



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

**Alabaos y Gualíes: cantos ancestrales para la educación
socioemocional**

CIELO ZENITH SANTANA RODRÍGUEZ

ANA TERESA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

LENNY YOHANA RIVAS ARIAS

ASESOR:

DANIEL CASTAÑO

Universidad de Medellín

2025

Dedicatoria

A Dios todo poderoso fuente de toda sabiduría que sin su ayuda no se hubiera logrado realizar este proyecto, a nuestros esposos, hijos, familiares y compañeros, por el apoyo incondicional, colaboración, acompañamiento y comprensión.

A nuestros estudiantes razón primordial de este trabajo investigativo, por su entregada participación y disposición en la consecución de los logros que pretendían cada actividad.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por darnos fuerza para no desfallecer y la oportunidad de aprender y compartir ese aprendizaje con los estudiantes.

A nuestra familia y amigos por su leal apoyo durante la ejecución de la investigación

A la Universidad de Medellín, por brindarnos conocimientos para nuestra labor docente y los profesionales que participaron en nuestra formación, especialmente a la tallerista de línea

Al asesor Daniel Castaño de la Universidad de Medellín por su paciencia, dedicación, exigencias y orientaciones las cuales fueron fundamentales en este proceso, aportando experiencias significativas que enriquecieron nuestros aprendizajes para el logro de la meta.

A la comunidad educativa de Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios del Cantón de San Pablo – Chocó.

Resumen

La presente investigación se centró en el uso de los cantos fúnebres ancestrales alabaos y gualíes como estrategia didáctica para fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios, ubicada en el Cantón de San Pablo, Chocó. La propuesta se fundamentó en el valor pedagógico de la tradición oral y de la lúdica cultural afrocolombiana, que enriquecen el desarrollo emocional y fortalecen la identidad cultural de los estudiantes. A partir de esta base, se formuló la pregunta orientadora: *¿Cómo fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de primaria a través de una secuencia didáctica basada en alabaos como práctica cultural afrocolombiana?*

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo bajo el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), trabajando con una muestra de 25 estudiantes del grado 5º. Como diagnóstico inicial se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula.

Los resultados evidencian que, mediante la incorporación de actividades lúdicas centradas en los alabaos y gualíes, los estudiantes lograron avances en el reconocimiento y regulación de sus emociones, en la empatía hacia sus compañeros y en la construcción de una convivencia más armónica. Asimismo, se fortaleció el sentido de pertenencia cultural y el respeto por las tradiciones ancestrales, demostrando que la escuela puede ser un espacio privilegiado para preservar la memoria colectiva y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo socioemocional.

Palabras clave: competencias socioemocionales, etnoeducación, tradición oral, rituales funerarios, alabaos, gualíes.

Abstract

This research focused on the use of ancestral funeral chants —alabaos and gualíes— as a didactic strategy to strengthen socioemotional competencies in fifth-grade students at the José Manuel Palacios Palacios Educational Institution, located in the Canton of San Pablo, Chocó. The proposal was grounded in the pedagogical value of Afro-Colombian oral tradition and cultural playfulness, which enrich emotional development and reinforce students' cultural identity. Based on this foundation, the guiding question was posed: *How can socioemotional competencies in primary school students be strengthened through a didactic sequence based on alabaos as an Afro-Colombian cultural practice?*

The study adopted a qualitative approach through Participatory Action Research (PAR), with a sample of 25 students from grade 5^oC. Semi-structured interviews and classroom observations were applied as initial diagnostic tools.

Findings reveal that through playful activities involving alabaos and gualíes, students achieved progress in recognizing and regulating their emotions, developing empathy toward peers, and building a more harmonious classroom climate. At the same time, they strengthened their sense of cultural belonging and respect for ancestral traditions, showing that the school can become a privileged space to both preserve collective memory and foster socioemotional development.

Keywords: socioemotional competencies, ethno-education, oral tradition, funeral rituals, alabaos, gualíes.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje escolar no se limita a la apropiación de contenidos académicos; requiere también de un ambiente donde la convivencia pacífica, la solidaridad y el respeto mutuo sean parte esencial del día a día. La escuela se convierte así en un espacio en el que gestos, palabras y relaciones entre compañeros y docentes marcan el rumbo de la formación integral. En este escenario, las competencias socioemocionales ocupan un lugar central: son las que permiten a los niños reconocer y regular sus emociones, comprender a los demás, resolver conflictos de manera constructiva y desarrollar vínculos basados en la empatía y el respeto.

En el grado 5° C de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios, ubicada en el municipio de Cantón del San Pablo, Chocó, se evidencian con frecuencia dificultades en la gestión de las emociones y en la sana convivencia. Entre los estudiantes son comunes los apodosos ofensivos, las discusiones, los juegos bruscos que terminan en agresiones y la poca disposición al trabajo en equipo. Estos comportamientos alteran el clima escolar e impactan en los procesos de aprendizaje y en la autoestima de los niños y las niñas. Afrontar esta realidad es necesario, especialmente porque se trata de estudiantes que están a punto de transitar a la educación secundaria, etapa que exige mayor madurez y capacidad para relacionarse en contextos más complejos.



La presente investigación se propuso dar respuesta a esta necesidad mediante una estrategia arraigada en la identidad cultural afrocolombiana: los cantos fúnebres ancestrales conocidos como alabaos y gualíes. Estas expresiones ofrecen a los estudiantes un espacio para reflexionar sobre la vida, la muerte, el dolor y la esperanza, al tiempo que los invitan a fortalecer competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y el trabajo colaborativo.

El proceso investigativo se desarrolló desde un enfoque cualitativo y bajo el diseño de investigación-acción participativa (IAP), involucrando de manera activa a los estudiantes, docentes y familias. Se partió de un diagnóstico a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante, lo que permitió diseñar una secuencia didáctica con actividades progresivas en torno a los alabaos y gualés. La propuesta incluyó momentos de sensibilización, creación de versos, ensayos culturales y presentaciones comunitarias. Fue en este camino donde los niños comenzaron a transformar sus emociones en palabras y cantos.

La incorporación de estas creaciones enriqueció el proceso pedagógico y les permitió a los niños reconocerse como portadores de cultura, protagonistas de su aprendizaje y agentes de cambio en su propio entorno escolar.

Este trabajo se organiza en cuatro partes. La primera desarrolla la formulación del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. La segunda presenta la fundamentación teórica, con aportes de la etnoeducación, la tradición oral y los estudios sobre competencias socioemocionales. La tercera describe la ruta metodológica, con los instrumentos aplicados y el diseño de la secuencia didáctica. Finalmente, la cuarta parte expone los resultados, el análisis de la propuesta y las reflexiones surgidas, que concluyen con recomendaciones orientadas a consolidar un clima escolar más armónico y una educación que reconozca y valore las raíces culturales como motor de formación integral.

CAPÍTULO 1

1.1 Problema de investigación

El desarrollo socioemocional constituye un pilar esencial en la formación integral de los niños y niñas, pues de él depende su capacidad para establecer vínculos sanos, regular sus emociones y desenvolverse de manera constructiva en los diferentes entornos de los que hacen parte. Tal como señala Goleman (1996), competencias como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales tienen un valor tan decisivo como las cognitivas para garantizar el éxito académico y personal. Cuando estas competencias no se trabajan en la escuela, las dificultades emocionales desembocan en conflictos interpersonales, en un clima escolar adverso y, con frecuencia, en bajo rendimiento académico.

El contexto del municipio de Cantón del San Pablo, en el departamento del Chocó, es mayoritariamente afrodescendiente (97%). Allí la comunidad ha preservado expresiones culturales profundas como los alabaos y gualíes, cantos fúnebres que funcionan como rituales de despedida, memoria y acompañamiento espiritual. Sin embargo, a pesar de esa riqueza cultural, en el grado 5° C de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios se han identificado serias dificultades en la convivencia escolar. Los estudiantes manifiestan comportamientos como agresiones físicas y verbales, falta de respeto hacia sus compañeros y docentes, y resistencia a la comunicación asertiva.

Las consecuencias son visibles: desmotivación, apatía hacia el estudio, cansancio emocional, discriminación, rebeldía e incluso riesgo de deserción escolar. La ausencia prolongada de padres y madres debido a largas jornadas de trabajo, la falta de supervisión en casa y, en algunos casos, la carga de responsabilidades domésticas y laborales sobre los niños, generan vacíos de acompañamiento afectivo que se reflejan en la escuela. A esto se suman las influencias del entorno comunitario, marcado por escenarios de violencia, que refuerzan patrones de conducta agresiva en los estudiantes.

Este panorama se refleja en las voces de los propios niños. En las entrevistas diagnósticas, muchos relataron que cuando tienen diferencias con sus compañeros suelen resolverlas “con golpes”. Esa dificultad para regular las emociones aparece en los gualíes que más adelante revisaremos, y refleja la manera en que los estudiantes expresan tristeza, pérdida y resignación. Valoramos las creaciones de los estudiantes como testimonios de cómo los cantos ancestrales pueden

convertirse en un canal legítimo para elaborar emociones y, al mismo tiempo, en un recurso pedagógico para transformar el clima escolar.

Creemos que cantar en grupo permite que los niños escuchen y valoren la voz de sus compañeros, reduzcan los comportamientos conflictivos y fortalezcan su sentido de pertenencia a la comunidad.

De allí que nuestra pregunta de investigación fue ¿Cómo fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de primaria a través de una secuencia didáctica basada en alabaos como práctica cultural afrocolombiana?

Y, en consecuencia, nuestro objetivo principal fue fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes del grado 5° C de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios mediante una secuencia didáctica sustentada en alabaos y gualíes. Para conseguir este propósito fue necesario:

1. Diagnosticar el nivel actual de competencias socioemocionales en los estudiantes del grado 5° C de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios.
2. Diseñar una secuencia didáctica centrada en alabaos y gualíes para trabajar la empatía, el autocontrol y la expresión emocional.
3. Implementar y evaluar el impacto de la secuencia en el grupo.

1.2 Justificación

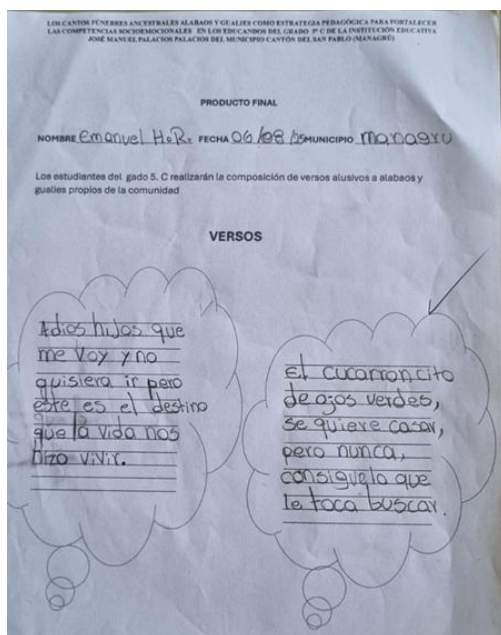
Los estudiantes no aprenden únicamente a partir de libros y contenidos académicos; aprenden también en el modo en que se relacionan, en la forma en que resuelven un conflicto, en la manera en que se reconocen como parte de una comunidad. Por ello, la educación socioemocional es una condición indispensable para la formación integral. Martínez-Otero (2007) recuerda que el desarrollo de las emociones es la base para desplegar plenamente la personalidad, y, en consecuencia, la escuela no puede ser indiferente a esta dimensión.

La estrategia que aquí se propone se basa en los cantos fúnebres ancestrales: alabaos y gualíes, manifestaciones vivas de la cultura afrodescendiente del Chocó que convocan a la comunidad en momentos de duelo y solidaridad. En el aula, estas prácticas trascienden lo ritual para convertirse en experiencias de empatía, cohesión y aprendizaje colectivo. Tal como expresaron algunos estudiantes en sus creaciones, el canto se transforma en palabra de alivio y en canal de autorregulación:

“El alabao y el gualí
son cantos de dolor y alegría,
que vienen de nuestros ancestros
si es de noche o de día” (Jhon Esterlyn Tello, estudiante de 5ºC).

Este tipo de producciones demuestra cómo los niños pueden encontrar en la tradición oral un vehículo para comprender y comunicar sus emociones. Al incorporar estas expresiones en la práctica pedagógica, el aula se convierte en un espacio más humano, donde se preserva la memoria cultural y, al mismo tiempo, se fortalecen competencias fundamentales como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y el trabajo en equipo.

Así, esta investigación se justifica en la urgencia de atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes y, a la vez, en la oportunidad de rescatar y revitalizar un patrimonio cultural que les pertenece. Con ello se busca generar un ambiente escolar más armónico, fortalecer la identidad afrodescendiente y ofrecer a los niños herramientas concretas para afrontar con madurez los retos de la vida escolar y social.



CAPÍTULO 2

Este capítulo se organiza en tres apartados: el estado del arte, que recoge investigaciones relevantes a nivel internacional, nacional y local; el marco teórico, que expone los conceptos fundamentales que sostienen la investigación; y finalmente, el marco contextual y legal, que sitúa la propuesta en su realidad social y normativa.

2.1 Estado del Arte

El estado del arte evidencia la diversidad de miradas que han surgido alrededor de la relación entre educación, cultura y competencias socioemocionales. Investigaciones nacionales e internacionales muestran que la tradición oral y las expresiones culturales pueden convertirse en puentes pedagógicos para el desarrollo humano integral, y que la escuela es un escenario privilegiado para articular emociones, aprendizajes y memoria colectiva.

Sierra, Sánchez y otros (2022) analizaron la competencia socioemocional en los primeros grados de primaria desde la percepción de las familias, concluyendo que la interacción entre hogar y escuela es determinante para el desarrollo integral de los niños. Esta mirada resulta fundamental, porque invita a pensar estrategias educativas donde la comunidad no sea un agente externo, sino un actor activo. En el caso de los albaos y gualés, esa articulación se da de manera natural: son prácticas que involucran a familias, vecinos y estudiantes en un mismo acto cultural de transmisión de valores.

En sintonía con esta visión, Bisquerra (2019) recuerda que muchos problemas sociales tienen raíces emocionales, de modo que la educación emocional debe ocupar un lugar central en la escuela. El autor organiza estas competencias en cinco bloques: conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida, que coinciden con los ejes trabajados en la presente investigación. Como señala, las competencias emocionales son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, con el objetivo de aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (p. 37). Esta definición da un marco conceptual sólido para comprender cómo los cantos ancestrales, al abrir un espacio de expresión y regulación emocional, se vuelven un recurso pedagógico de alto valor.

En la misma línea, Greenberg (2023) sistematiza evidencias de programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en distintos países, destacando que los estudiantes mejoran sus habilidades emocionales, su comportamiento y su rendimiento académico cuando participan en estos programas. Además, subraya que dichas competencias son universales, es decir, no dependen del nivel socioeconómico o del origen cultural. Esto conecta con la experiencia en el Chocó: aunque el contexto es diverso y complejo, los albaos y gualíes ofrecen un camino accesible y profundamente significativo para trabajar lo socioemocional con los niños y niñas.

Desde otra perspectiva, López y Hortelano (2017) documentaron cómo la tradición oral en España puede convertirse en recurso pedagógico en primaria y secundaria. Su hallazgo fue que integrar relatos y cantos tradicionales en el aula enriquece la comprensión lectora, refuerza la memoria cultural y fortalece la cohesión comunitaria. Este aporte dialoga directamente con el presente estudio: si la tradición oral europea tiene potencial en el aula, con mayor razón los cantos ancestrales afrocolombianos, que siguen vivos en la práctica comunitaria, pueden ser aprovechados en la escuela para tejer identidad y convivencia.

En Colombia, otras investigaciones han puesto el acento en la formación docente. Díaz y Cárdenas (2022), desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, señalaron que la presencia de competencias socioemocionales en la formación inicial de maestros es crucial para una convivencia armónica y un desempeño pedagógico integral. Esto resuena con nuestro trabajo, ya que si los futuros docentes aprenden a reconocer y trabajar sus emociones, estarán mejor preparados para guiar a sus estudiantes en experiencias educativas que integren la cultura y la emocionalidad.

La tradición oral también ha sido objeto de estudio en la educación básica. Perea (2018) demostró que trabajar relatos y cantos tradicionales mejora la comprensión e interpretación textual en estudiantes de séptimo grado en Córdoba. Sus resultados evidencian que la motivación y el interés aumentan cuando el aprendizaje conecta con expresiones culturales significativas para los estudiantes. Este hallazgo se refleja en lo vivido con los niños de 5° en Cantón del San Pablo: la emoción de reconocerse en los versos y melodías fue motor para transformar su convivencia.

En el ámbito local, Rentería (2023) exploró la integración de cantos, ritmos y sonoridades afro en la primaria de Quibdó, concluyendo que estas expresiones fortalecen la identidad cultural, favorecen la permanencia escolar y promueven

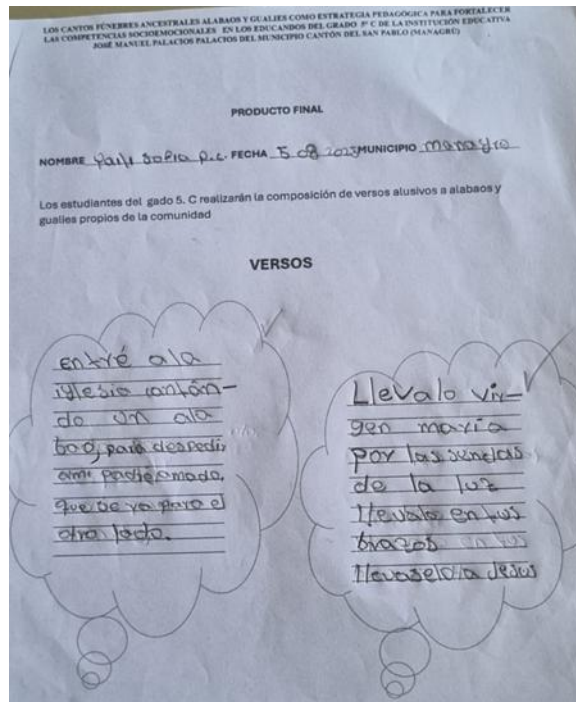
resiliencia educativa. Según el autor, “la educación debe orientarse a proporcionar respuestas pertinentes y oportunas a las necesidades y planteamientos emergentes en los diversos aspectos que integran al ser humano” (p. 9). La pertinencia, en este caso, significa que los niños del Chocó aprendan desde lo que les es propio: sus cantos, su memoria y su comunidad.

Díaz Jiménez (2014), al investigar los impactos del conflicto armado en los rituales mortuorios afrocolombianos, concluyó que “en el plano comunitario, la muerte de uno de los integrantes del grupo viene a confrontar a todos con su ineludible destino: la desaparición física” (p. 3). Su análisis evidenció que los alabaos y gualíes son más que cantos: constituyen soportes emocionales y comunitarios frente a la adversidad. En el aula, esa misma función se resignifica: se transforman en herramientas para tramitar conflictos y construir convivencia.

Otros aportes han mostrado cómo estas prácticas pueden ser preservadas y recontextualizadas. Valencia Cáizamo (2015) estudió la resignificación de alabaos y gualíes recitados, mientras que Palacios (2020) describió los rituales choconos actuales, ofreciendo claves para su preservación. Rodríguez Aguilar (2014), por su parte, propuso un plan especial de salvaguardia que vinculó a comunidades locales y al Ministerio de Cultura, mostrando cómo la protección del patrimonio inmaterial requiere un trabajo conjunto entre escuela y comunidad.

En conjunto, las investigaciones revisadas coinciden en un punto central: cuando las tradiciones culturales llegan al aula, se convierten en fuentes de aprendizaje emocional, identitario y social. Esta idea se confirma en nuestra experiencia con los estudiantes de 5°C, quienes reconocieron en sus versos la doble dimensión de los cantos: rituales de duelo y, al mismo tiempo, celebraciones de vida y cohesión comunitaria. Como lo expresó uno de ellos:

“El alabao y el gualí
son cantos de dolor y alegría,
que vienen de nuestros ancestros
si es de noche o de día” (Jhon Esterlyn Tello, 5°C).



2.2 Marco Teórico

La propuesta pedagógica que orienta esta investigación se sostiene en varios conceptos que, lejos de ser entendidos de manera aislada, se entrelazan para dar sentido a la experiencia educativa. La etnoeducación, la tradición oral, las competencias socioemocionales y los rituales funerarios afrocolombianos, junto con la ancestralidad y las prácticas específicas de los alabaos y los gualíes, constituyen un tejido de saberes que se articula en la escuela como estrategia de formación integral.

La etnoeducación ha sido concebida como un proceso educativo que responde a las particularidades culturales de los pueblos y se fundamenta en la transmisión de conocimientos, valores y prácticas que fortalecen la identidad y la pertenencia (Romero y Loaiza, 2019). Autores como Zambrano (2018) y Artunduaga (2019) enfatizan que este enfoque no se limita al espacio del aula, sino que es también un camino hacia la autonomía cultural y el diálogo intercultural. En territorios como el Chocó, donde la tradición oral y la música constituyen pilares de la vida comunitaria, la etnoeducación ofrece una vía para integrar expresiones como los alabaos y gualíes en el currículo escolar. En palabras de Sánchez (2018), el rol docente en contextos como este debe asumirse desde una perspectiva sentipensante, es decir, que articule razón, emoción y cultura viva en la práctica pedagógica. En nuestra investigación, esa visión se hizo realidad cuando los estudiantes participaron en la creación de versos, pues aprendieron contenidos

académicos, y ejercitaron competencias socioemocionales como la empatía y la autorregulación.

Este vínculo se entiende mejor al reconocer el papel de la tradición oral. Según Vansina (1997), se trata de la memoria colectiva transmitida a través de la palabra, un recurso fundamental para mantener vivas las identidades culturales. En las comunidades afrodescendientes, los cantos, mitos y relatos han sido históricamente vehículos de resistencia y de transmisión de valores. Jiménez (2016) agrega que la tradición oral permite a cada generación reinterpretar las experiencias del pasado a la luz de los desafíos presentes, lo que asegura que estas prácticas sigan vivas y significativas. En contextos escolares, López y Hortelano (2017) demostraron que la tradición oral, al ser incorporada en la enseñanza fortalece la comprensión lectora, la memoria cultural y la cohesión comunitaria. Así lo constatamos en nuestro proceso investigativo: cuando los estudiantes llevaron los cantos funerarios al aula, no se limitaron a conocer su cultura, sino que la recrearon en nuevas composiciones, dándole continuidad y significado actual a un legado ancestral.

La conexión entre cultura y emoción se expresa también en el campo de las competencias socioemocionales, que Bisquerra (2019) define en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida. Para Goleman (1996), estas competencias son tan decisivas como las cognitivas para garantizar el éxito personal y académico, lo que confirma su centralidad en la escuela. Greenberg (2023), al revisar experiencias de aprendizaje socioemocional en contextos internacionales, evidencia que estas competencias, cuando se trabajan de manera intencionada, generan mejoras sostenidas en la convivencia, en la motivación y en el rendimiento escolar. Incluso Aldunate et al. (2020) destacan que estas habilidades son observables y evaluables, y que su fortalecimiento depende de estrategias pedagógicas que las integren de manera significativa. En nuestra experiencia, la práctica de los alabaos y gualíes se convirtió en una de esas estrategias: el duelo, la tristeza y la esperanza fueron canalizados a través del canto, evitando que se transformaran en comportamientos agresivos, y propiciando, en cambio, espacios de autorregulación y solidaridad.

Dentro de este horizonte se ubican los rituales funerarios afrocolombianos. Espejo (1997) señala que estas prácticas son más que una despedida a los difuntos: constituyen escenarios de cohesión social y de reafirmación de la identidad colectiva. Palacios (2020) documenta cómo en los rituales actuales se conserva esa función comunitaria, mientras que Rodríguez Aguilar (2014) muestra que su salvaguardia requiere de la articulación entre escuela y comunidad. En este sentido,

al trasladar estas prácticas al aula su valor simbólico se resignifica como experiencia pedagógica en la que los niños aprenden a comprender la pérdida y a fortalecer vínculos de solidaridad.

La ancestralidad, entendida como el legado de conocimientos, valores y cosmovisiones transmitidos por los mayores (Lozano, 2019), completa este marco conceptual. Colcha y Espín (2020) destacan que esta memoria ancestral abarca principios como el respeto por la vida, la naturaleza y la comunidad, valores que, cuando se trabajan desde la infancia, favorecen actitudes de solidaridad y resiliencia. En el proceso vivido con los estudiantes, reconocer la ancestralidad significó descubrirse parte de una historia colectiva, lo cual fortaleció su autoestima y el sentido de pertenencia a la comunidad.

Finalmente, los alabaos y los gualíes, como expresiones concretas de ese patrimonio, revelan la riqueza de esta tradición. El alabao, descrito por Clavijo (2020) como un canto a capela cargado de religiosidad y sentimiento comunitario, ofrece un tono solemne que acompaña el duelo y eleva plegarias por el alma del difunto. Díaz Jiménez (2014) añade que en medio del conflicto armado, estos cantos se convirtieron en soporte emocional frente a la pérdida. En el aula, los ensayos de alabaos fueron más que un ejercicio musical: constituyeron prácticas de autocontrol, escucha y cooperación. Por su parte, los gualíes, también conocidos como “velorios de angelitos”, son rituales celebrados con alegría para despedir a los niños fallecidos (Valencia Cáizamo, 2015). Palacios (2020) recuerda que en ellos conviven la tristeza de la pérdida con la esperanza de la vida eterna. Al integrarlos en la escuela, los estudiantes aprendieron a convivir con esa dualidad, comprendiendo que dolor y esperanza pueden expresarse simultáneamente. Como lo expresó Yaili Sofía, estudiante de 5°C:

“Llévalo Virgen María
por las sendas de la luz;
llévaselo en tus brazos,
llévaselo a Jesús.”

Así, al ser incorporados en la escuela desde la perspectiva de la etnoeducación y la tradición oral, los alabaos y gualíes se convierten en dispositivos pedagógicos que permiten a los niños reconocerse, regular sus emociones, aprender a convivir y sentirse parte de un legado ancestral que los fortalece en su formación integral.

2.3 Marco Contextual

El escenario en el que se desarrolló esta investigación es el municipio de Cantón del San Pablo, ubicado en la subregión del San Juan, en el departamento del Chocó. Este territorio, de marcada tradición afrodescendiente, conserva prácticas culturales que se transmiten de generación en generación, como los cantos fúnebres alabaos y gualíes. Su población, mayoritariamente vinculada a la agricultura, la minería y la pesca, enfrenta múltiples retos derivados de la vulnerabilidad social y económica, lo que repercute en la vida escolar de niños y niñas.

En medio de estas condiciones, la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios, fundada en 1990 y ubicada en el barrio Divino Niño, se constituye como un referente formativo en la zona. Su carácter oficial, mixto e incluyente le permite atender a estudiantes desde preescolar hasta undécimo grado, convirtiéndose en uno de los centros educativos más importantes de la región. La escuela cumple con la función de ser transmisora de saberes académicos, pero también es un espacio de encuentro comunitario donde las tradiciones culturales encuentran lugar para expresarse.

Es en este contexto donde surge la pertinencia de nuestra propuesta.

2.3 Marco legal

El marco jurídico que sustenta esta propuesta se enmarca, en primer lugar, en la Constitución Política de 1991, cuyo artículo 67 reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social. Esta concepción implica que la escuela no puede reducirse a la transmisión de conocimientos, sino que debe propiciar la formación integral de los ciudadanos en valores, convivencia y respeto por la diversidad cultural.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, refuerza este mandato al establecer la obligatoriedad de la educación básica y al señalar la necesidad de promover el desarrollo de competencias ciudadanas y el respeto a los derechos humanos. En este horizonte, las prácticas pedagógicas que fortalecen la empatía, la autorregulación y el trabajo en equipo se convierten en una obligación ética y legal de las instituciones educativas.

A esta normatividad se suma la Ley 1620 de 2013, conocida como Ley de Convivencia Escolar, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley orienta a las instituciones educativas a implementar estrategias que promuevan la resolución pacífica de conflictos, la participación

democrática y la cultura del cuidado, elementos que se entrelazan directamente con la propuesta de incorporar los alabaos y gualíes en la formación socioemocional.

Finalmente, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2017) constituyen una guía curricular que integra dimensiones cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Entre los aprendizajes fundamentales se destacan la empatía, la autorregulación y el trabajo colaborativo, los mismos que fueron fortalecidos a través de los cantos ancestrales en el proyecto.

En síntesis, el marco legal exige la implementación de propuestas pedagógicas que integren la cultura local en los procesos formativos, generando ambientes escolares respetuosos de la diversidad y orientados al desarrollo pleno de los estudiantes.

CAPÍTULO 3

3.1 Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en el diseño de Investigación–Acción Participativa (IAP). Esta elección no fue casual: respondía a la necesidad de comprender los procesos tal como se viven en el aula, al tiempo que se generaban transformaciones significativas en la convivencia escolar. El enfoque cualitativo permitió observar los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias, mientras que la IAP favoreció la participación de docentes, familias y niños en todas las etapas del proceso. Tal como señalan Kemmis y McTaggart (2000), este tipo de investigación promueve cambios en los actores involucrados, generando aprendizajes colectivos.

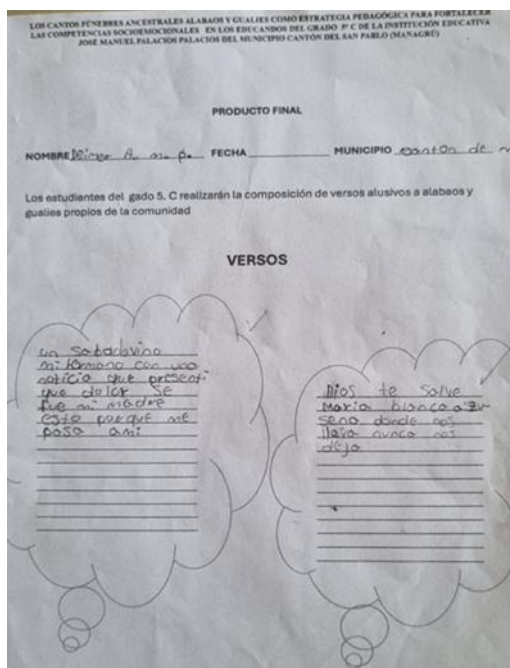
En la práctica, la pregunta que guió todo el camino fue: ¿qué ocurre en el grado 5º cuando los cantos ancestrales alabaos y gualíes se incorporan como estrategia pedagógica para trabajar emociones y convivencia? Responder a este interrogante implicó recorrer varias fases que se entrelazaron de manera cíclica. En un primer momento se realizó un diagnóstico inicial, mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas, que permitió identificar las competencias socioemocionales más urgentes de fortalecer: la empatía, el manejo de la frustración y el trabajo en equipo. Este diagnóstico, además, contempló la revisión del contexto familiar y comunitario, donde los cantos fúnebres continúan siendo parte del patrimonio cultural local.

Con base en ese diagnóstico se diseñó la intervención pedagógica. La propuesta consistió en la creación de una secuencia didáctica que integrara los cantos fúnebres en actividades lúdicas, artísticas y reflexivas, pensadas para la edad de los estudiantes y en coherencia con el currículo escolar. El diseño incluyó también la previsión de espacios de acompañamiento docente y, siempre que fue posible, el diálogo con sabedoras y sabedores de la comunidad, de manera que la escuela se abriera al conocimiento cultural de su entorno.

Posteriormente, se implementaron las actividades en el aula. Las sesiones incluyeron momentos de escucha y análisis de letras tradicionales, creación colectiva de versos, dinámicas grupales y puestas en común. Esta fase estuvo acompañada de un seguimiento cercano, en el que se registraban observaciones de campo y se recogían las percepciones de estudiantes, familias y docentes. El proceso, como es característico de la IAP, no fue lineal: se realizaron ajustes sobre la marcha, respondiendo a las necesidades que surgían en la dinámica escolar.

La evaluación se desarrolló a partir de la triangulación de distintas técnicas e instrumentos. La observación participante permitió registrar en detalle conductas asociadas al respeto, la empatía y la autorregulación; las entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y familias aportaron información sobre los cambios percibidos en las relaciones interpersonales; y el diario de campo funcionó como bitácora de la investigación, recogiendo escenas, diálogos y reflexiones que ayudaron a interpretar los procesos. También se organizó un portafolio con las producciones de los estudiantes, que constituyó una evidencia tangible del aprendizaje alcanzado. Finalmente, la secuencia didáctica se organizó en cinco fases progresivas, que incluían actividades de sensibilización, exploración cultural, creación guiada, socialización y cierre reflexivo.

La población objeto de la investigación estuvo conformada por los 95 estudiantes de los grados 5° de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios, en el municipio de Cantón del San Pablo, Chocó. Sin embargo, el trabajo se focalizó en el grupo 5°C, integrado por 25 estudiantes, donde se había identificado con mayor claridad la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales. La elección de este grupo respondió no solo a criterios académicos, sino también al compromiso de la comunidad educativa y la disposición de las familias para acompañar el proceso.



CAPÍTULO 4

4.1 Estrategia de intervención pedagógica

La propuesta pedagógica se desarrolló en torno a los cantos fúnebres ancestrales, entendidos como prácticas culturales vivas que fortalecen la identidad, la empatía y la cohesión social. Desde la escuela, estas expresiones se transformaron en una estrategia denominada *Semillero "Cantores del Folclor"*, concebida como un espacio de aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes investigaron, analizaron y recrearon los alabos y gualíes de su comunidad.

El semillero se inspiró en la metodología de investigación escolar planteada por Rodríguez, Sánchez y Rojas (2018), pero adaptada a la realidad de la educación primaria. En este escenario, los niños y niñas trabajaron en pequeños grupos, acompañados por su docente, para dialogar con sabedores y sabedoras locales, escuchar sus relatos y aprender de manera directa la riqueza de estas tradiciones. Posteriormente, compartieron sus hallazgos con sus compañeros en la institución, de modo que la escuela se convirtió en un puente entre la tradición comunitaria y el aprendizaje académico.

La propuesta no consistió únicamente en aprender a cantar, sino en comprender el sentido cultural y emocional de los alabos y gualíes. Para ello, se incorporó también la preparación de vestuarios tradicionales: faldas y blusas para las niñas,

camisas de manga larga y pantalones para los niños, con el fin de que las presentaciones culturales tuvieran un significado simbólico más profundo. La experiencia se extendió a toda la institución: los estudiantes del semillero replicaron lo aprendido en otros grados, desde preescolar hasta quinto, a través de talleres donde explicaban qué son los alabaos y gualíes, en qué contextos se cantan y cómo ayudan a la comunidad a vivir el duelo y fortalecer la solidaridad.

4.2 Etapas de la propuesta

El proceso de intervención pedagógica se desarrolló en varias etapas que, en conjunto, articularon objetivos culturales y socioemocionales. La primera etapa correspondió a la sensibilización, en la que se realizaron reuniones con estudiantes, docentes y directivos para socializar la propuesta y motivar su participación. Estos encuentros iniciales resaltaron la importancia de los cantos fúnebres como patrimonio cultural y abrieron espacios de diálogo sobre las emociones que con frecuencia se experimentan en la escuela, como la tristeza, la ira, la alegría o el miedo. Esta etapa fue decisiva para generar un ambiente de confianza, reconocer la voz de los niños y propiciar que se vieran a sí mismos como protagonistas del proceso.

La siguiente etapa fue la implementación, organizada en cinco fases progresivas. En la primera, denominada *Me conozco*, los estudiantes realizaron ejercicios de autoconocimiento que los llevaron a identificar sus fortalezas, debilidades y emociones más frecuentes. La segunda fase, *Conozco mis emociones*, se centró en actividades lúdicas que ayudaron a los niños a reconocer y regular sentimientos como la tristeza, la ira y la alegría. Posteriormente, en la fase *Me relaciono y conozco mis raíces*, los estudiantes participaron en investigaciones colaborativas con sabedores y sabedoras de la comunidad, explorando el sentido de los cantos fúnebres y socializando sus aprendizajes en clase. La cuarta fase estuvo dedicada a los *ensayos y muestras culturales*, donde se practicaron alabaos y gualíes, al tiempo que se preparaban presentaciones institucionales con vestuario tradicional. Finalmente, en la fase de *charlas sobre manejo de emociones*, los mismos estudiantes replicaron lo aprendido en otros grados, conduciendo tertulias donde combinaron la explicación sobre la autorregulación con la interpretación de cantos ancestrales.

Durante esta implementación no solo se cantó, sino que también se dialogó sobre el sentido de los versos. Algunos niños compartieron creaciones propias que evidenciaron cómo la tradición se convirtió en un espejo de sus emociones. Así, Heinlyn Arianna, estudiante de 5°C, escribió:

“Hoy mi niño se ha dormido,
ya no lo puedo arrullar;
y con tristeza en mi alma,
no lo puedo acompañar.”

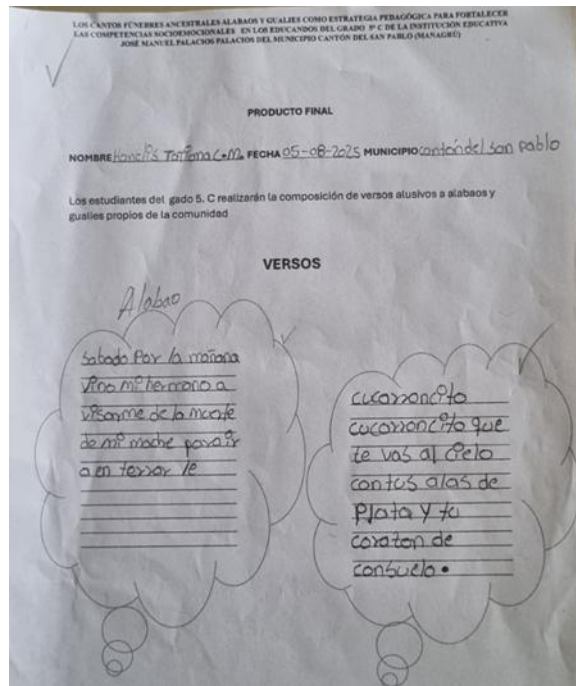
Este verso permitió a los estudiantes hablar de la tristeza sin violencia, transformándola en canto y solidaridad.

El proceso incluyó también una etapa de monitoreo y seguimiento, en la que se aplicaron rejillas de observación para registrar el desempeño de los estudiantes en categorías como respeto, empatía, manejo de emociones y trabajo en equipo. Este seguimiento permitió retroalimentar las actividades, ajustar la estrategia cuando fue necesario y valorar de manera sistemática el impacto de la propuesta en la vida del aula.

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica se materializó en un cuadernillo diseñado específicamente para los estudiantes, con apartados que reflejaban el camino recorrido en las fases: *Me conozco*, *Identifico mis emociones*, *Regulo mis emociones* y *Me relaciono y conozco mis raíces*. Cada sección combinó actividades escritas, diálogos guiados y espacios de canto colectivo, lo que garantizó que el aprendizaje no se limitara a lo teórico, sino que involucrara la experiencia emocional y cultural de los niños.

El cuadernillo fue, además, una herramienta transversal. En lengua castellana permitió trabajar la lectura y la escritura de versos; en educación artística dio lugar a la creación de vestuarios y dramatizaciones; y en ciencias sociales abrió la reflexión sobre la identidad cultural y el valor de la memoria ancestral. Esta transversalidad convirtió la propuesta en un proyecto de aula con impacto integral, donde las emociones, la cultura y el conocimiento se entrelazaron de manera armónica.



CAPÍTULO 5

Este capítulo presenta lo observado y aprendido durante la intervención. Se inicia con lo expresado por los estudiantes en las entrevistas semiestructuradas, continúa con el análisis de los resultados organizados en cuatro categorías socioemocionales: empatía, autorregulación, convivencia y sentido de pertenencia, y finaliza con los registros de observación y los hallazgos cuantitativos.

5.1 Resultados de la entrevista semiestructurada a estudiantes

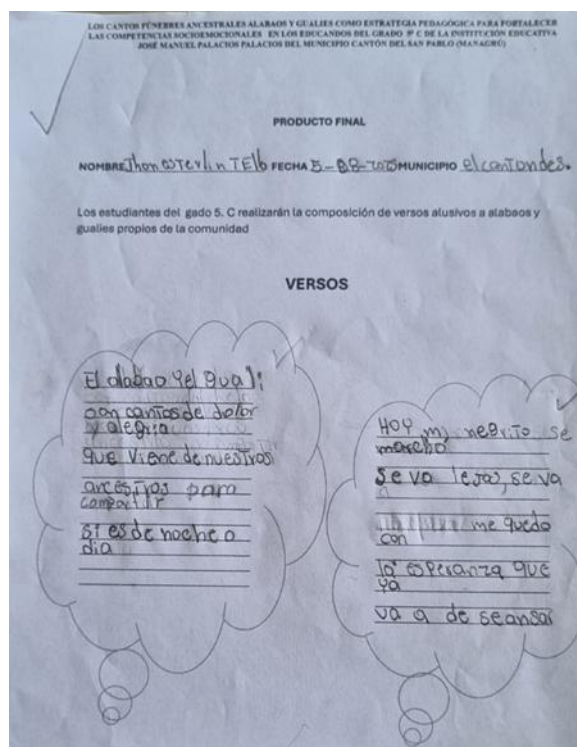
Las entrevistas aplicadas a los 25 estudiantes del grado 5º C permitieron explorar de manera abierta sus percepciones sobre la convivencia, el manejo de emociones y el lugar de las prácticas culturales en la vida escolar. Antes de iniciar se explicitó la confidencialidad y el propósito pedagógico, lo que generó un ambiente de confianza y propició respuestas honestas.

Cuando se les preguntó qué era lo que más les gustaba de la escuela, predominaron respuestas relacionadas con el estudio, la educación física, el deporte y el contacto con la naturaleza. Esto mostró que, a pesar de los conflictos, los estudiantes reconocen el valor de los espacios académicos y recreativos. En cuanto a la relación con sus docentes, la mayoría la calificó como buena, aunque un pequeño grupo señaló que era “regular” o “mala” debido al desorden en clase.

El punto crítico apareció en las relaciones entre compañeros. Los niños describieron la presencia constante de apodos, burlas, gritos, empujones y pequeñas riñas, lo que generaba un ambiente poco propicio para el aprendizaje. Solo cuatro estudiantes afirmaron sostener relaciones generalmente buenas, mientras que la mayoría reconoció la frecuencia de conflictos. Entre las causas más recurrentes mencionaron las provocaciones, el uso de palabras ofensivas y las agresiones físicas como recurso inmediato. Quince estudiantes reconocieron que solían resolver los conflictos “a los golpes”, lo que evidencia dificultades en autorregulación y comunicación asertiva.

En contraste, cuando se indagó por las prácticas culturales, la mayoría demostró un conocimiento amplio: nombraron fiestas, rezos, bundes, alabaos y celebraciones patronales. Catorce estudiantes afirmaron que, en la comunidad, la muerte se despide cantando alabaos; y 23 de los 25 manifestaron claridad sobre qué son los alabaos y gualíes y en qué contextos se usan. Esto revela que, a pesar de las tensiones escolares, los niños están insertos en una tradición cultural rica que conserva prácticas de cohesión y duelo comunitario.

La síntesis diagnóstica de esta fase confirmó lo que ya se intuía: el grupo mostraba debilidades significativas en empatía, autorregulación y trabajo en equipo. Sin embargo, también evidenció un fuerte vínculo con la tradición oral, lo que justificó plenamente la pertinencia de una estrategia pedagógica centrada en los alabaos y gualíes.



5.2 Análisis de la propuesta por categorías socioemocionales

Para comprender los efectos de la intervención se organizaron los hallazgos en cuatro categorías que dialogan con el marco teórico: la empatía, la autorregulación, la convivencia y el sentido de pertenencia. Cada una de ellas se analiza a partir de evidencias recogidas en las actividades y se contrasta con los planteamientos de los autores revisados.

Empatía. El objetivo en esta categoría fue propiciar que los niños reconocieran las emociones de sus compañeros, escucharan sin burlas y acompañaran al otro en momentos de tristeza. Al inicio, las interrupciones y los chistes a destiempo eran frecuentes. Sin embargo, en las tertulias y socializaciones se evidenció un cambio: los estudiantes comenzaron a escuchar con respeto, generando un clima de cuidado mutuo. El verso de Jhon Esterlin Tello, “Hoy mi negrito se marchó, se va, lejos se va; me quedo con la esperanza que ya va a descansar”, movilizó respuestas espontáneas de consuelo entre sus pares. Lo que en principio era un tema académico se transformó en una práctica viva de empatía, coincidiendo con lo que Bisquerra (2019) señala sobre la capacidad de la educación emocional para generar vínculos de apoyo.

Autorregulación. Se buscaba que los estudiantes reconocieran sus emociones y aprendieran a regularlas sin recurrir a la agresión. En las sesiones se incorporaron ejercicios de respiración rítmica y canto a capela antes de iniciar los diálogos. Esto redujo las interrupciones y favoreció el autocontrol. La composición de Heinlyn Arianna, “Hoy mi niño se ha dormido, ya no lo puedo arrullar; y con tristeza en mi alma, no lo puedo acompañar”, ejemplifica cómo la tristeza pudo expresarse de manera legítima, sin estallar en ira. En consonancia con lo planteado por Goleman (1996), la autorregulación emergió como una habilidad decisiva para transformar la respuesta impulsiva en diálogo sereno.

Convivencia. Uno de los grandes retos era disminuir los apodos y agresiones para favorecer la escucha y el respeto. Las dramatizaciones de escenas de conflicto y los ensayos de cantos se convirtieron en escenarios de reflexión: fueron los mismos estudiantes quienes empezaron a nombrar los apodos como faltas de respeto. En los trabajos grupales emergieron mediadores espontáneos que proponían “cantemos primero y hablamos más suave”, lo que muestra cómo la tradición oral se convirtió en recurso de mediación. El verso de Yogel Yair, “El gualí es un canto feliz que da mucha alegría; y cada vez que lo canto me da mucha energía”, permitió asociar el placer del canto con el diálogo respetuoso, confirmando lo que Greenberg

(2023) afirma sobre la capacidad del aprendizaje socioemocional de generar cambios sostenidos en la convivencia.

Sentido de pertenencia e identidad. Finalmente, la categoría de pertenencia apuntó a que los niños reconocieran la memoria ancestral y se sintieran parte de algo mayor. El contacto directo con sabedores de la comunidad y el uso de vestuarios tradicionales fortalecieron el orgullo por el legado cultural. En los versos finales aparecieron voces que dialogaban con la tradición: “Entré a la iglesia, cantando un alabao, para despedir a mi padre amado, que se va para otro lado” (Yaili Sofía, 5°C). Estas producciones muestran cómo la experiencia escolar ancló en la identidad local, resignificando lo que autores como Lozano (2019) y Colcha y Espín (2020) plantean sobre la ancestralidad como fuente de resiliencia y pertenencia.

5.3 Registros de observación durante los talleres

Los registros de observación permitieron corroborar que, aunque al inicio hubo resistencia al trabajo en equipo y desmotivación, la dinámica cambió progresivamente. El canto, utilizado como marcador de ritmo, y las pausas de respiración, funcionaron como anclas que ayudaron a organizar la participación y disminuir el volumen emocional de los encuentros.

En el área del lenguaje, la lectura coral de estrofas pasó de ser entrecortada y tímida a una práctica más fluida y expresiva, lo que impactó positivamente en la confianza y la entonación de los niños. También emergieron roles de mediación: algunos estudiantes recordaban acuerdos como “sin apodos” o “pedimos la palabra”, asumiendo responsabilidades que favorecieron el clima escolar. La llamada “biblioteca viva” fue otro hallazgo: ante la ausencia de materiales escritos locales, se acudió a los sabedores de la comunidad; los estudiantes transcribieron en sus cuadernos y crearon sus propios versos, fortaleciendo así tanto la producción textual como la preservación cultural.

5.4 Resultados cuantitativos de avance emocional

Para complementar el análisis cualitativo, se aplicó una rejilla de observación en tres sesiones con 15 actividades, que permitió registrar el comportamiento de emociones básicas como tristeza, ira, miedo, alegría, sorpresa y asco. Los resultados mostraron avances significativos: la regulación de la ira pasó de niveles bajos a altos en la mayoría de los estudiantes, la expresión de la alegría se reflejó en mayor compromiso y disfrute de las actividades, mientras que el miedo y la tristeza fueron mejor verbalizados gracias al uso de estrategias como la respiración o el pedido de apoyo.

Este análisis se trianguló con otros instrumentos: las guías de observación evidenciaron empatía en los talleres de alabaos; los diarios de campo registraron avances en autocontrol emocional; las dramatizaciones mostraron reconocimiento del otro; los registros audiovisuales confirmaron la expresión del duelo en cantos colectivos; y los portafolios documentaron el progreso en autonomía emocional.

Emoción/Habilidad	Actividad	Instrumento
Empatía	Taller de alabaos + relato de experiencias	Guía de observación
Autocontrol emocional	Respiración y canto rítmico	Diario de campo
Reconocimiento del otro	Dramatizaciones de conflicto	Lista de chequeo
Expresión del duelo	Escritura colectiva tipo alabao	Registro audiovisual
Conciencia/Autonomía emocional	Talleres de reconocimiento y manejo de emociones	Taller escrito / Portafolio

(Fuente: elaboración propia)

En palabras más sencillas, la estrategia permitió disminuir las respuestas impulsivas, antes expresadas “a los golpes”, y aumentó la autorregulación y la escucha activa. La tradición oral fue un dispositivo pedagógico que unió memoria ancestral y educación socioemocional. La escuela, a través de esta experiencia, ganó un lenguaje compartido para hablar de duelo, cuidado y convivencia.

Los versos creados por los estudiantes constituyen evidencia de esa alfabetización emocional con sello local. Emanuel H., por ejemplo, escribió:

“El cucarroncito de ojos verdes
se quiere casar;
pero nunca consigue
lo que le toca buscar.”

Este juego poético refleja la manera en que los niños empezaron a transformar sus emociones en palabras.

CAPÍTULO 6

La experiencia vivida con los estudiantes del grado 5°C de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios permitió constatar que las competencias socioemocionales son tan esenciales como los contenidos académicos para la formación integral. El diagnóstico inicial mostró un panorama marcado por la intolerancia, el irrespeto, la burla y el uso de la agresión como salida frecuente a los conflictos. Estas conductas afectaban tanto el clima escolar como la disposición al aprendizaje y la seguridad emocional de los niños y las niñas.

Las voces de los docentes y de los padres confirmaron esta situación: coincidieron en señalar que la intolerancia era un rasgo constante en el grupo, reflejado en discusiones innecesarias, desorden en clase y falta de regulación emocional. Esta evidencia dio soporte a lo que autores como Bisquerra (2019) y Goleman (1996) han planteado: sin competencias socioemocionales, el aprendizaje académico se ve comprometido.

Sin embargo, la implementación de la estrategia *Semillero "Cantores del Folclor"* abrió un camino distinto. Los estudiantes comenzaron a escuchar al otro, a expresarse de manera no violenta, a reconocer sus emociones y a respetar la voz de sus compañeros. Aunque los cambios no fueron inmediatos ni totales, los avances fueron visibles y significativos: surgieron mediadores espontáneos en los grupos, disminuyeron las agresiones físicas y verbales, y aumentó la motivación por el trabajo colectivo. Estos hallazgos dialogan directamente con lo señalado por Greenberg (2023), quien afirma que los programas de aprendizaje socioemocional generan mejoras sostenidas en convivencia, comportamiento y rendimiento académico.

Los cantos ancestrales funcionaron como un puente entre cultura y emoción. Al cantar y crear versos, los estudiantes transformaron sus experiencias en palabras. Como lo expresó Wilder, uno de los participantes:

“Aunque a la tumba se vaya,
nunca lo voy a olvidar;
porque en cada noche oscura
como una estrella brillará.”

Este testimonio refleja que la tradición oral, se convirtió en una herramienta pedagógica para tramitar emociones y fortalecer la resiliencia. En términos de etnoeducación, se ratifica que la escuela no puede ser indiferente a la memoria ancestral, sino que debe reconocerla como recurso vivo para la formación ciudadana y emocional, tal como lo sostienen Romero y Loaiza (2019) y Zambrano (2018).

La investigación reafirma, además, que el rol del maestro no se limita a transmitir conocimientos, sino que debe asumirse como agente transformador que genera experiencias significativas, incorpora la cultura viva de la comunidad y abre espacios para

que los estudiantes se reconozcan como sujetos plenos, capaces de autorregularse, de convivir y de sentirse orgullosos de su identidad.

Recomendaciones

A partir de lo aprendido, proponemos las siguientes recomendaciones:

1. **Ampliar la estrategia a toda la institución.** El trabajo con 5°C evidenció mejoras reales en el clima escolar; extender la práctica de los cantos fúnebres a otros grados podría fortalecer la convivencia institucional de manera transversal.
2. **Incorporar la dimensión socioemocional en el PEI.** El Proyecto Educativo Institucional debe contemplar explícitamente actividades culturales y emocionales como cantos, rondas, cuentos y relatos narrados por abuelos y sabedores, de modo que la tradición oral se convierta en una herramienta pedagógica permanente.
3. **Mantener el vínculo familia–escuela.** Se recomienda fortalecer la comunicación entre padres, docentes y psicorrientadores, de manera que las familias acompañen los aprendizajes socioemocionales también en casa, contribuyendo a consolidar un mismo horizonte de respeto, empatía y autocontrol.
4. **Diseñar un currículo flexible e intercultural.** Es necesario crear espacios dentro de la jornada escolar para actividades culturales y artísticas que preserven la memoria ancestral y fomenten el sentido de pertenencia, el amor por la cultura local y la valoración de la diversidad.
5. **Garantizar la continuidad docente.** El éxito de esta experiencia depende de que los maestros mantengan una actitud investigativa y creativa. Es fundamental que la formación docente incluya herramientas para integrar la cultura y las emociones en la práctica cotidiana.

En conclusión, este proyecto mostró que cantar juntos puede ser un acto pedagógico de sanación y construcción colectiva. Los alabos y gualíes dejaron de ser únicamente cantos de velorio para convertirse en cantos de vida dentro de la escuela: un espacio donde la cultura ancestral enseña a los niños a convivir y a reconocerse como parte de una comunidad.

Bibliografía

- Aldunate, C., Montenegro, A., Montt, M. E., Strasser, K., & Turner, P. (2020). *Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales*. Acción Educar. <https://www.accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/07/Instrumentos-para-medicio%CC%81n-de-condiciones-socioemocionales.pdf>
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 6(1), 5–11. <https://revistas.upcomillas.es/index.php/revistaeducacionemocional/article/view/11387>
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (4.ª ed.). SAGE.
- Díaz Jiménez, M. (2014). *La Colombia Afro: muerte y duelo sin sus Gualíes, Alabaos y levantamiento de tumbas*. Académica. <https://www.academica.org/matilde.diaz.jimenez/9>
- Díaz, S. P., & Cárdenas, R. N. (2022). Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes. *Educación y Ciencia*, 26(e14289). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14289>
- Gil Serna, L. (2016). *Percepción que tienen los estudiantes del grado 10 de la Escuela Normal Superior de Quibdó sobre las prácticas culturales de tradición oral (alabaos y gualíes)* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica del Chocó]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/344716977.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Penn State University. <https://prevention.psu.edu/uploads/files/Greenberg-Evidence-for-SEL-in-Schools-2023.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567–605). SAGE.

López, J., & Hortelano, M. (2017). Investigación sobre inteligencia emocional y literatura oral como herramienta didáctica en Benavente (Zamora). *Revista de Estudios Literarios y Tradición Oral*, 12(2), 45–62.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2011). *Proyecto Educativo Afro Nariñense*. MEN.

Perea, F. (2018). *Los textos de tradición oral como estrategia didáctica para mejorar la comprensión e interpretación textual* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba].

Rentería, R. (2023). *Ritmos, cantos y sonoridades del Chocó: Identidad ancestral y resiliencia educativa en básica primaria en Quibdó, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Chocó].

Rodríguez Aguilar, L. (2014). *Plan especial de salvaguardia de la manifestación gualíes, alabaos y levantamientos de tumba, ritos mortuorios de las comunidades afro del municipio del Medio San Juan*. Ministerio de Cultura.

<https://patrimonio.mincultura.gov.co/SiteAssets/Paginas/Gual%C3%ADes,-alabaos-y-levantamientos-de-tumba,-ritos-mortuorios-de-las-comunidades-afro-del-Medio-San-Juan/17-Gual%C3%ADes,%20alabaos%20y%20levantamientos%20de%20tumba,%20ritos%20mortuorios%20de%20>

Rodríguez, M., Sánchez, L., & Rojas, P. (2018). *Semilleros de investigación: Formación, práctica y proyección*. Editorial Universidad de Colombia.

Romero Loaiza, J. (2019). *La etnoeducación: procesos identitarios y educativos*. Editorial Universitaria.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Sánchez Rodríguez, J. (2018). Reflexiones sobre el rol docente en el Chocó en el contexto de la etnoeducación. *Revista de Educación y Cultura*, 22(3), 65–78.

Sierra Sánchez, J., & colaboradores. (2022). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 7(1), 1–18.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Valencia Cáizamo, M. (2015). *Alabaos y Chigualos-Gualíes del Chocó traídos al escenario recitalístico del cantante lírico* [Trabajo de grado, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/8075>

Anexos

Anexo 1. Diagnóstico. Entrevista semiestructurada

Instrumento #1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

OBJETIVO: Recopilar información que permita diagnosticar cuáles son los puntos centrales en el comportamiento emocional de los estudiantes del grado 5°C de la institución educativa José Manuel Palacios Palacios.

A continuación, se presentará una entrevista semiestructurada que va a permitir recolectar información sobre las diferentes emociones presentadas por los estudiantes del grado 5°C de la institución educativa José Manuel Palacios Palacios, en el transcurso de este proceso puede haber saturación de la información ya que se puede presentar repitencia en la información suministrada por los estudiantes.

ENTREVISTA

Entrevista dirigida a estudiantes del grado 5°C de la institución educativa José Manuel Palacios

Tema: _____

Fecha: __/__/__ Objetivo: _____

Preguntas

¿Cómo te llamas?

¿Qué edad tienes?

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

¿Como es la relación con tus docentes?

¿Como es la relación con tus compañeros?

¿En algún momento has tenido dificultades o diferencia con tus compañeros o con tus docentes?

¿Cuáles son las principales causas de las diferencia o dificultades con tus compañeros o docentes?

¿Como resuelves las dificultades con tus compañeros o docentes?

¿Conoces algunas costumbres de nuestra comunidad? De ser afirmativo ¿Cuáles?

¿Cuándo muere alguien en la comunidad como lo despiden?

¿Qué me puedes decir sobre los alabaos y gualíes? ¿Habías escuchado estos términos?

ENTREVISTADOR_____

Anexo 2. Secuencia Didáctica

Fase 1

SESIÓN 1 . CUADERNILLO

Los estudiantes del grado 5 C desarrollarán la fase 1 del cuadernillo donde responderán algunos interrogantes que les permitirá conocerse resaltando algunas de sus fortalezas y debilidades.

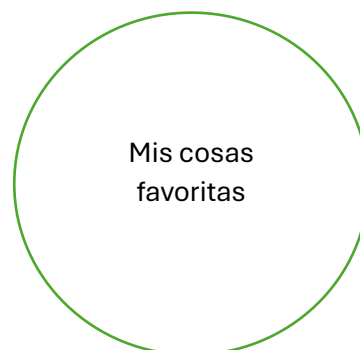
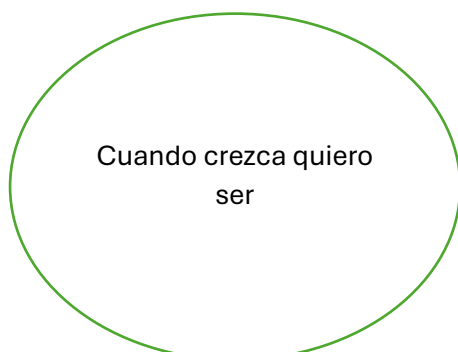
SESIÓN 2 . MOMENTO CULTURAL

El grupo de alabaos y gualies Cantaoras de la luz realizara una presentación de los alabaos y gualies con el fin de romper el hielo t generar un momento de integración grupal entre los estudiantes del grado 5 C

ME CONOZCO

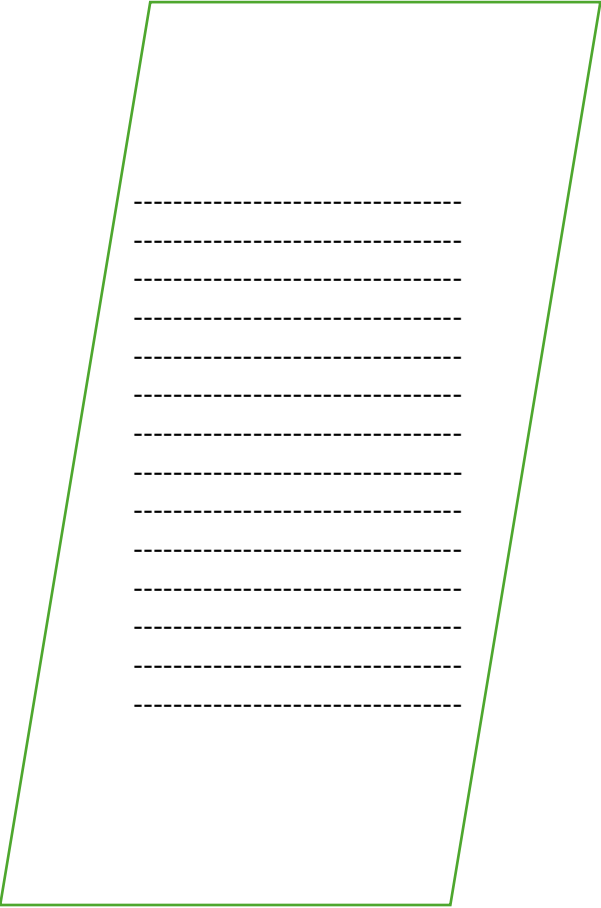
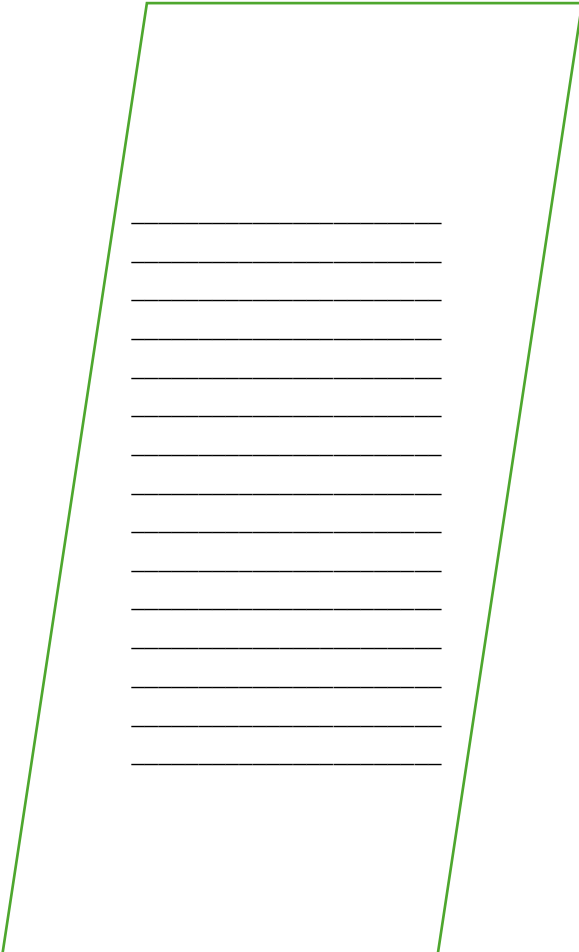
Todo acerca de mi

Mi nombre_____



MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Una fortaleza es algo que hago muy bien y una debilidad es algo que debo mejorar

MIS FORTALEZAS	MIS DEBILIDADES
	

Fase 2

SESIÓN 1 . MOMENTO CULTURAL

El grupo de albaos y gualies Cantaoras de la luz realizara una presentación de los albaos y gualies con el fin de romper el hielo t generar un momento de integración grupal entre los estudiantes del grado 5 C

SESIÓN 2 . CUADERNILLO CONOZCO MIS EMOCIONES

Los estudiantes grado 5 C desarrollarán la fase 2 del cuadernillo donde responderán algunos interrogantes que les permitirá conocer sus emociones.

Conozco mis emociones



Responde el siguiente cuestionario

1. Una o dos situaciones que te hicieron sentir emociones positivas (alegría, entusiasmo u otro)

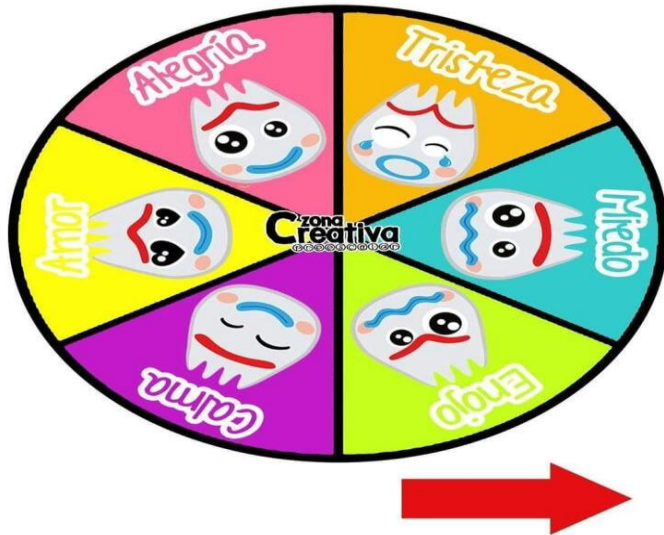
2. Una o dos situaciones que te hicieron sentir emociones negativas (ira, miedo, tristeza)

REGULO MIS EMOCIONES

A continuación, vamos a encontrar una serie de actividades que permitirán trabajar tus emociones

1. Identifico la emoción que tengo, marco con (x)

Ruteta de las emociones



2. Hablo sobre esa emoción que identifique, expreso como me siento

ACTIVIDADES DE RELAJACIÓN Y REGULACIÓN

Estrategias para relajarme

A continuación, encontrarás algunas estrategias que te ayudarán a relajarte cuando estés sintiendo una o varias emociones que te tensionen, como la rabia, el miedo o la ansiedad.

ESTRATEGIA 1.

Tensión – Distensión

1. Siéntate tranquilamente en una posición cómoda. Si quieres puedes cerrar los ojos.
2. Toma aire por la nariz lo más profundo que puedas y suéltalo lentamente también por la nariz.
3. Ahora vamos a apretar y soltar los músculos de nuestro cuerpo, uno por uno...

Iniciemos:

- Manos. Aprieta los puños lo más fuerte posible (3 segundos), ahora extiende los dedos.
- Hombros. Tira de ellos hacia atrás como si fueras a juntarlos (3 segundos), ahora relájalos.
- Cuello (lateral). Dobla la cabeza lentamente a la derecha hasta donde puedas, ahora suéltalo. Haz lo mismo hacia la izquierda.
- Cuello (hacia adelante). Lleva el mentón hacia el pecho, después suéltalo (no se recomienda llevar la cabeza hacia atrás).
- Ojos. Abre los ojos tanto como sea posible y relájalos
- Estómago. Tira hacia dentro el estómago tanto como sea posible y luego suéltalo.
- Pies. Aprieta los dedos (sin elevar las piernas) y relájalos. Apunta con los dedos hacia arriba tanto como sea posible y relájalos.

ESTRATEGIA 2.

Siento mi respiración.

1. Siéntate lo más cómodo posible, separa un poco los pies, pon la columna bien recta. Si quieres puedes cerrar los ojos.
2. Coloca una mano sobre el abdomen y otra sobre el tórax.
3. Ahora toma aire por la nariz y suéltalo por la boca, haciendo un ruido suave y relajante como hace el viento cuando sopla ligeramente.
4. Siente cómo tu abdomen sube y baja.
5. Repite varias veces

Fase 3

ME RELACIONO Y CONOZCO MIS RAICES

MOMENTO 1 : Actividad de auto sanación

1. En esta sección vas a identificar en tu aula uno o dos compañeros con los que más tengas diferencias o muy malas relaciones; riñas o peleas, con los que utilizas frases obscenas etc.
2. Escribe el nombre de la o las personas que identificaste

3. Actividad de auto sanación

Escribe una o varias frases positivas para tu o tus compañeros identificados en la anterior actividad _____

Momento 2: Trabajo de campo

Etapa 1

Teniendo en cuenta la anterior actividad vamos a formar grupos de trabajo con los compañeros que anteriormente hemos tenido dificultades para realizar el siguiente trabajo de campo

Integrantes _____

Con el acompañamiento de su docente van a investigar en la comunidad principalmente con los sabedores cuales son las principales actividades o prácticas que se utilizan para despedir a nuestros seres queridos (Toma notas y evidencia fotográfica)

Responder los siguientes interrogantes

¿Que son los alabaos?

¿Qué son los Gualíes?

¿Cuáles son los alabaos y gualíes más utilizados en la comunidad?

Etapa 2

1. En esta etapa todos los grupos va a socializar el trabajo de campo, van a contar su experiencia, como se sintieron trabajando con sus compañeros y docentes
2. Cada estudiante va a mencionar las emociones experimentadas

Fase 4

ENSAYOS PARA MUESTRAS CULTURALES

En esta fase los estudiantes del semillero en compañía de las docentes escogerán los alabaos y gualies más cantados en la comunidad para realizar ensayos y preparar las presentaciones que se realizarán en actividades culturales de la institución educativas como día de la madre, día del idioma, día de la afrocolombianidad.

Estos encuentros se realizarán en las siguientes fechas:

CRONOGRAMA DE ENSAYOS

Fecha	Lugar	Actividad
1/ abril - 2025	I.E José Manuel Palacios	Selección de alabaos y gualies a ensayar
3 / abril / 2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de alabaos
6/ mayo / 2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de alabaos de la comunidad
8/ mayo / 2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de gualies de la comunidad
20/ mayo /2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de gualies de la comunidad
3/ junio / 2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de alabaos de la comunidad
10/ julio / 2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de alabaos de la comunidad
5/ agosto/ 2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de gualies de la comunidad

26/ agosto/2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de gualies de la comunidad
2/ septiembre /2025	I.E José Manuel Palacios	Ensayo de canto de alabaos de la comunidad

ANEXO 3

Fase 5

CHARLA SOBRE MANEJO DE EMOCIONES

Las docentes seleccionan las temáticas a trabajar sobre manejo y regulación de emociones, luego se preparan a los estudiantes para que ellos repliquen la información por grados de la siguiente manera.

¿Cómo los estudiantes las van a realizar?

1. El docente les indica el tema.
2. Los estudiantes tendrán 3 días para preparar el tema y carteleras.
3. Los estudiantes irán al aula designada y tendrán 20 minutos para explicar el tema. Posteriormente, tendrán 10 minutos para hacer la muestra artística de alabaos.
4. Los estudiantes presentan las conclusiones.

CRONOGRAMA DE CHARLAS SOBRE MANEJO DE EMOCIONES

FECHA	GRADO	TEMATICA	Responsable
05- Agosto	Transición	Manejo y regulación de emociones.	Teresa Rodríguez Cielo Zenith Santana Lenny Yohana Rivas
05- Agosto	Primero	Manejo y regulación de emociones.	Teresa Rodríguez Cielo Zenith Santana Lenny Yohana Rivas
06- Agosto	Segundo	Manejo y regulación de emociones.	Teresa Rodríguez Cielo Zenith Santana Lenny Yohana Rivas

06- Agosto	Tercero	Manejo y regulación de emociones.	Teresa Rodríguez Cielo Zenith Santana Lenny Yohana Rivas
07- Agosto	Cuarto	Manejo y regulación de emociones.	Teresa Rodríguez Cielo Zenith Santana Lenny Yohana Rivas
07- Agosto	Quinto		Teresa Rodríguez Cielo Zenith Santana Lenny Yohana Rivas

Anexo 4. Evaluación intermedia

Evaluación intermedia

NOMBRE _____ GRADO _____ FECHA _____

Luego de la retroalimentación realizada por las docentes, se realizará una evaluación intermedia a través de preguntas directas que los estudiantes del grado 5 c deberán responder.

1. ¿Tú crees que has mejorado tu relación con tus compañeros después de las actividades realizadas?

2, ¿Has mejorado tu relación con tus docentes?

3. ¿Qué cosas nuevas has aprendido sobre los alabaos y gualies?

4. ¿Cres que es importante conservar la memoria ancestral es decir los alabaos y gualies?
¿Por qué?

5. ¿Qué es lo que más te gusta de los encuentros del proyecto?

6. ¿Me podrías hablar un poco a cerca de las emociones que ya conoces?

7. ¿Qué ejercicios de autorregulación has aprendido?

Anexo 5. Diario de campo

Diario de campo

Título del proyecto: Alabaos y Gualíes: cantos ancestrales para la educación socioemocional

Nombres de las investigadoras:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

Lugar de observación: Aula de clase, espacios compartidos

1. Descripción del contexto

Caracterización de la institución, especialmente el lugar donde se hace la observación

2. Objetivo de la sesión observada

El objetivo debe ir en el sentido fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes del grado 5° C de la Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios mediante una estrategia pedagógica basada en los cantos fúnebres ancestrales alabaos y gualíes.

3. Descripción detallada de la actividad

Se describirá el paso a paso de la actividad y las docentes guiarán el diálogo, promoviendo la escucha activa y el respeto por las diferentes realidades del contexto.

CREACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5C

VERSOS DE ALABAOS

Entre a la iglesia,
Cantando un alabao,
Para despedir a mi padre ama
do,
Que se va para otro lado.

(Yaily sofia)

Un sábado vino mi hermano
Con una noticia que presentí
Que dolor se fue mi madre
Esto porque me pasa a mi

(Deimer A.)

El alabao y el guali
Son cantos de dolor y alegría
Que vienen de nuestros ancestros
Si es de noche o día.

(Jhon Esterlyn Tello)

Adiós, hijos, que me voy

Y no me quisiera ir
Pero este es el destino
Que la vida nos hizo vivir
(Emanuel **H.**)

Sábado por la mañana
Vino mi hermano a avisarme
De la muerte de mi madre
Para ir a enterrarle.
(Hanelis **Tatiana**)

Unos que le van cantando
Y otros que le van llorando
Y ellos les van rezando
El santísimo rosario.
(**Ángel David**)

Aunque a la tumba se vaya
Nunca lo voy a olvidar
Porque en cada noche oscura
Como una estrella brillará
(**Willder**)

Dios te salve maria

Blanca azucena

Donde nos lleva

Nunca nos deja.

(Deimer A)

VERSOS DE GUALIES O CHIGUALOS

Hoy mi niño se ha ido

Hoy en mi pecho quedará

Y será una estrella, que en el cielo

Nunca se apagará.

(Andreilys R)

El guali es un canto feliz

Que da mucha alegría

Y cada vez que lo canto

Me da mucha energía

(Yogel Yair)

Ay Gualí, Gualí que suena

No me canso de pensar

Ya se fue mi niño a la tumba

Ya se fue a descansar.

(Elizabeth)

Hoy mi niño se ha dormido

Ya no lo puedo arrullar

Y con tristeza en mi alma

No lo puedo acompañar

(Heilyn Arianna)

El cucarroncito de ojos verdes

Se quiere casar

Pero nunca consigue

Lo que le toca buscar.

(Emanuel H)

Cucarroncito cucarroncito

Que te vas al cielo

Con tus alas de plata

Y tu corazón de consuelo

(Hanelis Tatiana)

Llévalo virgen maría

Por las sendas de la luz

Llévaselo en tus brazos

Llévaselo a Jesús

(Yaili Sofia)

Hoy mi negrito se marchó

se va, lejos se va

me quedo con la esperanza

que ya va a descansar

(Jhon Esterlin Tello)