejo entre otros, se pueden comprender como las expresiones más importantes de la pluralidad étnica y la herencia cultural múltiple para arreglar los problemas que surgen entre los estudiantes en clase.

Ahora bien, la relevancia del presente estudio radica en la importancia que se le da a la tradición oral en el pueblo inkal Awá, la cual ha sido fundamental para preservar y transmitir, de generación en generación, el conocimiento y las prácticas relacionadas con el significado y las acciones necesarias para la resolución de diferentes conflictos escolares por medio de la narración oral de cuentos propios. En el ámbito cultural, se consideran cuidadosamente aspectos como el respeto, el saber escuchar, y la tolerancia. Desde la perspectiva más general, se abordarán tres historias propias desde la cosmovisión del ser Awá para el desarrollo de la tesis,

entre estas; el cuento "La China Bonita" la cual transmite la necesidad de la autenticidad y la veracidad en las relaciones humanas, resaltando que las mentiras o engaños generalmente son descubiertos, es decir, nada está oculto. Así mismo, resalta sobre la importancia del respeto que debe existir en los lazos familiares, así como las consecuencias negativas de actos indebidos. Además, destaca el valor de la curiosidad como una herramienta para descubrir la verdad y comprender el contexto o territorio de vida inkal Awá, enseñando que las malas decisiones tienen repercusiones y que la honestidad y el respeto son esenciales en la convivencia.

Además de utilizar los diferentes cuentos seleccionados en el marco de la cosmovisión Awá para la resolución de conflictos, también será un aporte importante para fortalecer el sentido de pertenencia y las raíces culturales de la comunidad inkal Awá de la Institución educativa técnica agropecuaria ambiental bilingüe Inda Sabaleta (IETABIS), comunidad que cuenta con una riqueza inmensa de cuentos, mitos y narraciones de todo tipo en un contexto de resiliencia, solidaridad y prudencia, todo ello, desde la narración oral del Maza su – o primer mundo de la cosmovisión Inkal Awá. Por un lado, el cuento se evidencia la historia de dos hermanos que, tras ir en la cacería de un armadillo, caen en un mundo desconocido lleno de peligros y extrañas transformaciones. Es así como la historia refleja las tensiones entre la curiosidad, el peligro y la búsqueda de refugio en un entorno hostil.

De esta manera, se diseñará una estrategia didáctica clave para la resolución de conflictos en los aprendices tomando al cuento como principal herramienta para este propósito, es decir, para la generación de una convivencia sana en los aprendices de grado cuarto 4° de la IETABIS. Es por ello que (Jares, 2004, como se citó en Gómez, 2006) sugiere que la formación escolar se enfoque en tres aspectos relevantes para convivir: el ejercicio de una ciudadanía respetuosa de las diferencias, la enseñanza de la solidaridad como eje de la educación para la paz y concebir el

conflicto como un factor positivo para los grupos sociales. Siendo las cosas así, será significativo la enseñanza de los cuentos propios para la resolución de conflictos en los aprendices en formación. En esencia, por medio de estas narraciones se resalta la importancia del diálogo, el respeto mutuo y la empatía. Ahora bien, otro de los cuentos que aportaran al manejo de emociones en los estudiantes de grado 4° de la IETABIS es el “Astarón”, el cual enseña que, en lugar de reaccionar violentamente ante el error o imprudencia del ser humano, se debe reflexionar a escuchar y comprender las faltas de conocimiento, pero, además, aprovechar las oportunidades para lograr una formación integral, actuando con responsabilidad y respeto hacia los seres vivos. Esto muestra que, ante los conflictos, es más valioso buscar soluciones a través de la comunicación, el entendimiento de las perspectivas del otro y la enseñanza de valores íntegros, fomentando así relaciones más armoniosas, empáticas y constructivas.

Objetivos

Objetivo General

Estructurar una estrategia didáctica a partir del uso de las historias propias para la resolución de conflictos escolares en el grado 4° de la ITABIS

Objetivos Específicos

Reconocer las historias propias del pueblo Awá como una herramienta pedagógica para fomentar el desarrollo de habilidades sociales orientadas a la resolución de conflictos en los estudiantes de grado 4° de la ITABIS.

Elaborar estrategias pedagógicas fundamentadas en las historias propias del pueblo Awá, con el propósito de promover la resolución de conflictos en el grado 4° de la IETABIS.

Implementar las estrategias pedagógicas basadas en historias propias para fortalecer las habilidades sociales y mejorar la resolución de conflictos en los estudiantes de grado 4° de la IETABIS.

Marco de Referencia

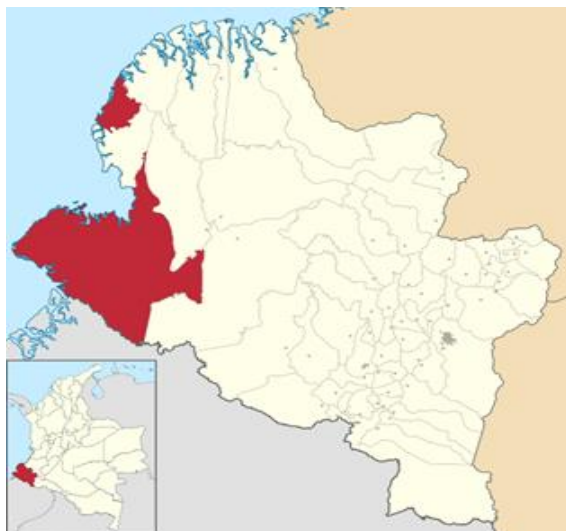
Marco Contextual

Ubicado al sur de América del Sur, entre los océanos Pacífico y Atlántico, se encuentra San Andrés de Tumaco, una joya de biodiversidad y belleza en el territorio colombiano. Este municipio, perteneciente al departamento de Nariño, se distingue por su ubicación estratégica en la frontera con Ecuador y por ser parte de la región volcánica más activa del país. Fundado en 1904, Nariño está atravesado por la imponente cordillera de los Andes, lo que le confiere una geografía variada que combina ecosistemas de montaña y selva. Esta diversidad crea un entorno único donde convergen múltiples expresiones culturales y ambientales, reflejadas en cada resguardo, comunidad, y municipio. San Juan de Pasto, la capital de Nariño, se erige en el Valle de Atríz, destacándose por su arquitectura colonial, templos históricos y riqueza cultural. Además, el departamento cuenta con numerosos municipios que ofrecen una experiencia turística invaluable. Entre ellos, San Andrés de Tumaco sobresale no solo por su encanto natural, sino también por ser un destino emblemático que combina su atractivo turístico con la riqueza cultural de la región. Este escenario hace de Nariño una representación viva de la diversidad ambiental y cultural de Colombia.

Este territorio Tumaco, conocida como la perla del pacífico hoy conocida como municipio de San Andrés de Tumaco, geográficamente está ubicado en el occidente colombiano, en el pacífico sur, pertenece a la parte costera del departamento de Nariño, tal como se ve en la figura 1.

Figura 1

Mapa San Andrés de Tumaco



Nota. Mapa del Municipio de Tumaco, Nariño (Colombia). *Fuente.* Colombia - Nariño - Tumaco.svg, Milenioscuro, (2012), Wikimedia Commons.

Según algunos escritores e investigadores en los que figura el maestro Telmo Leusson Flores, quien dice que anteriormente esta geografía estuvo poblada por los indios Tumaco, quienes desaparecieron, hipotéticamente se podría plantear que un rescaño de estas tribus son los indios Awá, que se encuentran distribuidos en las cercanías a la sierra en las veredas de Llorente, Guayacana e Inda entre otras, con relación a su fecha de fundación oficialmente dentro del reconocimiento de la real corona de España el padre José Miguel Garrido, investigó que data desde el año 1.640 y su santo patrono es San Andrés quedando como fecha para celebrar los cumpleaños el día 30 noviembre día del santo que lleva el nombre del pueblo Tumaqueño, se encuentra ubicado a 300 Km de San Juan de Pasto (capital del departamento), localizado en el sur, con una temperatura media de 26 grados centígrados, a una altura de 2 metros sobre el nivel del mar, es el segundo puerto sobre las aguas del océano Pacífico (Alcaldía de San Andrés de Tumaco, 2014).

Límites del Municipio de Tumaco

Los Límites del municipio de Tumaco se distribuyen de la siguiente manera: al norte con Francisco Pizarro; al sur: Con la República del Ecuador; al este: Con Roberto Payan y Barbacoas y al oeste, con el océano Pacífico. Los ríos que vierten sus aguas al océano Pacífico son: Alvabi, Cavay, Curay, Chagui, Mataje, Mejicano, Mira, Nulpe, Patía, Pulgande, Rosario, San Juan y Tablones. Llorente cuenta con veredas y resguardos indígenas Awá. Entre los resguardos están: Pulgande Campo Alegre, LaBrava, Hojal la Turbia, Alto Albi, Piedra Sellada Yarumal, Piguambi Palangana, Quejuambí Feliciano, Gran Rosario, Chinguirito Mira, Santa Rosita, Inda Guacaray, Peña la Alegría, e Inda Sabaleta (Alcaldía de San Andrés de Tumaco, 2014).

Resguardo Indígena Awá Inda Sabaleta

En este orden de ideas, el Resguardo Inda Sabaleta del pueblo Awá, fundado en 1995 bajo el liderazgo de la primera gobernadora María Carlina Nastacuas Pérez, se constituyó legalmente en 2003 mediante la resolución 030 del 10 de abril. Este resguardo se localiza a 72.5 kilómetros del municipio de Tumaco y a 7.5 kilómetros del corregimiento de Llorente. Su acceso principal es por una carretera destapada que puede ser transitada en carro o motocicleta en un trayecto de 20 a 30 minutos hasta el final de la vía. Desde allí, para llegar a las distintas comunidades, es necesario recorrer caminos a pie durante tiempos que oscilan entre 20 minutos y 2 horas, o bien utilizar motocicletas por tramos con placas huella.

Desde 2015, el cabildo indígena ha trabajado en la búsqueda de soluciones definitivas para mejorar los caminos vecinales. Aunque tradicionalmente se organizaban mingas para reparar los senderos, estos rápidamente volvían a deteriorarse debido al tránsito constante de animales como mulas y caballos, así como de los habitantes del resguardo. Las lluvias empeoraban la situación, causando inundaciones, acumulación de barro y desplazamiento del

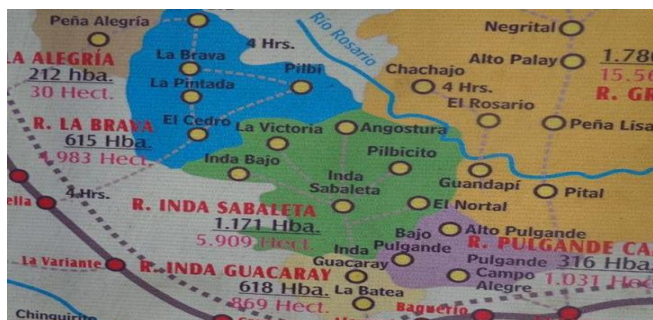
empalizado, lo que representaba un riesgo significativo para las personas y los animales que circulaban por estas rutas. A muchos estudiantes les ha tocado resbalarse y caerse, o llegar a vestirse a la Institución; cuando la lluvia es demasiada los padres no envían a estudiar a los niños pequeños que vienen de 30 minutos de camino, por miedo a que tropezaran, se resbalaran o quedaran enterrados en el lodo, se caían, muchos se resbalaban lastimándose su cuerpo e incluso fracturándose; muchas veces iban con carga pesada, así mismo pasaba con los animales de carga como los caballos y mulas. Por tales razones con fondos del resguardo y ayuda de finqueros se comienza a realizar la placa huella, las cuales se realizaron con diferentes mingas comunitarias y ahora la mayoría de los caminos ya tienen huellas se puede caminar en zapato o sandalias como también transitar en bicicleta y moto.

Límites del Resguardo Inda Sabaleta

Al norte: con el río Rosario, al oriente: con el Resguardo Gran Rosario y Pulgande Campo Alegre, al occidente: con el Resguardo La Brava y la Empresa Palmicultora de Astorga S.A y al sur: con el río Inda. Se evidencia el mapa del Resguardo indígena Awá Inda Sabaleta, donde existen varios puntos de desarrollo comunitario y agrícola desde donde se puede inferir que esta comunidad es ampliamente agrícola; por otro lado, se observa el alcance de la región como se observa en la figura número 2.

Figura 2

Mapa Resguardo Inda Sabaleta



Nota. Ubicación Resguardo Inda Sabaleta, tomada de PEC AWA UNIPA, (2010), Fuente.

documentos propios de la comunidad Sabaleta.

Los primeros habitantes según comentarios de las personas mayores del resguardo fueron llegando del Municipio de Barbacoas, Ricaurte, Diviso, Altaquer, entre otros. Y que probablemente la llegada fué a mediados de los años 1940. También comentan que uno de los primeros pobladores fue el señor Pedro Padilla foráneo de Ricaurte quien encuentra ricos baldíos y se dedica a la crianza de animales, trayendo consigo personas para que le ayudaran a crecer marranos en compañía de otros encargados y prometiéndoles pagar por los servicios. Sin embargo, al ver el incumplimiento del patrón se independizaron y por su cuenta se fueron apoderando de los animales y del terreno, ubicándose de lleno en el territorio. Los primeros habitantes se encontraron con una rica y variada flora y fauna esto fué lo que más los atrajo, especialmente la explotación maderable, ellos encontraron los vestigios de pedazos de ollas de barro y artesanías probablemente de la cultura tradicional Tuma que hábito todo este territorio de Tumaco que en la actualidad es una complejidad sociocultural (Alcaldía Municipal de Tumaco, 2011).

En cuanto la población que habita el resguardo cuenta con una Población de 2.192 habitantes distribuidos en 665 familias, ensu mayoría Indígenas Awá, algunos afrodescendientes

y mestizos los cuales tienen esposos o esposas indígenas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2005). Los moradores de este resguardo conservan algunas de sus tradiciones ancestrales como elaboración de herramientas utilizadas para su trabajo que son escoba, canasto, higra, abanico, esteras, sombreros, molinillos etc. También, hacen uso de la medicina tradicional para curar algunas enfermedades.

Los moradores se dedican al cultivo de productos tradicionales como; chira, chilma, pan de norte, papa cun, yuyo, y a la siembra y cultivo de caña, chiro, maíz, yuca, plátano, naranja, borojó, piña, cacao, coco, papaya, chontaduro, algunos de estos productos lo sacan al pueblo a vender, los van a comprar al resguardo otros son para el consumo de su familia, como también se dedican al cultivo de uso ilícito como la coca. Las esposas se dedican a la cría de animales domésticos como: gallinas, patos, pavos, marranos, para venderlos y comprar otras cosas necesarias. Así mismo, el idioma propio del ser Awá es el Awapit, que con el paso de los años se ha ido perdiendo motivo por el cual líderes indígenas de la organización están implementando diferentes talleres con los hablantes de Awá para fortalecer la lengua propia y enseñarla.

Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta

La institución educativa se ubica en el resguardo indígena Awá del corregimiento de Llorente, municipio de Tumaco. Para llegar hasta la institución educativa se debe recorrer 30 minutos en carro o 20 minutos en motocicleta por carretera destapada, como se muestra en la figura 3.

Figura 3

Ubicación de la IETABIS en el Resguardo Inda Sabaleta



Nota. Ubicación de la IETABIS en el Resguardo Inda Sabaleta, tomada de *Resguardo Inda Sabaleta Tumaco (N)*, (s.f), *Fuente.* Documentos propios de la comunidad Sabaleta.

La institución educativa oferta los 3 niveles de educación como preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, es de carácter oficial y tiene una cobertura de 690 estudiantes, ubicados en 12 sedes, descritas así: El Nortál, Bajo Inda, La Victoria, Pilvisito, Angostura Uno, El Cedro, La Brava, La Pintada, Awá Su Batea, Peña La Alegría, Peña La Brava, Pelvi La Brava. La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaletacuenta con 9 aulas para la básica primaria y una de ellas la ocupa el grado preescolar, esta aula es amplia pero no es acorde a la edad, además hay poco material para ellos, una biblioteca poco dotada de libros para las diferentes consultas, una oficina donde se ubica el rector y se encuentra toda la papelería concerniente a los estudiantes, también equipos como: computadores impresora y fotocopidora indispensable. También cuenta con un restaurante escolar para que los estudiantes se sientan cómodos a la hora de recibir y consumir sus alimentos,

tiene buena ventilación y ventanales que hacen agradable la vista. Cuenta con una cocina la cual no tiene las condiciones necesarias para atender a los estudiantes puesto que es pequeña no cuenta con zona de lavado de losa adecuada, se cocina con gas y los residuos orgánicos de las verduras que salen de allí son arrojados o empacados en estopas para luego ser tirados cerca a este lugar generando contaminación y enfermedades. El grado 4A y 4B se encuentra ubicado en el segundo piso.

En dicha Institución se lleva a cabo el proyecto titulado el compostaje encaminado al buen manejo de los residuos sólidos orgánicos para mantener un entorno saludable en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta. Este proyecto ha sido principalmente teórico con algunas pautas de actividad y donde los estudiantes han podido abstraer no solo la mirada del compost sino el proceso el cual pudieron expresar a través de dibujos o de algunos trabajos didácticos mediante el cual se afianzaron los conocimientos. Se puede concluir indicando que la reflexión en torno a la categoría de estudio manejo de los residuos sólidos inorgánicos nace como una mirada compleja de la realidad en la que se interpreta la contaminación e incremento de estos residuos conforme a los signos del tiempo moderno.

Es interesante cómo en la actualidad la apertura a descubrir otros espacios de aplicación de la pedagogía ambiental llegue hacia lugares donde antaño nunca se han desarrollado pedagogía ambiental o algunos enfoques pedagógicos relativos, pero también desde la comprensión de la solución, ya que se trata de un tema pedagógico en la cual no hay acciones lineales sino cíclicas, complejas, respecto a la realidad problemática sino estructuradas, llenas de significados y narrativas que se necesitan poner en discusión y la reflexión, con el fin de que el aporte sea realmente transformador.

Marco Teórico

El componente pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio Awá se fundamenta en la integración de identidad y cultura como aspectos inseparables, construyendo procesos formativos basados en la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral, emanada de la Ley de Origen y el vínculo con la madre tierra. La Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas CONTCEPI (2012) expone que este enfoque pedagógico considera al niño y la niña como seres con capacidades y aprendizajes que se desarrollan desde la interacción con su familia y comunidad, priorizando valores como la convivencia, la observación, experimentación y reflexión. A través del proceso kamtatkit – kamna – kamtatkit (enseñar – aprender – enseñar), se revitaliza y dinamiza la cultura y el conocimiento, fortaleciendo un modelo educativo propio que trasciende la escolarización convencional para armonizarse con las vivencias, saberes ancestrales y la participación de mayores, guías espirituales y autoridades indígenas, en consulta y concertación con la comunidad. En función de lo planteado, la teoría general del presente estudio se desarrolla desde el marco del constructivismo sociocultural, enfoque que sostiene que el conocimiento se construye de manera activa, y por medio de la convivencia humana dentro de un contexto cultural específico.

Córdoba (2020) sostiene que los niños adquieren tanto conocimientos como habilidades lingüísticas mediante la interacción social con otras personas en el entorno del cual forman parte. Según el autor, el desarrollo del conocimiento es un proceso personal que se complementa con el aprendizaje, el cual incluye actividades tanto internas como externas, siempre enmarcadas en el contexto sociocultural. Retomando las palabras de Torres (2019) el enfoque constructivista sociocultural resalta la necesidad de integrar el contexto y las relaciones sociales en el proceso de

enseñanza - aprendizaje, ya que, al no incluirlos, ni tenerlos en cuenta dificultan la adquisición del nuevo conocimiento en los aprendices. En este enfoque, la interacción social y el contexto sociocultural se entrelazan mediante la mediación de docentes o familiares, lo que facilita que los estudiantes asimilen signos, símbolos y lenguaje. Es por ello, que Torres (2019) comparte la perspectiva de Hernández (2022) mencionando que este conocimiento desarrolla en la persona, habilidades comunicativas, capacidad crítica, lo hace consciente de su rol social dentro de la estructura sociopolítica en la que participa como ciudadano del Estado. En efecto, desde la animación sociocultural, destaca que la participación de diversas personas es esencial para su propio desarrollo y transformación integral.

No obstante, el constructivismo sociocultural explica que una persona aprende y entiende mejor las cosas cuando actúa en un lugar organizado y comparte con otras personas de manera intencional. Este aprendizaje tiene tres características importantes: una lo que cada persona piensa con lo que comparte con los demás, utiliza signos o palabras para comunicarse, y se construye en grupo, aunque todos no sepan lo mismo. Las personas pueden entenderse y aprender juntas porque usan símbolos o palabras que todos comprenden y porque ven su entorno como algo que se comparte con otros. Por otro lado, Serrano y Pons (2011), argumentan que desde la perspectiva más general las historias propias como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en estudiantes de grado 4° de la IETABIS, es una propuesta clave y significativa, ya que desde la experticia o conocimiento de los mayores, mayores y sabedores del pueblo inkal Awá se fortalece la comunicación asertiva entre los aprendices, es decir, teniendo en cuenta el pensamiento propio, la subjetividad y la intersubjetividad de los mismos.

A continuación, se definirán y estructurarán las categorías y subcategorías clave relacionados con las palabras clave y los objetivos de la investigación. Estos términos, que se usarán con mayor frecuencia, son definidos basándose en su criterio, en las propuestas de otros estudios previos y, de ser necesario, en las teorías que respaldan la investigación

La Literatura de Tradición Oral para la Resolución de Conflictos

La literatura de tradición oral es una manifestación artística creada de manera colectiva. Según Pedrosa (2020) en su reseña “la Chica” la autoría de este relato recae en una "legión" de transmisores anónimos que, en cada interpretación, reproducen los textos respetando reglas implícitas de variación y conservación que dominan con destreza. Así mismo, las modificaciones realizadas por cada narrador interactúan con el conjunto del repertorio comunitario de manera similar a cómo un hablante interactúa con su idioma. Es por ello, que las razones por las cuales una comunidad adopta una versión específica no siempre son predecibles. Sin embargo, cuando una versión persiste, es porque refleja, en alguna medida, las particularidades y la esencia de la comunidad que la mantiene, sin contradecir las normas creativas al punto de hacerla extraña o ajena para quienes la reciben, como el caso de las historias propias del Astarón, la China Bonita, o de los cuatro mundos de la cosmovisión inkal Awá. En este tipo de literatura, la creatividad individual está limitada, y la búsqueda de originalidad no es el propósito principal de quienes la transmiten.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO s.f) las tradiciones y expresiones orales incluyen muchas formas de expresión oral, como refranes, adivinanzas, historias, canciones para niños, leyendas, mitos y otras más, los cuales son una herramienta fundamental en las estrategias de enseñanza - aprendizaje para el logro y transmisión de valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Además,

fortalecen el arraigo cultural de los aprendices en el marco de la cosmovisión que los acoge por medio de los cuentos tradicionales o populares de la comunidad Iinkal Awá, según (Rodríguez, 2009 como se citó en Medina, 2021) afirma que.

“El cuento popular es un relato de tradición oral, relativamente corto, con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indo-europea. Es así como el cuento popular es un tipo de narración que pertenece a la tradición oral y se caracteriza por ser ficticio, creado principalmente para proporcionar diversión y entretenimiento. Además de proporcionar recreación y aprendizaje en los educandos, también fortalece en lo axiológico”.

Estrategias Pedagógicas para la Mitigación de Conflictos en Aula

Las tácticas pedagógicas son la perspectiva o el canal que se selecciona para tratar un tema en cuestión, utilizadas por los orientadores o maestros y los discentes para proporcionar el proceso metodológico de enseñanza y de formación. De acuerdo con las ideas de Sánchez et al. (2019) afirman que las estrategias pedagógicas son herramientas que permiten la interacción entre iguales, para fomentar su participación, motivación e interés por el tema tratado, con la finalidad de traducir los conocimientos en aprendizaje significativo. Según Toala y Llor (2018), “las estrategias pedagógicas son un conjunto de acciones en donde se realiza un esquema ordenado de forma lógica y coherente que ayuden al cumplimiento de los objetivos” (p.164). Son espacios donde se organizan las actividades de aprendizaje y donde las personas pueden vivir experiencias educativas, aprender nuevos conocimientos, valores, habilidades, formas de hacer las cosas y solucionar problemas relacionados con lo que están estudiando. En efecto, estos procedimientos están diseñados para promover la comprensión y retención del contenido, así como para fomentar el desarrollo de destrezas y competencias en los estudiantes. Por otro lado, Jiménez et al. (2020) afirma que “estas estrategias buscan profundizar en la comprensión de los

conceptos, promoviendo una asimilación significativa de los conocimientos” (p. 1). En concreto las historias propias como estrategia pedagógica, beneficia y fortalece el aprendizaje integral de los educandos desde la praxis del docente etnoeducador.

Además, Franco y Deroncele (2022) plantean que la versatilidad de las formas de instrucción educativa es crucial para identificar y atender las necesidades particulares de los estudiantes durante este período educativo

En efecto, las estrategias pedagógicas varían según el nivel educativo, el contenido y los objetivos de aprendizaje, pero generalmente se enfocan en involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Uno de los ejemplos de estrategias pedagógicas es el aprendizaje basado en problemas o basado en proyectos. De acuerdo con Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015), el aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuestas a problemas de la vida real, es decir, el ABP, fomenta el aprendizaje activo y significativo desde la realidad de los aprendices (Nunes, 2023). Todo ello, para el logro de la formación integral de los aprendices de la IETABIS en el contexto de una comunicación asertiva para la resolución de conflictos en el aula escolar.

Resolución de Conflictos en el Aula Escolar

La escuela tiene la responsabilidad de preparar a los estudiantes para la vida, lo que implica proporcionarles herramientas que les permitan desarrollar una autoestima sólida, tomar decisiones responsables, interactuar de manera adecuada con los demás y manejar los conflictos de forma positiva y efectiva. Todas estas acciones son parte de las habilidades sociales. Según (López, 1998 como se citó en Fernández, 2014) menciona que las habilidades sociales son competencias esenciales que potencian las relaciones sociales y las interacciones personales. Por

ello, es fundamental fomentarlas y desarrollarlas para mejorar la comunicación y la convivencia. Si estas capacidades se fortalecen, se podrán formar niños y jóvenes capacitados para enfrentar la vida con mayor plenitud, responsabilidad y calidad. Aunque materias como lengua, ciencias sociales y matemáticas están incluidas en los currículos escolares, aprender a vivir sigue siendo un tema pendiente.

En el mismo sentido, las habilidades sociales para la Vida (HpV), según la Organización Mundial de la Salud OMS (1993) “se refiere a las capacidades esenciales que permiten mantener una conducta positiva y adecuada frente a los desafíos y demandas de la vida” (p.6). En efecto, entre estas destrezas se destacan; la escucha activa, empatía, el asertividad, la reflexión, la negociación y la mediación y, por ende, la resolución de conflictos en el aula escolar de una forma asertiva. Dicho de otro modo, el autocontrol de las anteriores habilidades es fundamental para niños y adolescentes, ya que contribuyen a su adaptación en un entorno social exigente, promoviendo el desarrollo de sus capacidades sociales. De igual forma, Melo (2014) argumenta que, estas aptitudes facilitan su transición hacia nuevas etapas de crecimiento brindando herramientas que ayudan a reducir los riesgos a los que están expuestos.

Por consiguiente, las habilidades sociales comprenden un conjunto diverso de comportamientos que reflejan una interacción social efectiva. Ahora bien, desde ahí las historias propias de la cosmovisión inkal Awá tienen un gran significado para este propósito, es decir, es por medio de las historias propias que los educandos fortalecen su cultura desde lo axiológico. Según a Vega et al. (2018), las habilidades sociales se caracterizan por la capacidad que logran los aprendices de expresar sus propios pensamientos y puntos de vista sin ofender a otros, comunicar emociones de manera adecuada, colaborar en actividades grupales, mostrar empatía y

adaptarse a distintos contextos sociales, o sea, desarrollar competencias en cuanto el saber, el ser y el saber convivir juntos.

De forma similar, y de acuerdo con lo planteado por Betancourt et al. (2018) justifican que las habilidades sociales se refieren a la capacidad del ser humano para identificar, interpretar y responder de manera adecuada a los estímulos que surgen en su entorno social, especialmente aquellos provenientes de otras personas. Este conjunto de competencias permite al individuo interactuar de forma efectiva y adaptarse a las dinámicas sociales que le rodean, es decir, adaptarse a diferentes contextos desmejorados, pero con raíces de empatía, respeto, solidaria y tolerancia entre otras aptitudes y actitudes que aportan a la formación integral del mismo.

Estado del Arte

El marco en cuestión pretende proporcionar datos actualizados sobre los resultados de investigaciones previas (marco de antecedentes), las teorías que fundamentan el problema de investigación (marco teórico) y los conceptos y definiciones clave (marco conceptual) en los que se sustenta el problema de estudio. En relación con este tema, es importante detallar la peculiaridad del contexto, es decir, desde la Institución educativa técnica agropecuaria ambiental bilingüe Inda Sabaleta (IETABIS).

En relación con la problemática expuesta, Pazos (2019) en su estudio realizado en la Universidad Ricardo Palma de Lima, Perú, centra su atención en la relación entre la violencia familiar, barrial y escolar, analizando las miradas de las madres de familia en sectores populares de Lima. Este trabajo resulta de gran relevancia para la presente investigación, ya que aporta una perspectiva que conecta la agresión escolar con dinámicas familiares. Según el autor, las causas de la violencia escolar pueden estar relacionadas con la existencia de un carácter dominante en el entorno familiar por parte de algún miembro, lo que, a su vez, puede influir en situaciones de exclusión durante la interacción social entre estudiantes. Pazos (2019) enfatiza que la forma de convivencia en la familia es un factor determinante en la promoción de buenas prácticas de convivencia escolar. Por tanto, sugiere que los malos hábitos relacionados con la socialización de los educandos tienen su origen en el núcleo familiar, subrayando la importancia de este ámbito en las manifestaciones de convivencia en el entorno escolar.

En esta misma línea de pensamiento, Durán et al. (2021), en su investigación titulada “Violencia y derechos de las niñas de origen indígena en el Municipio de San Felipe Orizatlán”, llevada a cabo en la Universidad de Cienfuegos, Cuba, destacan la necesidad de reflexionar profundamente sobre las consecuencias, tanto a corto como a largo plazo, derivadas de

situaciones de violencia escolar. Los autores señalan que este tipo de violencia impacta no solo en el ámbito académico, sino también en dimensiones sociales, emocionales y cognitivas, generando efectos adversos que pueden extenderse hasta la adultez. Asimismo, advierten que las personas que han sido víctimas de agresiones físicas escolares podrían estar en mayor riesgo de involucrarse en futuros comportamientos delictivos. Según el estudio, estos comportamientos se reflejan en manifestaciones de violencia intrafamiliar, homicidios, violencia de género y otros tipos de abuso, subrayando así la gravedad de este fenómeno y la urgencia de abordarlo desde perspectivas preventivas y educativas.

Por consiguiente, Gonzales et al. (2021), en su investigación titulada “Estilos de crianza familiar y violencia escolar en adolescentes de Lima Norte”, desarrollada en la Universidad César Vallejo de Lima, Perú, subrayan el papel fundamental del núcleo familiar en el desarrollo de habilidades emocionales como la tolerancia, el respeto y la empatía. Los autores destacan que en contextos donde se fomentan valores y se protege a los niños y niñas de situaciones de agresión verbal o física, se promueven hábitos del buen vivir que trascienden el ámbito familiar. Estos hábitos, además de evidenciarse de manera inmediata, se reflejan en las dinámicas escolares, particularmente en la gestión de conflictos y riñas, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más pacíficos.

Por su parte, Velázquez (2023) en su artículo “Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares”, publicado en la Revista CoPaLa de México, aborda la complejidad de la violencia en los entornos escolares, señalando su diversidad de formas y causas. El autor identifica factores como la multiplicidad de intereses, culturas e ideologías entre los actores escolares, los cuales pueden derivar en agresiones físicas o verbales. Asimismo, destaca el impacto del adultocentrismo como una causa negligente en la

resolución de conflictos escolares, ya que esta perspectiva tiende a invalidar las emociones y experiencias de los estudiantes, priorizando la autoridad adulta. Velázquez (2023) advierte que, si los adultos carecen de habilidades socioemocionales para manejar problemas de agresión, esta carencia se transmite a los niños y niñas, perpetuando patrones de resolución de conflictos basados en imposición y unilateralidad. Esto refuerza la necesidad de estrategias educativas basadas en la equidad y el respeto mutuo para mitigar estas problemáticas.

Cabe considerar por otra parte, como en el contexto educativo, los procesos de enseñanza - aprendizaje trascienden los contenidos estandarizados establecidos por los gobiernos, incorporando un contexto de luchas emocionales, sentimientos y conductas que enriquecen el crecimiento socioemocional de cada individuo. En el suroccidente colombiano, la llegada de personas provenientes de diferentes regiones del país, atraídas por ofertas laborales rurales, tanto legales como ilegales, ha contribuido a la configuración de un entorno multicultural en los contextos escolares indígenas. Este fenómeno resalta la importancia de un sistema de educación propia que, según el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2005) afirma que busca articular “procesos, interrelacionar dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo, sin perder de vista las relaciones interculturales con otras sociedades” (p. 4).

Las instituciones educativas de los pueblos indígenas enseñan a los niños y jóvenes a comportarse bien y a relacionarse de manera respetuosa con los demás, basándose en los valores y enseñanzas de sus familias. Este tipo de educación busca crear espacios donde se compartan las culturas y se fortalezca la buena convivencia entre las personas. En este mismo sentido, el gobierno de Colombia, junto con las comunidades indígenas, estableció en el Decreto 804 de 1995 que la educación de los grupos étnicos debe estar orientada a construir, de manera

colectiva, un proyecto de vida basado en sus costumbres, lengua y tradiciones. Esta norma resalta la importancia de unir los conocimientos ancestrales con la educación escolar, permitiendo que los niños aprendan de su cultura y, al mismo tiempo, adquieran nuevas habilidades.

De esta manera, se propone que los conflictos que se presentan en la escuela pueden resolverse a través de las historias tradicionales de la comunidad y el trabajo en grupo, enseñando a los estudiantes a valorar el respeto y la colaboración. También es fundamental garantizar que se respeten los derechos de los niños y niñas, tanto en la escuela como en la sociedad. Por eso, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1992, artículo 5°) resalta que es necesario formar a los estudiantes en todas las áreas de su vida: física, emocional, intelectual, social y espiritual, siempre respetando los derechos de los demás.

En conclusión, la educación en comunidades indígenas debe integrar los valores culturales y promover el desarrollo completo de los estudiantes, respetando sus derechos y enseñándoles a convivir en armonía. Además, es muy importante fortalecer las habilidades sociales, ya que ayudan a formar personas con buenos principios y preparadas para construir comunidades basadas en el respeto, la convivencia y la solidaridad.

De acuerdo con González et al. (2022) “tras las aportaciones de diversos autores, se puede concluir con que las habilidades sociales hacen referencia al conjunto de capacidades que se llevan a cabo con la finalidad de interactuar y relacionarse de manera apropiada con los demás” (p.114). En este sentido, las habilidades sociales comprenden al conjunto de capacidades y destrezas que implican una conjunción del entorno socio-afectivo de una persona; capacidades que son de suma importancia para enfrentar los requerimientos del día en una forma competente. Por lo tanto, el fortalecimiento de estas habilidades desde la escuela, apoyado por los agentes

educativos, tiene un impacto significativo no solo en los contextos escolares, sino también en los hogares y comunidades en las que los estudiantes están inmersos. Este enfoque integral garantiza beneficios a nivel individual y colectivo, promoviendo entornos más armoniosos y equitativos.

En esta perspectiva, en el proceso educativo que atraviesa el aprendiz en el trayecto de su vida, diversos agentes ejercen una influencia significativa en su formación académica, social y emocional. La familia, como núcleo primario de socialización, desempeña un papel crucial en el desarrollo de las emociones y comportamientos del individuo. Dicho con otras palabras, López et al. (2013) menciona que las dinámicas familiares impactan directamente en la forma en que los estudiantes afrontan las relaciones interpersonales y los conflictos. Una relación familiar saludable y armónica, enmarcada en valores éticos y de convivencia, no solo fomenta comportamientos positivos, sino que también previene la normalización de prácticas conflictivas, generando un entorno propicio para el desarrollo integral del estudiante.

Ahora bien, el contexto escolar amplía estas posibilidades al ofrecer un espacio de interacción social y aprendizaje significativo. Así mismo, las normas y valores son construidos colectivamente a través de la convivencia cotidiana entre estudiantes, docentes y otros actores educativos. Adaptando lo dicho por López et al. (2013) enfatiza que la implementación de estrategias institucionales y pedagógicas orientadas a la promoción de principios y valores contribuye a la resolución de conflictos dentro del aula. En consecuencia, la escuela no solo se consolida como un lugar de adquisición de conocimientos, sino también como un escenario para el desarrollo de competencias socioemocionales que son esenciales para la vida en sociedad.

Cabe resaltar, el pensamiento sobre convivencia escolar, en el cual Gallardo et al. (2019) consideran que “implica el reconocimiento de diversos factores que coexisten en las aulas de clase” (p. 64). Asimismo, Mendoza (2006) manifiesta que es importante comprender que la

convivencia se consolida como la antítesis de la violencia y está orientada a la práctica de las sanas relaciones entre las personas. En este sentido, es posible observar la convivencia escolar como un conjunto de diferentes aspectos que abarcan desde las normativas institucionales que promueven las buenas prácticas para el buen vivir hasta las interacciones entre los estudiantes, docentes y la comunidad escolar en general. No obstante, este proceso puede presentar ciertas deficiencias, tanto en la promoción de estrategias que fomenten valores como la empatía y el respeto, como en la aplicación de las conductas aprendidas en el entorno familiar. Esto se debe a que no siempre se garantiza la adquisición de habilidades socioemocionales en contextos familiares donde prevalece la violencia intrafamiliar. Asimismo, algunos aprendices pueden estar expuestos a entornos emocionalmente poco saludables, lo que afecta su desarrollo socioemocional y puede conducir a futuros conflictos en el contexto educativo.

Esa discrepancia de intereses, foco de antivalores y expresiones negativas, no es un evento aislado y fugaz, sino que está acompañada también de actitudes, comportamientos e incompatibilidades que representan tres momentos en los que se exponen principios éticos aprendidos en casa y valores a los que los niños y niñas han sido expuestos en sus hogares. De manera adicional, la vulnerabilidad a la que están expuestos los estudiantes al salir de los contextos escolares constituye un gran detonante de su violencia en la resolución de conflictos, pues el conflicto armado y el narcotráfico han priorizado la violencia como solución principal a situaciones conflictivas. El uso de armas para quitar la vida a quien piensa o actúa de manera diferente a los deseos de un grupo armado es, lamentablemente, una realidad cotidiana en la comunidad.

En el mismo sentido, las consecuencias pueden revestir gran importancia, ya que se manifiestan tanto de manera inmediata como a largo plazo, causando efectos adversos como la

baja autoestima, ansiedad, tristeza, depresión e ira, entre otras emociones negativas. Sin un manejo adecuado, estas emociones motivan comportamientos violentos en la adultez. Es decir, el niño que forma parte de este tipo de violencia pierde la capacidad de ser empático, generando acciones descontroladas debido a las frustraciones que se experimentan en el conflicto. Además, pueden proliferar comportamientos de venganza en ambientes virtuales, como las redes sociales, es imprescindible reconocer que los conflictos escolares, si no se abordan adecuadamente, pueden generar secuelas que trasciendan generaciones, consolidando patrones de comportamiento donde la violencia se normaliza como un mecanismo para la resolución de conflictos (Martínez, 2002). Este fenómeno no solo afecta el contexto inmediato de los estudiantes, sino que perpetúa una cultura de confrontación que compromete la construcción de relaciones saludables en la comunidad educativa. En este sentido, los conflictos escolares se presentan como un desafío crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influyen negativamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y dificultan el logro de los objetivos educativos.

No obstante, los conflictos escolares también pueden interpretarse desde una perspectiva constructiva, entendiendo que, si bien sus consecuencias pueden ser perjudiciales cuando desembocan en violencia, estas situaciones ofrecen una oportunidad para fortalecer la educación integral. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de incorporar en su normativa estrategias que promuevan y prevengan la resolución pacífica de conflictos. Para ello, es fundamental que los docentes reflexionen sobre su rol como mediadores y adopten herramientas pedagógicas que estimulen comportamientos basados en la tolerancia, el respeto y la empatía. Estrategias como el trabajo cooperativo y el uso de historias propias, en particular en contextos

multiculturales, pueden desempeñar un papel transformador, favoreciendo la construcción de ambientes escolares más inclusivos y armoniosos.

La educación propia de los pueblos indígenas, regulada en armonía con el Ministerio de Educación, ha sido fundamental para la preservación y transmisión de saberes ancestrales. En el caso del pueblo Awá, se ha desarrollado un compendio de conocimientos compilados en cuentos y relatos que buscan revitalizar las historias propias desde su cosmovisión. En este contexto, surge la pregunta: ¿cuál es la finalidad de los cuentos o historias propias en la resolución de conflictos? Las historias propias no solo mantienen viva la tradición oral y los conocimientos ancestrales, sino que también estimulan valores como la escucha, la tolerancia y el respeto, fundamentales para la convivencia. Iruri & Villafuerte (2022), expone “la narración de cuentos es una herramienta educativa eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida que proporciona un contexto significativo, atrae a los estudiantes y hace que el aprendizaje sea divertido” (p.233). Es así, el cuento tiene el potencial de estimular al niño a intercambiar y coordinar sus puntos de vista con otros niños y con el docente de igual; invitar a los niños a tener una mentalidad activa y en confiar en su propia capacidad de descubrir cosas. De esta forma, estas herramientas no solo fomentan el respeto y el amor por la lectura, sino que también contribuyen al crecimiento personal y social de los niños.

Para potenciar este proceso, resulta pertinente incorporar estrategias de trabajo en grupo que fortalezcan las competencias ciudadanas necesarias en el desarrollo integral de los niños y niñas. En el marco de las actividades basadas en las historias propias, el trabajo cooperativo emerge como una estrategia clave para el aprendizaje, ya que promueve el desarrollo de habilidades necesarias para la resolución de conflictos y la interacción en contextos diversos. Fraile (2004 como se citó en Garrote et al. 2019) resalta que el trabajo cooperativo busca

“priorizar el proceso de interacción, siendo necesario explicar a los estudiantes cómo actuar en el grupo para desarrollar habilidades de interacción y resolución de conflictos, así como para la planificación y control del tiempo” (p. 18). Por su parte, Garrote et al. (2019) señala que “los logros del alumnado se centran en la mejora del rendimiento académico, la motivación, las relaciones interpersonales, la autoestima y el conocimiento de diferentes contextos” (p. 18). En este sentido, el trabajo cooperativo no solo aporta beneficios académicos, sino que también tiene un impacto significativo en contextos multiculturales y vulnerables, como aquellos expuestos a conflictos armados, ayudando a formar ciudadanos resilientes y comprometidos desde edades tempranas.

Marco Legal

En Colombia, la Constitución Política de Colombia (1991), establece un marco legal que promueve la convivencia escolar a través de principios y derechos fundamentales, de todo niño y niña, los cuales deben contar con una formación integral y de calidad. Es así, que en el artículo 67, se resalta que la educación tiene una función social, orientada a fomentar valores como la paz, la democracia y el respeto por los derechos humanos, bases esenciales para una convivencia armoniosa en los entornos educativos. Asimismo, el artículo 45 asegura a los adolescentes el derecho a una formación integral que incluye la convivencia como parte de su desarrollo personal y social.

De igual forma, el artículo 44 protege los derechos de los niños, garantizando su integridad física y moral, lo cual subraya la importancia de un ambiente escolar respetuoso y seguro. Por otro lado, el artículo 13 refuerza la igualdad y el deber del Estado de eliminar cualquier forma de discriminación, un principio fundamental para construir comunidades escolares inclusivas. Este marco constitucional establece las bases para una educación que no solo instruye, sino que también construye espacios de interacción respetuosa, formando ciudadanos comprometidos con la convivencia en paz mutuamente.

En este orden de ideas, El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT (1989) establece un marco fundamental para la promoción de la convivencia en contextos educativos al reconocer el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete y valore su identidad cultural. Los artículos 26 y 27 enfatizan la necesidad de desarrollar sistemas educativos que incorporen los idiomas y métodos propios de enseñanza de estas comunidades, fomentando un ambiente de respeto mutuo y tolerancia. Este enfoque promueve la eliminación de prejuicios y contribuye a la construcción de espacios de aprendizaje inclusivos donde se

valora la diversidad como un recurso y no como un obstáculo. Asimismo, el artículo 28 asegura la igualdad de acceso a la educación, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, puedan participar en igualdad de condiciones. En este sentido, el convenio no solo protege los derechos culturales de los pueblos indígenas, sino que también sienta las bases para una convivencia escolar armónica, donde el respeto y el reconocimiento de la diversidad son pilares esenciales para la construcción de comunidades más justas y equitativas.

La educación orientada a la convivencia desempeña un papel esencial en este contexto. Siguiendo los lineamientos establecidos en la Constitución Política y en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, las comunidades educativas tienen la responsabilidad de diseñar un Manual de Convivencia. Este documento debe promover relaciones interpersonales basadas en la reciprocidad y la equidad, fomentando vínculos solidarios, respetuosos y afectuosos. Además, debe resaltar la importancia de reconocer y valorar la diversidad y las diferencias individuales presentes en la comunidad educativa, al mismo tiempo que se mantiene un enfoque en metas comunes.

El Manual de Convivencia se configura como un elemento clave para fomentar la participación democrática dentro de la comunidad educativa. Este documento debe ser producto de un consenso entre todos los integrantes de la comunidad, reflejando un acuerdo colectivo que se traduce en compromisos asumidos por cada miembro. Su propósito principal es promover entornos adecuados para el desarrollo integral de la personalidad y la convivencia armónica, de manera coherente, estructurada y sistemática. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) en el Manual de convivencia se establecen lineamientos y orientaciones que facilitan la realización de actividades y regulan las interacciones entre estudiantes, docentes,

directivos, padres de familia y demás actores involucrados, en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional, su filosofía y las normas generales de convivencia

Por otro lado, el manual de convivencia se construye con base en los principios constitucionales, las políticas del Ministerio de Educación Nacional, expresadas en la normatividad vigente, la declaración universal de los derechos del niño, la Ley 1098 de (2006) o código de la infancia y la adolescencia, y otras normas relacionadas con la niñez y la adolescencia, con los principios de la comunidad, la justicia, la democracia, la paz, la trascendencia y el bien común. El Manual de Convivencia debe unificar los principios y criterios para fomentar las normas de convivencia entre los distintos componentes de la comunidad educativa; encauzar los esfuerzos de todos sus miembros, en medio de unos acuerdos claros y precisos sobre las reglas de juego que regirán en la institución educativa, asumiendo cada estamento el rol que le corresponda buscando siempre interactuar.

Desde la perspectiva más general, Manual de Convivencia se puede interpretar como un instrumento fundamental para garantizar la convivencia armónica dentro de las instituciones educativas. Desde una perspectiva normativa, el Manual no solo se presenta como un requisito legal, sino como una herramienta educativa que articula los derechos y deberes de los estudiantes, padres, y educadores dentro de un marco de valores humanos esenciales. De ahí la importancia que tienen las historias propias como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en estudiantes de grado 4° de la IETABIS.

En el marco de los fundamentos normativos la Ley 115 de (1994) y el Decreto 1860 de (1994) son pilares de la normatividad educativa colombiana, estableciendo al Manual de Convivencia como parte integral del Proyecto Educativo Institucional (PEI), o Proyecto Educativo Comunitario (PEC) Esto refuerza la idea de que los acuerdos de convivencia no

pueden ser vistos como un apéndice administrativo, sino como un componente que refleja y fortalece los principios educativos de la institución. A saber, el Manual, al definir derechos y deberes, establece un marco claro para las relaciones entre los actores educativos, lo que contribuye a la construcción de una comunidad basada en la responsabilidad compartida y el respeto mutuo.

Desde el panorama constitucional, la Corte, al destacar la necesidad de un "mínimo de orden y autoridad", subraya que las comunidades educativas no pueden sostenerse en un ambiente de anarquía. Esta afirmación enfatiza el papel del Manual de Convivencia como un mediador entre la libertad individual y el interés colectivo. En este sentido, el texto refuerza que la educación no solo debe enfocarse en lo académico, sino también en la formación moral y ética de los estudiantes, ayudándolos a desarrollar valores que lo hagan más humanos y solidarios.

Es así que, el Manual de Convivencia es más que un documento normativo; es un reflejo de los valores que la institución busca inculcar en sus estudiantes. La insistencia en que debe estar alineado con los derechos constitucionales asegura que no vulnere principios fundamentales como la igualdad, el respeto a la diversidad y el libre desarrollo de la personalidad. Sin embargo, el texto también advierte contra una interpretación errónea de este último derecho, indicando que no debe confundirse con el libertinaje o con acciones que contradigan los intereses comunes.

Por otro lado, la Ley 1620 de (2013) de Colombia establece un sistema nacional que busca promover la convivencia en las escuelas, enseñar el respeto por los derechos humanos, brindar educación para la sexualidad y prevenir y reducir la violencia dentro del ambiente escolar, con el objetivo de formar ciudadanos activos en una sociedad democrática y participativa, promoviendo el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y previniendo la violencia escolar y el embarazo adolescente. Este sistema opera en niveles

nacional, territorial y escolar, involucrando a diversas entidades públicas y privadas bajo los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad. Establece comités de convivencia escolar que identifican, previenen y mitigan situaciones de conflicto o violencia, incluyendo ciberacoso. Además, sugiere que los establecimientos educativos implementen manuales de convivencia actualizados y proyectos pedagógicos enfocados en la formación ciudadana, la educación sexual y la construcción de ambientes escolares pacíficos e inclusivos. La ley regula la creación de rutas de atención integral para atender casos de violencia, fomenta la formación docente y establece responsabilidades específicas para directivos, docentes, familias y otras entidades relacionadas. Finalmente, contempla sanciones para quienes incumplan sus disposiciones y propone incentivos para instituciones que demuestren avances significativos en la promoción de la convivencia escolar.

En igual forma, las instituciones educativas pertenecientes a la Unidad Indígena del Pueblo Awá UNIPA, como es la IETABIS, también cuenta con un reglamento interno desde los usos y costumbres de la cosmovisión inkal Awá para establecer unos acuerdos de convivencia claros y precisos en el marco del Buen Vivir en los mismos, es decir, con el fortalecimiento de la empatía, el respeto, la solidaridad y el fortalecimiento de los valores del ser Awá desde lo axiológico.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de la presente investigación tiene como objetivo establecer como se llevará a cabo la misma desde la estructura y desarrollo de instrumentos de recolección de información y las diferentes actividades para darle respuesta a los objetivos propuestos. En este sentido, se comprende el diseño de investigación como un método estructurado que guía el proceso para responder eficazmente a las preguntas planteadas en la investigación. Este diseño no solo aborda los problemas fundamentales del estudio, sino que también define de manera clara las categorías que serán objeto de análisis, ya sean independientes, dependientes o externas, y establece cómo estas deben ser organizadas, observadas o medidas dado el caso. De igual manera, el diseño metodológico determina el número y momento de las observaciones necesarias, facilitando el análisis de las diferencias estadísticas entre los resultados obtenidos. Finalmente, Ñaupas et al. (2018) manifiesta que la observación proporciona una base sólida para interpretar los hallazgos y derivar conclusiones relevantes que respondan a los objetivos del estudio.

Enfoque de Investigación

Después de entender la problemática planteada, la cual expresa “Fortalecimiento de las habilidades para la resolución de conflictos por medio de historias propias en el grado 4° de la IETABIS”. Se ha optado por el enfoque cualitativo que parafraseando a Denzin y Lincoln (2012), la comprensión de la investigación cualitativa debe enmarcarse en su evolución histórica, ya que cada época ha aportado una perspectiva distinta para observar y analizar la realidad. A través de una revisión histórica, es posible identificar cómo diferentes filósofos, teóricos e investigadores empíricos han desarrollado enfoques variados para abordar el método cualitativo, fundamentados en diversas bases de análisis de la realidad. A pesar de estas diferencias,

comparten un interés común: entender la realidad desde el contexto donde ocurre, destacando su significación en la percepción y experiencias de las personas.

Las raíces de la investigación cualitativa pueden rastrearse en las ideas de filósofos como Hegel y Heidegger, quienes influyeron profundamente en la forma de interpretar al ser humano y su relación con la sociedad. Este enfoque fue también adoptado y desarrollado por la Escuela de Frankfurt, cuyos pensadores establecieron un vínculo importante con la investigación cualitativa. Interpretando el pensamiento de Fernández y Bardales (2024) sostienen que este movimiento tuvo un impacto notable en los teóricos franceses de la filosofía, así como en sociólogos y antropólogos, quienes comenzaron a explorar líneas de trabajo enfocadas en comprender la realidad desde la experiencia subjetiva y social de los individuos, priorizando el análisis contextual y la interpretación en lugar de una mera explicación objetiva.

Método de Investigación

De modo similar, se optó por implementar la investigación-acción dado que esta se ajusta de manera más precisa con el proyecto. En efecto, la investigación cualitativa conocida como investigación-acción tiene sus raíces en el trabajo del psicólogo Lewin (1946) citado en Rodríguez et al. (2011), Lewin fue un académico Polaco nacionalizado estadounidense que desarrolló este enfoque. Lewin delineó cuatro etapas esenciales para este método: planificación, acción, observación y reflexión. Con el tiempo, este enfoque ha evolucionado y adaptado a múltiples contextos culturales y geográficos. En América Latina, ha sido ampliamente aplicado y enriquecido, especialmente en el ámbito de la Educación Popular. Entre los principales impulsores de este enfoque en la región se destacan el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y el educador brasileño Paulo Freire, quienes contribuyeron significativamente a su desarrollo y expansión.

Tipo de Investigación

De acuerdo con el diseño metodológico de la investigación de paradigma cualitativo se adoptó un enfoque de investigación descriptivo, fundamentado en lo planteado por Becerril (2014), quien destaca que su objetivo principal radica en recolectar datos e información sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de los individuos, agentes e instituciones involucrados en los procesos sociales. Este tipo de estudio resulta adecuado para ofrecer un análisis integral y detallado del objeto de investigación, proporcionando insumos significativos que serán examinados antes, durante y después de la implementación de las actividades propuestas en el presente trabajo de grado.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Las técnicas de investigación cualitativa son métodos fundamentales para recolectar y analizar información, con el objetivo de estudiar fenómenos sociales desde una perspectiva integral y contextualizada. Según (Arias, 2020 como se citó en Vizcaíno et al. 2023) “estas técnicas permiten profundizar en la comprensión de las dinámicas sociales, adoptando un enfoque holístico que considera múltiples dimensiones del fenómeno estudiado” (p.30). Asimismo, Vizcaíno et al. (2023) subraya que, estas herramientas son esenciales para recopilar los datos necesarios que respalden las hipótesis de un estudio, una idea respaldada también por Ñaupás et al. (2013) “entre las técnicas más empleadas se encuentran la observación, que ofrece un análisis directo de la realidad; las encuestas, mediante entrevistas y cuestionarios que recopilan percepciones y opiniones; y los experimentos, que permiten evaluar situaciones en condiciones controladas” (p.60). Estas estrategias, en conjunto, enriquecen el análisis cualitativo al ofrecer múltiples enfoques para abordar la complejidad de los fenómenos sociales.

En relación con este tema, uno de los instrumentos de recolección de información seleccionados para recabar información del tema en cuestión es el diario de campo, el cual según Kroef et al. (2020) se define como una herramienta metodológica que permite documentar de manera estructurada las experiencias de los participantes en un proceso investigativo. Así mismo, se define como un recurso para la recolección de datos que, aunque similar a un cuaderno de notas, amplía su funcionalidad mediante un enfoque organizado y metódico. Este instrumento incluye actividades como el análisis de contenido, la observación y la reflexión personal, lo que posibilita una sistematización efectiva de la información recopilada. A partir de esto, Valverde (1993, como se citó en Luna et al. 2022) en el diario de campo se organiza, analiza e interpreta la información, permitiendo enriquecer y transformar el proceso de investigación. Además, facilita la comprensión de los hechos, establece continuidad en los procesos investigativos e intervenciones, y genera un banco de datos útil para evaluaciones futuras.

Análisis y Reflexión de Resultados

Recordando las Historias Propias del Pueblo Awá

El análisis de la información recolectada a través del diario de campo destaca cómo el uso de historias propias, como estrategia pedagógica, resultó eficaz para fortalecer habilidades sociales y de mitigación de conflictos en estudiantes de grado 4 de la IETABIS. En particular, se observó que actividades como la lectura y discusión del cuento La China Bonita fomentan un aprendizaje integral que trasciende lo académico, promoviendo habilidades críticas y sociales. La reflexión sobre los personajes y los mensajes éticos de la historia, junto con la creación de finales alternativos, conecta a los estudiantes con experiencias reales de su entorno, alentando el respeto mutuo y la empatía. Estos hallazgos refuerzan la efectividad de generar un ambiente de trabajo colaborativo que estimula la participación, la expresión artística y el desarrollo de herramientas prácticas para enfrentar conflictos interpersonales de manera constructiva

Figura 4

Relatoría de historias propias “la China Bonita”



Nota. Relatoría de la historia “la China Bonita”. *Fuente.* Autoría propia.

El análisis de la información recolectada a través del diario de campo destaca cómo el uso de historias propias, como estrategia pedagógica, resultó eficaz para el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de conflictos en estudiantes de grado 4 de la IETABIS. En particular, se observó que actividades como la lectura y discusión del cuento *La China Bonita* fomentan un aprendizaje integral que trasciende lo académico, promoviendo habilidades críticas y sociales. La reflexión sobre los personajes y los mensajes éticos de la historia, junto con la creación de finales alternativos, conecta a los estudiantes con experiencias reales de su entorno, alentando el respeto mutuo y la empatía. Estos hallazgos refuerzan la efectividad de generar un ambiente de trabajo colaborativo que estimula la participación activa, la expresión artística y el desarrollo de herramientas prácticas para enfrentar conflictos interpersonales de manera constructiva.

El diario de campo como instrumento de recolección de información permitió identificar cómo las estrategias didácticas implementadas, tales como la lectura en voz alta, el trabajo grupal y las actividades creativas, fortalecen tanto las habilidades sociales como el aprendizaje significativo de los estudiantes. Los datos obtenidos demostraron que estas dinámicas promueven la apropiación de valores esenciales como la solidaridad y la comprensión mutua, elementos clave para gestionar conflictos escolares. Además, el análisis del diario evidenció la importancia de diseñar actividades pedagógicas que integren contenidos disciplinares con experiencias culturales y cotidianas, logrando una conexión emocional y cognitiva más profunda. De esta manera, el uso de historias propias no solo permitió abordar problemas de convivencia, sino que también contribuyó a transformar la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural y modificado al contexto específico de la comunidad Awá.

Figura 5

Reconociendo la identidad indígena desde las historias propias



Fuente. Autoría propia.

En relación con el segundo objetivo específico del trabajo de tesis, el diseño de estrategias basadas en historias propias para la resolución de conflictos con estudiantes de grado 4° de la IETABIS se encuentra respaldado en el análisis de la información recolectada mediante los diarios de campo. Estas estrategias, que incluyen la lectura, discusión y actividades creativas relacionadas con cuentos tradicionales como *La China Bonita*, *El Astarón* y *la historia del primer mundo Awá*, como una estrategia para la resolución de conflictos escolar en la IETABIS permitieron no solo conectar a los estudiantes con su contexto cultural, sino también desarrollar habilidades sociales fundamentales. Por ende, la narración y el análisis crítico de historias propias se perfilan como herramientas pedagógicas, clave para fomentar la empatía, la comprensión mutua y el respeto de valores esenciales en la resolución de conflictos. El enfoque centrado en la construcción colectiva de aprendizajes permitió que los estudiantes internalicen los mensajes éticos de las historias, los relacionen con sus propias experiencias y desarrollen competencias para manejar conflictos de manera reflexiva y respetuosa.

A partir de la información de los diarios de campo, se evidenció que estas estrategias pueden estructurarse en fases que incluyen la contextualización cultural, el análisis guiado de las historias y la creación de actividades dinámicas como finales alternativos o representaciones artísticas. Ahora bien, el enfoque integrador potenció el aprendizaje significativo al vincular los contenidos literarios con la vida cotidiana de los estudiantes, ayudándolos a fortalecer sus habilidades sociales en un entorno de colaboración y diálogo. Diseñar estrategias pedagógicas en torno a historias propias no solo resolvió conflictos inmediatos, sino que también contribuyó a formar ciudadanos críticos y respetuosos, capaces de aplicar estos aprendizajes en otros contextos de su vida personal y comunitaria.

Figura 6

Aplicando la cosmovisión inkal Awá como estrategia pedagógica



Fuente. Autoría propia.

Por otro lado, y relacionado con el tercer objetivo de investigación, la aplicación de estrategias basadas en historias propias para el desarrollo de habilidades sociales en la resolución de conflictos con los estudiantes de grado 4° de la IETABIS se fundamenta en el análisis de la

información recolectada a través del diario de campo, que evidencia el impacto positivo de actividades pedagógicas diseñadas para tal propósito.

Estas estrategias, que incluyeron la lectura, análisis crítico y creación de actividades creativas relacionadas con cuentos como *La China Bonita*, El cuento del Astarón y del primer mundo del ser inkal Awá, promovieron un aprendizaje significativo que trascendió lo académico y abordó directamente los desafíos de convivencia escolar. La implementación de estas actividades facilitó a los estudiantes identificar valores fundamentales como la empatía y el respeto, mientras desarrollaban competencias sociales necesarias para resolver conflictos de manera reflexiva y colaborativa. Este enfoque práctico y contextualizado transforma el aula en un espacio de aprendizaje integral, donde las historias propias se convirtieron en herramientas poderosas para el crecimiento personal y grupal del ser inkal Awá.

El proceso de aplicar estas estrategias, según lo observado en el diario de campo, implicó estructurar actividades en fases que incluyeron la introducción cultural, la lectura compartida, la reflexión guiada y la producción creativa de finales alternativos o representaciones artísticas. La implementación efectiva de estas dinámicas no solo fomentó habilidades sociales como la comunicación abierta y la resolución pacífica de conflictos, sino que también enriqueció la conexión emocional de los estudiantes con sus raíces culturales. Al aplicar estrategias basadas en historias propias, se promovió un entorno educativo colaborativo donde los estudiantes interiorizaron valores y habilidades que trascendieron el aula, fortaleciendo su capacidad para manejar conflictos en diversos contextos de su vida personal y comunitaria, mientras contribuyeron a una convivencia escolar más armoniosa y respetuosa.

A continuación, se relacionará los objetivos específicos de la presente investigación con los resultados de la propuesta educativa - Diseñar estrategias en base a las historias propias como

el cuento del “Astarón”, “La China Bonita” y “la historia del primer mundo del ser Inkal Awá” para resolución de conflictos con los estudiantes de grado 4° de la IETABIS.

En relación con este tema, el diseño de estrategias basadas en historias propias como "La China Bonita", “El Astarón” y “la Historia de los cuatro mundos Awá” representó una estrategia innovadora y culturalmente relevante que ayudó a los estudiantes inkal Awá a desarrollar habilidades sociales esenciales. En lo esencial, durante las actividades diseñadas, se propusieron dinámicas colaborativas como el análisis grupal de los cuentos en mención y la dramatización de los conflictos. Estas estrategias promovieron un aprendizaje significativo al involucrar activamente a los estudiantes en la construcción de soluciones alternativas, lo que permitió que cada participante reflexionara sobre los valores y normas implicados en las narrativas. La participación en las dramatizaciones fortaleció la capacidad de los estudiantes para comprender múltiples perspectivas y para aplicar principios como la empatía y el respeto en situaciones hipotéticas y reales. Además, estas estrategias ofrecieron un espacio seguro para que los estudiantes practicara la resolución de conflictos y la toma de decisiones colectivas, consolidando su confianza y habilidades comunicativas.

Así mismo, estas estrategias diseñadas a partir de las historias propias también sirvieron para integrar valores tradicionales en el aprendizaje diario, haciendo que los estudiantes reconocieran su relevancia en el contexto actual. El enfoque colaborativo permitió que los aprendices no solo compartieran sus interpretaciones del conflicto, sino que también discutieran cómo estas enseñanzas podrían ser útiles para enfrentar desafíos cotidianos. Al diseñar las actividades, se garantizó que los estudiantes comprendieran la conexión entre las historias y su vida escolar, fomentando un aprendizaje contextualizado que reforzara su identidad cultural mientras adquirían habilidades prácticas para la convivencia. Estas estrategias demostraron cómo las

historias propias pueden convertirse en un puente entre el conocimiento ancestral y el desarrollo de competencias ciudadanas, favoreciendo tanto la preservación cultural como la construcción de entornos escolares más inclusivos y respetuosos.

Figura 7

Reconocimiento de las historias propias inkal Awá



Fuente. Autoría propia.

Acorde al segundo objetivo de la investigación, el cual consistió en aplicar las estrategias pedagógicas propias del ser Awá, basadas en historias propias para el desarrollo de habilidades sociales en la resolución de conflictos con los estudiantes de grado 4° de la IETABIS, es decir, se implementó una estrategia basada en historias propias, como la dramatización y las discusiones reflexivas, en la cual se evidenció un impacto significativo en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Durante las dramatizaciones, los niños tuvieron la oportunidad de representar conflictos y proponer soluciones alternativas, lo que les permitió practicar habilidades como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. Al dramatizar partes del cuento "La china bonita," los estudiantes internalizaron valores esenciales, como el respeto

mutuo y la colaboración, mientras exploraban la aplicabilidad de estas enseñanzas en su vida cotidiana.

Estas actividades prácticas no solo facilitaron el aprendizaje socioemocional, sino que también reforzaron la cohesión grupal y el sentido de pertenencia a su comunidad, al destacar la relevancia de los valores tradicionales Awá en la resolución de conflictos. La reflexión guiada posterior a cada actividad fue clave para consolidar los aprendizajes. Durante estas discusiones, los estudiantes analizaron cómo se sintieron al representar las historias y cómo las soluciones propuestas podrían trasladarse a problemas reales en su entorno escolar. Este proceso permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de abordar los conflictos de manera pacífica y respetuosa, lo que contribuye a la construcción de un ambiente escolar armónico. Asimismo, la implementación de estas estrategias permitió a los estudiantes conectar las enseñanzas culturales con las competencias ciudadanas, fortaleciendo su identidad y su capacidad para resolver problemas de manera efectiva. En conjunto, estas acciones no solo apoyaron el desarrollo de habilidades sociales, sino que también destacaron el potencial de las historias propias como una herramienta educativa integral para la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Figura 8

Aplicación de estrategias pedagógicas en contexto (IETABIS).

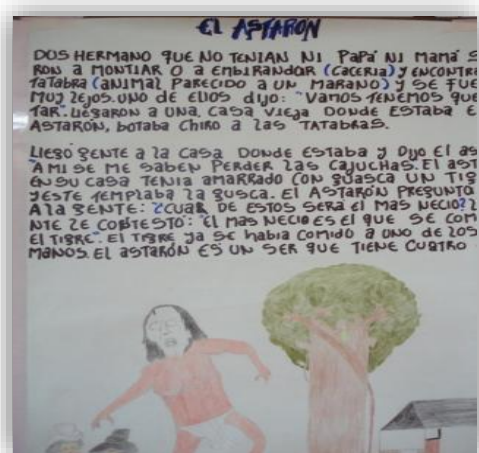


Fuente. Autoría propia.

Desde una perspectiva más general, se aplicó una estrategia basada en historias propias como en el caso del cuento la China Bonita dando respuesta al último objetivo general de la presente tesis. El Astarón y la historia de los cuatro mundos para el desarrollo de habilidades sociales en la resolución de conflictos con los estudiantes de grado 4° de la IETABIS.

Figura 9

Representación del “Astaron” por parte de un estudiante



Nota. Representación de la historia “El Astaron” por parte de un estudiante. *Fuente.* Autoría propia.

La implementación de estrategias basadas en historias propias, como la dramatización y las discusiones reflexivas, demostraron un impacto significativo en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de grado cuarto de la IETABIS. Durante las dramatizaciones, los niños tuvieron la oportunidad de representar conflictos y proponer soluciones alternativas, lo que les permitió practicar habilidades como la comunicación asertiva, la empatía entre pares y el trabajo colaborativo. Al dramatizar partes del cuento "La china bonita," "El Astarón" y la "Relatoría de primer mundo" los aprendices internalizaron valores esenciales, como el respeto mutuo y la colaboración, mientras exploraban la aplicabilidad de estas enseñanzas en su vida cotidiana. Ahora bien, estas actividades prácticas no solo facilitaron el aprendizaje significativo y socioemocional, sino que también fortalecieron la cohesión grupal y el sentido de pertenencia a su comunidad, al destacar la relevancia de los valores tradicionales Awá en la resolución de conflictos.

Figura 10

Representación de la cosmovisión Awá por parte de un estudiante



Nota. Representación gráfica de la cosmovisión Awá por parte de un estudiante. *Fuente.* Autoría propia.

La reflexión guiada posterior a cada actividad fue clave para consolidar los aprendizajes. Durante estas discusiones, los estudiantes analizaron cómo se sintieron al representar las historias y cómo las soluciones propuestas podrían trasladarse a problemas reales en su entorno escolar. Este proceso permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de abordar los conflictos de manera pacífica y respetuosa, lo que contribuye a la construcción de un ambiente escolar armónico. Asimismo, la implementación de estas estrategias permitió a los estudiantes conectar las enseñanzas culturales con las competencias ciudadanas, fortaleciendo su identidad y su capacidad para resolver problemas de manera efectiva. En conjunto, estas acciones no solo apoyaron el desarrollo de habilidades sociales, sino que también destacaron el potencial de las historias propias como una herramienta educativa integral para la formación de ciudadanos críticos y responsables.

En relación con este rema, y como complemento de los instrumentos de recolección de información, se diseñó un cuadro diagnóstico titulado 'Nivel de interés y conocimiento sobre las historias propias y su relación con la resolución de conflictos'. Este instrumento busca indagar las percepciones y conocimientos de los estudiantes de grado 4° de la IETABIS sobre la importancia de las historias propias del pueblo Awá y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos."

Tabla 1

Cuadro Diagnóstico del nivel de interés y conocimiento de las historias propias

Nivel de interés, preguntas	Mucho	Un poco	Nada	No le interesa
¿Qué sabe usted de las historias propias?		X		

Nivel de interés, preguntas	Mucho	Un poco	Nada	No le interesa
¿Son útiles las historias propias para la comunidad Awá?	X			
¿Sí leemos una historia propia, conservamos nuestra cultura?	X			
¿Considera que las historias propias son importantes para las nuevas generaciones?	X			
¿Qué sabe usted sobre la resolución de conflictos?		X		
¿Qué relación puede existir entre las historias propias y la resolución de conflictos?	X			

Nombre: ____Apolonio Canticus____ Fecha: _____

Nota. Cuadro diagnóstico para conocer el nivel de conocimiento e interés de las historias propias.

Fuente. Autoría propia.

A partir de las respuestas del cuadro, se puede interpretar que la persona muestra un interés significativo hacia las historias propias de la comunidad Awá, evidenciado por la selección de “Mucho” en la mayoría de las preguntas relacionadas con su importancia cultural y su utilidad para las nuevas generaciones. Este interés refleja una percepción clara de que estas historias son un medio fundamental para conservar la cultura y transmitir valores a las generaciones futuras. Sin embargo, en lo relacionado con la resolución de conflictos, el interés parece ser menor, ya que se ha señalado "Un poco". Esto sugiere que, aunque reconoce cierta relevancia en este aspecto, aún podría haber una desconexión o un conocimiento limitado sobre

cómo las historias propias pueden contribuir directamente a este ámbito. En general, la interpretación destaca un fuerte sentido de identidad cultural y una valoración de las historias propias, aunque sería útil trabajar en fortalecer la comprensión de su relación con la resolución de conflictos para integrar estas narrativas en un enfoque educativo más amplio.

Reflexión Pedagógica

El análisis crítico del proceso investigativo y pedagógico desarrollado en la tesis revela un enfoque transformador en varios niveles. Desde la perspectiva del docente en formación, la investigación demuestra un compromiso sólido con la etnoeducación y la integración de las historias propias como herramientas pedagógicas. Este enfoque no solo responde a la necesidad de preservar los saberes ancestrales del pueblo Awá, sino que también permite enfrentar problemas contemporáneos como la resolución de conflictos en el aula. Sin embargo, el proceso refleja desafíos importantes en términos de la implementación práctica y el diseño de estrategias pedagógicas que equilibren los valores culturales con las competencias académicas. La elección de un enfoque cualitativo y participativo asegura que el docente se posicione como un mediador cultural y educativo, capaz de interpretar las necesidades y perspectivas tanto de los estudiantes como de la comunidad, fortaleciendo así la construcción de aprendizajes significativos que trascienden lo académico y abarcan aspectos sociales y emocionales.

Desde la contribución de los estudiantes involucrados y la comunidad educativa, este proyecto demuestra el potencial de la narración como un puente entre la tradición y las dinámicas educativas modernas. Los estudiantes no solo adquieren habilidades sociales como la empatía y el respeto, sino que también refuerzan su identidad cultural mediante la interacción con historias que reflejan sus raíces. Al mismo tiempo, la comunidad educativa participa activamente en la recuperación y revalorización de prácticas culturales que pueden enriquecer la

convivencia escolar y social. Sin embargo, este impacto positivo puede ser limitado por factores externos, como la falta de recursos o la resistencia al cambio en algunos contextos educativos.

Para transformar verdaderamente la realidad educativa, es crucial no solo implementar estrategias como las historias propias, sino también consolidar un entorno pedagógico inclusivo y colaborativo que fomente la autonomía crítica y la capacidad reflexiva tanto en los estudiantes como en los docentes, asegurando así la sostenibilidad y escalabilidad del proyecto.

Recomendaciones

En relación con la presente tesis, es recomendable reconocer e incorporar la diversidad cultural en las comunidades como un eje fundamental en el diseño de estrategias pedagógicas. Esto implica no solo valorar los saberes ancestrales de comunidades como el pueblo inkal Awá, sino también adaptarlos de manera significativa al contexto educativo contemporáneo. Si bien es cierto, las historias propias, utilizadas como herramientas didácticas, han demostrado su eficacia en los aprendices de grado cuarto de la IETABIS para desarrollar habilidades sociales esenciales como la empatía, la solidaridad, el respeto y la tolerancia entre pares. Por lo tanto, se recomienda que las instituciones académicas filiales a la unidad indígena del pueblo Awá (UNIPA) y otras, incluyan dentro de sus planes de clase y programas de formación docente contenidos relacionados con el uso de narrativas culturales de la cosmovisión Awá y estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades multiculturales de los estudiantes. Además, se sugiere fomentar entornos de intercambio entre académicos, comunidades indígenas y otros actores educativos para co-crear materiales y métodos pedagógicos innovadores que valoren y promuevan la riqueza cultural de los pueblos originarios.

Por ende, a la sociedad científica se le recomienda priorizar la investigación aplicada como una herramienta para abordar los desafíos específicos en contextos educativos diversos, como los pueblos indígenas y afrodescendientes. En particular, es crucial que los estudios sobre resolución de conflictos, habilidades socioemocionales y educación intercultural propia consideren las dinámicas locales y culturales de cada comunidad. Se recomienda que las universidades y centros de investigación establezcan alianzas con comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas para desarrollar proyectos conjuntos que no solo analicen, sino que también propongan soluciones prácticas basadas en evidencias. Esto incluye el diseño de

políticas educativas inclusivas y la generación de recursos pedagógicos que integren saberes ancestrales con enfoques pedagógicos contemporáneos. Asimismo, se debe promover la formación continua de los docentes en metodologías interculturales y participativas, asegurando que estén capacitados para implementar estrategias educativas que contribuyan al fortalecimiento de las competencias ciudadanas, la identidad cultural y la cohesión social en entornos escolares.

Conclusiones

Las historias propias del pueblo inkal Awá se configuran como una herramienta pedagógica de un gran impacto en la comunidad educativa para promover habilidades sociales en estudiantes de cuarto grado y demás. Estas historias, profundamente arraigadas en la cosmovisión Awá, facilitan la transmisión de valores esenciales como la empatía, el respeto y la solidaridad, esenciales para abordar y resolver conflictos escolares. A través de actividades como la lectura, el análisis crítico y la creación de finales alternativos, los estudiantes no solo fortalecen sus competencias comunicativas, sino que también conectan emocional y culturalmente con sus raíces. Este enfoque pedagógico es particularmente valioso en contextos multiculturales como el de la IETABIS, donde coexisten estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos. Al reconocer la riqueza cultural y la profundidad ética de las historias propias, se valida su potencial no solo para resolver conflictos, sino también para reconfigurar las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, sentando las bases para una convivencia más armónica y respetuosa.

Desde la perspectiva más general la integración cultural como eje transformador del proceso educativo El uso de las historias propias en el ámbito educativo trasciende el simple acto de narrar cuentos, constituyéndose en un medio para revitalizar la identidad cultural del pueblo Awá y fomentar un aprendizaje significativo. Este enfoque integra los saberes ancestrales con las prácticas pedagógicas contemporáneas, permitiendo a los estudiantes comprender y valorar su herencia cultural mientras desarrollan habilidades críticas para enfrentar los desafíos de la vida moderna. Al mismo tiempo, este proceso contribuye a la formación de ciudadanos con conciencia crítica, capaces de articular sus tradiciones con las demandas de un mundo globalizado. Sin embargo, este logro implica superar barreras como la apatía cultural y las

limitaciones en la formación docente para manejar contextos interculturales. En este sentido, la investigación refuerza la necesidad de un compromiso sostenido por parte de toda la comunidad educativa para integrar la cultura como un eje central del desarrollo educativo.

Es por ello que, los desafíos estructurales en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. A pesar de los avances logrados, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en las historias propias enfrenta desafíos significativos relacionados con la infraestructura, la disponibilidad de recursos y la capacitación docente. En contextos como el de la IETABIS, donde las condiciones socioeconómicas y las dinámicas de conflicto armado han afectado profundamente a la comunidad, es crucial garantizar el acceso a herramientas y espacios adecuados para el aprendizaje. La investigación destaca la importancia de la planificación y el diseño de actividades que respondan tanto a las necesidades inmediatas de los estudiantes como a los contextos culturales en los que están inmersos. Asimismo, enfatiza que el éxito de estas estrategias depende de la participación y el compromiso de todos los agentes educativos, incluidos docentes, estudiantes y familias, quienes deben trabajar juntos para superar las limitaciones estructurales y asegurar el impacto a largo plazo de estas iniciativas.

En efecto, el enfoque intercultural propuesto en la investigación subraya la importancia de la educación como un medio para transformar realidades sociales y culturales. Al utilizar las historias propias para abordar la resolución de conflictos, se fomenta no solo la convivencia escolar, sino también la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Este proceso permite a los estudiantes identificar y cuestionar las dinámicas de exclusión y violencia que afectan sus comunidades, alentándolos a proponer soluciones basadas en valores como la tolerancia y el diálogo. Sin embargo, este modelo educativo exige un cambio profundo en las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo la integración de los saberes locales y la participación

de la comunidad en el diseño e implementación de proyectos educativos. Al adoptar este enfoque, la comunidad Awá puede consolidar un modelo educativo propio que no solo preserve su identidad cultural, sino que también contribuya al desarrollo integral de sus miembros en un contexto globalizado y multicultural.

A través de las etapas desarrolladas en la propuesta de proyecto de grado, se pudo observar diferentes aspectos orientados desde diferentes puntos de vista. A nivel académico, los estudiantes lograron desempeñarse de una mejor manera en relación con lecturas cortas, el vocabulario de las historias propias fué una constante positiva pues al menos un 75% de los estudiantes manifestaron sentirse más cómodos, pues era un tipo de lenguaje más acomodado para ellos. Esto, teniendo en cuenta que el libro que se utilizó para hacer las lecturas fué transcrito tal y como los narradores contaban sus historias. Así mismo, manifestaron que al ser lecturas cortas no les causó sino interés por conocer el final de las historias, motivando así a que ellos continúen desarrollando el hábito de la lectura.

En el ámbito social, los resultados fueron quizás más observables en términos de aceptación de opiniones, de la misma manera, la empatía se observó sustancialmente en cada una de las intervenciones que los compañeros realizaban, al momento de socializar opiniones sobre las historias propias. En términos generales, se concluye que a través de las historias propias y el trabajo cooperativo no solo se manifiestan efectos positivos a corto plazo, sino que se originan espacios de conservación cultural, pues si bien es cierto la cultura “occidental” como es llamada en la comunidad indígena está integrando cada espacio de desarrollo en población nativa, también es cierto que desde las aulas se pueden generar espacios donde la conservación de tradiciones orales sean una herramienta no solo transmisión de información sino que se

constituya como la principal defensa ante el desgaste cultural y la intervención de culturas adyacentes.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Tumaco. (2014). *Nuestro municipio*. <https://www.tumaco-narino.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Álvarez Ovallos, A., Gélvez-López, A. y Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto Escolar en la Educación Rural del Nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>
- Becerril Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de común. 11, 133–148.
- Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas (CONTCEPI). (2012). *Perfil del sistema de educación indígena Propio (SEIP)*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 3 de agosto). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial No. 41.473*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial No. 46.446.*

https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial No. 48.733.*

https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley1620_col.pdf

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2005). Documento orientador de la Minga Educativa PEBI-CRIC. Recuperado el 12 de abril de 2025, de https://cric-colombia.org/mingainternacionalpebi/media/documento_orientador_minga_internacional.pdf

Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1).

<https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Editorial Gedisa, Barcelona, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Geovisor de información de resguardos del CNPV2018. Recuperado el 12 de abril de 2025, de

<https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/sociedad/resguardos-cnpv2018/>

Durán González, R. E., Juárez Moreno, M., & Raesfeld, L. (2021). Violencia y derechos de las niñas de origen indígena en el Municipio de San Felipe Orizatlán, Hidalgo. *Revista*

Universidad y Sociedad, 13(3), 56-68.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000300056

Fernández Bringas, T., y Bardales-Mendoza, O. (2024). *La experiencia de la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Cayetano, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Fernández García, I. (2014). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.

Franco Rolfes, D., & Deroncele Acosta, A. (2022). Estrategias adaptativas dinamizadoras del pensamiento crítico. *Revista Conrado*, 18(S4), 399–407.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2828>

Gallardo Ceron, B. N., Hernández Zuluaga, G. D., Monsalve Giraldo, M. I., & Barrientos Burgos, H. R. (2019). Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista electrónica En educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>

Garrote Rojas, D., Jiménez-Fernández, S., & Martínez-Heredia, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>

Gómez Collado, M. E., (2006). Reseña de "Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia" de Xesús Jares. *Espacios Públicos*, 9(18), 256-261.

<https://www.redalyc.org/pdf/676/67601818.pdf>

Gonzales, A. M. M., & Ayllón, V. E. C. (2021). Estilos de crianza familiar y violencia escolar en adolescentes de Lima Norte. *PsiqueMag*, 10(2), 58-68.

González Moreno, A & Molero Jurado, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con

- otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113–123.
- Hernández, O. (2022). La animación sociocultural de la lengua, acercamiento a la poesía, potencialidades desde la formación de profesores. *Acción y Reflexión Educativa*, (47), 193-213. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/919>
- Iruri Quispillo, S., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación / *Importance of storytelling in education*. Universidad César Vallejo. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- Jiménez, I., Fernández, E., & Almenárez, T. (2020). Diseño pedagógico adaptativo para el desarrollo de MOOC: una estrategia para el desarrollo de competencias en contextos corporativos. *Revista electrónica de investigación educativa*. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e16.2192>
- Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q. y Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*.
- Levín, E. D. (2012). Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: ¿una nueva modalidad vincular? Editorial Biblos.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- Luna Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., y Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía – Pensamiento*, 6(11), 245–264.

- Manual de convivencia escolar de la Institución Educativa Agropecuaria Ambiental Bilingüe
Inda Sabaleta. (2024).
- Martínez, J. B., & Martínez, A. G. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre menores. *Revista española de educación comparada*, (8), 175-204.
- Medina Morales, A. I. (2021). *La literatura infantil y los cuentos populares* [Trabajo de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio de la Universidad de Jaén.
- Melo Delgado, A. C., & Rodríguez Martínez, M. A. (2014). Habilidades sociales en niños y adolescentes: Una revisión teórica. *Universidad Mariana Boletín Informativo CEI*, 7(1), 69-75.
- Mendoza, C. A. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31. Ochoa Bermúdez, A., Rodríguez Rodríguez, C. A., & Murcia Cardozo, V. T. (2019). Fortalecimiento de los valores y la sana convivencia utilizando el cuento como estrategia pedagógica.
- Milenioscuro. (2012, 2 de febrero). Colombia - Nariño - Tumaco [Imagen SVG]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_-_Nari%C3%B1o_-_Tumaco.svg
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Educación, cultura y Deporte de España (2015). Aprendizaje basado en proyectos – infantil, primaria – secundaria. Secretaria general técnica.
- Nunes da Silva, J. (2023). *Estrategias pedagógicas norteadas por metodologías ativas no ensino de ciências naturais*. Dialética Editora.
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E.

- (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis (5.^a ed.). Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (s.f.). *Tradiciones y expresiones orales*. <https://ich.unesco.org/es/tradiciones-y-expresiones-orales-00053>
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT). (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169)*.
https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Organización Mundial de la Salud. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Pazos, P. J. (2019). De la violencia familiar y barrial a la violencia escolar. Miradas desde las madres de familia en sectores populares de Lima. *Tradición, segunda época*, (19), 22-32
- Pedrosa, J. M. (2020). Reseña de Narrativa de tradición oral maya tojolabal, de María-Cruz La Chica y Alejandro Curiel Ramírez del Prado. *Boletín de Literatura Oral*, 10, 313–318.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7514715>.
- Rodríguez García, S., Herraiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2011). *Investigación-acción*. Universidad de Castilla-La Mancha.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf
- Sánchez, M., García, J., & Steffens, E. y. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286.


- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación Constructivismo Today: Constructivist Approaches in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27
- Toala Zambrano, J. D., Loor Mendoza, C. E., & Pozo Camacho, M. J. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas* (pp. 691–700). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Torres, M. (2019). *Diseño de estrategias de aprendizaje cooperativo sustentada en la teoría de la interdependencia social, sociocultural y del constructivismo genético para desarrollar el pensamiento creativo en la enseñanza de la historia en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la IE Carlos Augusto Salaverry del distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque durante el año escolar 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
- Vega Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Villegas Castrillo, E., Sariá Martínez, R., Escartín Caparros, M. J., y; Lillo Beneyto, M. A. (2018). Las Habilidades Sociales y su implicación en la formación de las y los futuros profesionales del Trabajo Social. *Redes De Investigación En Docencia Universitaria*.
- Velázquez Bucio H. E. (2023). Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 96. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0271>
- Vizcaíno Zúñiga , P. I., Cedeño Cedeño , R. J., & Maldonado Palacios , I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Apéndices

Apéndice A

Formato de consentimiento informado

VIDER Vicerrectoría de Inclusión Social
para el Desarrollo Regional
y Proyección Comunitaria



Anexo B. Consentimiento Informado


***INDIQUE EL NOMBRE DE LA ACCION SOLIDARIA Y
LACOMUNIDAD.***

Yo: Apolini Cauticus

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al proceso de la realización de la acción solidaria, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación y avalo la participación de la comunidad que lidero. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme total o parcialmente de participar en lo que en el desarrollo de la acción no considere pertinente y de prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. Que se respetará la buena fe, de la información por mí suministrada, y permitiré la divulgación de la acción solidaria, por diferentes medios al Sistema de Servicio Social Unadista, únicamente en términos académicos de proyección social comunitaria.

FIRMA DEL PARTICIPANTE DE LA ACCION SOLIDARIA
CC.
Teléfono:

FIRMA PRESTADOR SERVICIO SOCIAL.
Estudiante Unadista CC.
Teléfono:



Prohibida su reproducción y copia sin autorización de la UNAD. UNAD © 2020. Todos los derechos reservados.

Apéndice B

Formato autorización de comunidad – Rector



Anexo A. Autorización Comunidad.

Ciudad y Fecha

Señores

Sistema de Servicio Social Unadista/OIRUNAD

Reciba un cordial saludo;

Yo _____ Rodrigo Bisbicus _____, en representación de la Comunidad: __ETABIS_____ (Colegio, barrio, empresa etc.) _____, autorizo a la UNAD, para la publicación en diferentes medios de comunicación de la acción solidaria denominada: Uso de historias propias para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos. Proceso identificado por el estudiante resolución de conflictos en su rol de Prestador del Servicio Social Unadista, en (ubicación clara y detallada de la acción solidaria identificada), manifiesto que conozco el contenido a publicar y que corresponde con claridad a la realidad de mi comunidad. Agradezco la atención a la presente solicitud. Cordialmente,

Cordialmente,

Rodrigo Bisbicus

Nombre del Líder Comunitario y/o Representante de la comunidad
Nombre de la Comunidad
Correo electrónico
Celular

