

**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL
APRENDIZAJE EN LAS INFANCIAS EN EL DONCELLO CAQUETÁ**

**MODALIDAD DE TRABAJO
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

JUAN STEVEN PAEZ FALLA

Tutor:

Dr. CARLOS DANIEL ORTIZ CARABALLO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

BOGOTÁ, mayo 25 de 2026

Resumen

El presente trabajo sistematiza la experiencia pedagógica desarrollada en el proyecto *Infancias Sabrosas: Emociones para la paz desde las artes escénicas con la primera infancia en el municipio de El Doncello, Caquetá*. A través del juego dramático, títeres, canciones y actividades lúdico-expresivas, se promovió la expresión emocional y el manejo de las emociones en niños y niñas de 3 a 6 años, así como la construcción de prácticas de paz en el aula y la comunidad. La intervención incluyó la participación de familias y docentes, lo que fortaleció la educación emocional desde un enfoque integral y comunitario. Los hallazgos evidencian que el *juego dramático* es un lenguaje efectivo para la construcción de empatía, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos, y que la flexibilidad pedagógica y la sensibilidad ante las emociones de los niños son clave para el éxito de la intervención. Al final del documento se proponen una serie de recomendaciones para implementar estrategias lúdico-expresivas, integrar a las familias como agentes activos y generar ambientes educativos culturalmente pertinentes y afectivos.

Palabras claves

Juego dramático, educación emocional, primera infancia, construcción de paz, prácticas artísticas, pedagogía lúdica.

Abstract

This study systematizes the pedagogical experience developed in the project *Infancias Sabrosas: Emotions for Peace through Performing Arts with Early Childhood in the municipality of El Doncello, Caquetá*. Through dramatic play, puppets, songs, and playful-expressive activities, the intervention promoted the recognition, expression, and regulation of emotions in children aged 3 to 6, as well as the development of peace practices in classrooms and the community. The process involved the participation of families and teachers, strengthening emotional education from a holistic and community-centered approach. Findings show that dramatic play serves as an effective language for building empathy, assertive communication, and peaceful conflict resolution, highlighting the importance of pedagogical flexibility and sensitivity to children's emotions. Recommendations include implementing playful-expressive strategies, involving families as active agents, and creating culturally relevant and affective educational environments.

Keywords

Dramatic play, emotional education, early childhood, peacebuilding, artistic practices, playful pedagogy.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: CARTA A LOS LECTORES.....	5
CAPÍTULO I. CONTEXTO SITUADO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA....	10
El contexto de la sistematización de mi práctica	11
Conozcamos sobre el Doncello, Caquetá (la caracterización de la experiencia objeto de sistematización).....	16
El Proyecto Capaz–UPN Emociones para la paz.....	20
Caracterización del C.D.I. semillas de amor.....	23
Caracterización del grupo	26
Reflexiones grupales: diagnóstico sobre los saberes previos del grupo de infancias sobre las emociones y la paz.....	30
La formulación del problema y los objetivos de la sistematización	34
CAPÍTULO II. LOS REFERENTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS....	38
CAPÍTULO III. PROCESO DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	41
Implementación.....	42
La emergencia de la ficción: el juego dramático como mediación.....	44
Repetición, vínculo y confianza: condiciones para el aprendizaje emocional.....	44
Las títerentrevistas: entre la ficción y la autorregulación	45
Segundo momento: profundización y resignificación de la práctica	45
Situaciones emergentes y dimensión relacional del proceso	46
Del hacer al comprender: apertura hacia el análisis.....	46
Aspectos relacionados con los padres y cuidadores en torno al proyecto (Taller de padres, entrevistas a padres y cuidadores, diálogos informales, etc.)	49
Análisis de resultados: interpretaciones desde la experiencia pedagógica	52
Del registro de la experiencia a la construcción de categorías	52
El cuerpo como lenguaje primario de la emoción	52
La mediación simbólica: el juego dramático como espacio de expresión segura.....	53
La emocionalidad como experiencia dinámica.....	54
La construcción de estrategias de autorregulación emocional.....	55
El juego dramático y la construcción de paz en la primera infancia	56

Síntesis interpretativa: del juego a la comprensión pedagógica	56
CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS.....	62

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron posible la culminación de esta importante etapa de mi vida profesional y académica. En primer lugar, agradezco profundamente a la licenciada Iana Jelui Sánchez Ariza, por su orientación, dedicación y apoyo constante a lo largo de este proceso académico. Sus palabras de motivación, acompañamiento y confianza fueron fundamentales en los momentos de mayor exigencia, permitiéndome fortalecer mis capacidades y continuar avanzando con determinación.

Asimismo, extiendo mi gratitud a mi tutor, el doctor Carlos Daniel Ortiz Caraballo, por compartir sus conocimientos, experiencias y recomendaciones, las cuales contribuyeron significativamente a mi formación profesional y al desarrollo de este trabajo. Su disposición, guía y respaldo constituyeron un apoyo fundamental durante el camino recorrido.

De manera muy especial, agradezco a mi madre Rosa Olinda Falla Ordoñez y a mis hermanas: Angie Fernanda Paez Falla y Heidy Lorena Paez Falla, quienes han sido un pilar esencial en mi vida. Gracias por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional en cada etapa de esta carrera. En los momentos difíciles, sus palabras de aliento y la confianza que depositaron en mí evitaron que desistiera de este sueño, impulsándome a continuar hasta alcanzar esta meta como docente y profesional.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que estuvieron presentes brindándome ánimo, apoyo y motivación durante este proceso. Cada experiencia compartida, cada consejo recibido y cada gesto de acompañamiento hicieron parte fundamental de este logro, que hoy culmina con satisfacción, gratitud y orgullo.

CARTA A LOS LECTORES

Respetado lector o lectora,

el trabajo de grado que tiene en sus manos es una sistematización de experiencias que surge de mi práctica pedagógica en el marco del *Proyecto Capaz* de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), específicamente en la línea *Emociones para la paz*, el cual fue realizado durante el segundo semestre de 2023 y el primer semestre de 2024 en el *Centro de Desarrollo Infantil Semillas de Amor* (CDI), en el municipio de El Doncello, Caquetá. A lo largo de estas páginas me propongo explorar el *juego dramático* no solo como una estrategia didáctica, sino como una posibilidad concreta para habitar, comprender y tramitar las emociones en clave de paz, desde una experiencia situada y vivida en el territorio.

Mi acercamiento a esta experiencia no parte únicamente de una intención académica, sino de un proceso personal y formativo que se fue tejiendo en el encuentro con las niñas y los niños, con sus formas de estar en el mundo y de expresar lo que sienten. En ese camino, el juego comenzó a revelarse como un lenguaje en sí mismo: un espacio donde enseñar y aprender dejaron de ser acciones separadas y se convirtieron en una experiencia compartida, atravesada por la creación, la escucha y la participación. Fue allí donde emergieron el intercambio de ideas, la imaginación, la resolución conjunta de conflictos y, sobre todo, la posibilidad de reconocer al otro desde la empatía. Esta vivencia reafirmó en mí la comprensión del juego como una herramienta fundamental para la formación integral y como el eje articulador de la experiencia que aquí reflexiono.

En ese momento de mi proceso formativo, el *Proyecto Capaz* proponía el uso de las artes escénicas como una vía para la construcción de paz en comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia. Esta apuesta dialogó profundamente con mi formación como futuro

licenciado en artes escénicas, pues me permitió trasladar al territorio saberes construidos en el aula, y resignificar el teatro más allá de su dimensión artística, para entenderlo como una práctica pedagógica con capacidad de incidir en lo social y lo emocional.

Desde esta perspectiva, la experiencia se orientó hacia la formación de niñas y niños como sujetos integrales, capaces de imaginarse y relacionarse de nuevas maneras con su entorno. En contextos atravesados por múltiples formas de vulnerabilidad, el *juego dramático* adquirió un valor especial como experiencia cultural y pedagógica, en la que crear, representar y jugar se convirtieron en actos significativos para la construcción de sentido, la expresión emocional y la convivencia pacífica.

Durante el desarrollo del proyecto, observé cómo el juego no solo favorecía el desarrollo del lenguaje corporal y la imaginación, sino que también fortalecía vínculos afectivos y ofrecía herramientas para la regulación emocional. En un territorio marcado por historias de conflicto, estas experiencias permitieron abrir espacios de cuidado, escucha y reconocimiento mutuo. Al mismo tiempo, este proceso contribuyó a mi formación docente, al exigirme sensibilidad, capacidad de adaptación y una comprensión más profunda del contexto como elemento fundamental de la práctica pedagógica.

Esta experiencia adquiere un valor particular en el marco de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), ya que hace parte de aquellas oportunidades formativas que permiten salir de los espacios convencionales y confrontar los saberes con realidades diversas. La posibilidad de realizar la práctica en El Doncello significó no solo un desplazamiento geográfico, sino también un desplazamiento en mi manera de entender la pedagogía y las artes escénicas en general, pues, el territorio dejó de ser un lugar de intervención para convertirse en un espacio vivo de aprendizaje, creación y reflexión.

Para la sistematización de esta experiencia, recurrí a conceptos como *juego*, *juego dramático*, *expresión emocional* y *estrategias de aprendizaje*, los cuales me permitieron interpretar los procesos vividos. Asumí el *juego* como un dispositivo simbólico y relacional que posibilita la construcción de sentido y la interacción con los otros; el *juego dramático*, como un espacio de representación donde el cuerpo y la acción se consolidan como lenguajes expresivos centrales; y la expresión emocional, como una dimensión constitutiva del sujeto que se manifiesta y se transforma, a través de prácticas corporales, narrativas y colectivas.

En términos metodológicos, este trabajo se inscribe en la investigación–acción educativa, entendida como un enfoque participativo, reflexivo y transformador que permite analizar la práctica desde dentro de la experiencia. A través de este enfoque, la sistematización se configura como un proceso de comprensión crítica que no busca generalizar resultados, sino producir conocimiento situado, a partir de las acciones, los saberes y las transformaciones construidas en el contexto específico de la intervención.

El texto se organiza en cuatro capítulos que dan cuenta progresivamente del proceso desarrollado. En el primero se presenta el contexto de la experiencia, la formulación del problema y los objetivos; en el segundo se abordan los referentes conceptuales y metodológicos; en el tercero se describe el proceso de intervención junto con el análisis de la experiencia; y finalmente, se exponen las conclusiones, aprendizajes y proyecciones derivadas del proceso.

Para cerrar, considero importante señalar que esta escritura adopta un enfoque autoetnográfico, en el cual la experiencia personal se asume como un lugar legítimo de producción de conocimiento. El uso de la primera persona no responde únicamente a una decisión narrativa, sino a la necesidad de reconocer que es desde la vivencia, el cuerpo y la

reflexión donde emergen muchas de las preguntas que orientan esta investigación. En este sentido, escribir implica volver sobre la experiencia para ordenarla, interrogarla y ponerla en diálogo con otros saberes, siguiendo la perspectiva de la sistematización de experiencias propuesta por Barragán Cordero y Torres Castillo (2017). Asimismo, el uso de la primera persona desde la perspectiva autoetnográfica busca validar mi experiencia y mi voz dentro de este proceso de aprendizaje. Este enfoque se constituye, además, en objeto de investigación dentro del proyecto CIUP 2026: *Ruta pedagógica metodológica para la enseñanza–aprendizaje de la investigación formativa en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Análisis cualitativo de los trabajos de fin de curso del nuevo plan de estudios*, identificado con el código FBA-14148-26. De este proyecto se deriva la presente sistematización de experiencias, en tanto retoma la trayectoria artístico-pedagógica como eje fundamental de la investigación en artes escénicas.

Desde esta apuesta, invito al lector y a la lectora a recorrer este texto como quien acompaña un proceso vivo, entendiendo que la experiencia no solo se narra, sino que también se convierte en una forma válida de conocimiento en el campo de la investigación educativa basada en las artes.

CAPÍTULO I. CONTEXTO SITUADO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

El proceso de sistematización que da inicio a este trabajo surge de una inquietud que me ha acompañado desde antes de mi formación universitaria: la necesidad de comprender el lugar del juego en los procesos de aprendizaje. Mi acercamiento a este no se limita al marco de la LAE, sino que se nutre de experiencias previas que despertaron en mí preguntas persistentes sobre su potencia formativa y expresiva. Estas preguntas no surgieron de manera abstracta, sino en la práctica misma, en escenarios donde el juego aparecía sin ser anunciado, abriendo posibilidades de encuentro, creación y comunicación que difícilmente podían explicarse desde lógicas tradicionales de enseñanza.

Estas inquietudes se fueron configurando a lo largo del tiempo, especialmente en mi participación en diversos procesos teatrales con colectivos como *Antiguerra Teatro*, la *Fundación Encaminarte Más Cultura*, la compañía *Ori ru teatro* y *D-nadie Teatro*. En estos espacios, en los que trabajé con jóvenes, adultos y, de manera especial, con niñas y niños, el *juego dramático* no solo era un recurso, sino una forma de estar y de relacionarse. Allí observé cómo, sin necesidad de estructuras rígidas, el juego permitía que emergieran la imaginación, la participación activa y la construcción colectiva de sentido. Más que una técnica, se presentaba como un lenguaje que facilitaba la integración grupal, la expresión de emociones y la apropiación de aprendizajes de manera significativa.

Siempre me llamó la atención la manera en que estas dinámicas movilizaban algo en quienes participaban: una disposición distinta frente al aprendizaje, una apertura al otro y una forma más libre de habitar la experiencia educativa. Esa intuición inicial, sin embargo, carecía de un marco que me permitiera nombrarla, comprenderla y proyectarla pedagógicamente.

Fue en mi tránsito por la LAE donde este interés comenzó a tomar forma y a consolidarse desde una perspectiva académica. La formación recibida me permitió reconocer el juego no solo como una experiencia espontánea, sino como una herramienta pedagógica con intencionalidad, capaz de acompañar procesos educativos, artísticos y sociales. Comprendí entonces que aquello que había vivido de manera intuitiva podía ser pensado, problematizado y resignificado en diálogo con saberes teóricos y metodológicos.

Desde este lugar, la sistematización de la práctica emerge como una necesidad de volver sobre ese camino recorrido para ordenarlo, interrogarlo y dotarlo de sentido. No se trata únicamente de reconstruir una experiencia, sino de comprender cómo ese tránsito, que inició en la vivencia empírica, se ha ido transformando en una apuesta pedagógica más consciente, situada y reflexiva. En este ejercicio, la escritura se convierte también en un espacio de encuentro conmigo mismo, donde la experiencia deja de ser solo recuerdo para convertirse en conocimiento.

El contexto de la sistematización de mi práctica

Cuando inicié noveno semestre, llegué con la convicción de tener un camino claro: un anteproyecto centrado en el *juego dramático* en la capoeira. En ese momento, sentía que tenía elementos suficientes para desarrollarlo; ya había iniciado un proceso práctico con la población de mi práctica pedagógica y conocía técnicas, juegos y componentes musicales que, en mi intuición, podían dialogar con el teatro. Sin embargo, esa seguridad fue cediendo poco a poco. Las ideas no lograban concretarse y el tiempo académico tampoco jugaba a favor. Lo que parecía una propuesta viable comenzó a diluirse entre intentos fallidos por darle forma.

Al finalizar el semestre, la sensación era clara: estaba atrasado. Más allá del esfuerzo invertido, el proyecto no avanzaba al ritmo necesario y, de continuar así, no lograría presentarlo como trabajo de grado en el tiempo esperado. Este momento lo viví como una especie de crisis académica y personal, en la que se mezclaban la frustración, la incertidumbre y el miedo a quedarme atrás, mientras mis compañeros avanzaban.

En medio de este escenario, mi experiencia en el semillero *Infancias sabrosas* comenzó a cobrar un nuevo sentido. Allí, en el espacio de práctica pedagógica, surgió una posibilidad inesperada: una invitación para viajar a El Doncello, Caquetá, y desarrollar actividades con niños y niñas en torno a las emociones. Recuerdo ese momento como un punto de inflexión. La profesora Diana Patricia Huertas nos planteó que quienes tuviéramos dificultades con nuestros proyectos de grado podíamos vincularnos a esta experiencia, la cual ya contaba con una estructura, unos objetivos y unas condiciones que permitían proyectarla como trabajo de grado. Para mí, esta propuesta apareció en medio del desorden. Venía sosteniendo un proyecto que no lograba tomar forma, incluso, con acompañamiento tutorial, y sentía que, lejos de avanzar, me estaba alejando de lo que inicialmente había construido. Decidir abandonar esa primera idea, y opté por lo que en clase los profesores de noveno semestre llamaban “suicidio de proyecto”. No fue sencillo, pero sí necesario. De alguna manera, fue reconocer un cierre para poder abrir otra posibilidad. En ese momento estaba convencido de que, si hacía el cambio a tiempo, lograría graduarme con mi cohorte. Con el paso del tiempo entendí que los procesos no siempre se ajustan a los tiempos que uno proyecta.

Al iniciar décimo semestre y después de la primera visita a El Doncello, intenté avanzar rápidamente en la formulación del nuevo proyecto. Había una urgencia constante por “ponerme al día”. Sin embargo, la profesora Diana Patricia Huertas me hizo entender que el

proyecto no estaría listo para presentarse en ese semestre. Aunque fue difícil escuchar eso, también fue un llamado a reconocer los ritmos reales del proceso. En medio de esa preocupación, apareció una figura clave: el profesor César Andrés Falla Sánchez, quien fue asignado como mi tutor. Este encuentro tuvo un significado particular para mí, ya que él había sido quien me entrevistó en el proceso de admisión al programa. Recordar ese primer encuentro marcado por los nervios y una pregunta sobre el origen de mi madre que no supe responder en aquel momento; él me conectó con mis propios inicios en la licenciatura. Con el tiempo, esa anécdota se transformó en cercanía, al punto de llamarlo “tío”, no solo por el apellido compartido, sino por la confianza construida.

Fue en el periodo 2023 – 2, cuando bajo su orientación, logré vincularme de manera más consciente a un proceso pedagógico e investigativo situado. Elegí integrarme al semillero *Teatro del Oprimido para infancias sabrosas: emociones para la paz desde las artes escénicas con la primera infancia*, desarrollado en El Doncello. Esta decisión no solo respondía a una necesidad académica, sino también a una búsqueda personal por encontrar sentido en lo que estaba haciendo. Por decirlo de algún modo, él era el segundo docente a cargo del proyecto en El Doncello.

Fue así como, el semillero se convirtió en un espacio de construcción colectiva. Participábamos estudiantes de distintos semestres, con trayectorias diversas, lo que enriquecía las discusiones y las prácticas. A lo largo del semestre realizamos cerca de veinte encuentros, entre sesiones presenciales y trabajo autónomo, en los que no solo planeábamos actividades, sino que también reflexionábamos sobre nuestro lugar como educadores en contextos atravesados por múltiples formas de violencia.



*Ilustración 1. Semillero Teatro del oprimido para las infancias sabrosa.
Archivo propio*



Ilustración 2. Semillero Teatro del oprimido para las infancias sabrosas.

Con el acompañamiento del profesor César logré avanzar en aspectos concretos del proyecto, especialmente, en el diseño de actividades de *juego dramático* en contextos educativos reales. Fue en este proceso donde mi trabajo empezó a tomar forma desde la modalidad de sistematización de prácticas, ya no como una idea abstracta, sino como una reflexión situada sobre una práctica vivida.

Sin embargo, cuando el proceso comenzaba a estabilizarse, surgió un nuevo cambio: al profesor César le fue aprobado un año sabático, lo que implicó la asignación de un nuevo tutor. Este hecho reactivó en mí sensaciones ya conocidas: incertidumbre, ajuste, reconfiguración. Cada cambio de tutor no solo implicaba nuevas orientaciones, sino también la necesidad de volver a explicar, justificar y, en cierta medida, reconstruir el proyecto. Mirando en retrospectiva, este recorrido no ha sido lineal. Ha estado lleno de rupturas, giros inesperados y decisiones difíciles. No obstante, es precisamente en esas tensiones donde el proceso cobra sentido. La sistematización que hoy construyo no surge de un camino perfecto, sino de una experiencia atravesada por dudas, cambios y aprendizajes que, lejos de ser

obstáculos, se han convertido en parte fundamental de lo que investigo y de quien soy en este proceso.



Ilustración 3. Actividades con el Semillero Infancias Sabrosas. Archivo propio.



Ilustración 4. Actividades con el semillero Infancias Sabrosas. Archivo propio.

Cronograma Semillero 2023 - 2				
Semana	Fecha	Tema		Responsable
	08-ago	BIENVENIDA	Bienvenida / Reunión virtual	Todos
	14-ago		Bienvenida semillero Cesar Paro	
1	15-ago	TO- PRÁCTICO	Charla sobre investigaciones para el semillero	Cesar Falla - Elana Varela
	18-ago		"Teatro del Oprimido para Infancias Sabrosas"	
	18-ago		Charla sobre investigaciones para el semillero	
2	22-ago	INFANCIAS SABROSAS	Taller conceptualización Infancias sabrosas	
3	29-ago		Taller conceptualización Infancias sabrosas	
4	05-sep		Taller conceptualización Infancias sabrosas	
5	12-sep	INVESTIGACIÓN CREACIÓN (Didácticas de la creación para/con las infancias)	¿Qué es la investigación creación? Elementos para la consolidación de idea	Paty y Lore
6	19-sep		¿Qué es la investigación creación? Elementos para la consolidación de idea	
7	26-sep		¿Qué es la investigación creación? Elementos para la consolidación de idea	
8	03-oct		Trabajo Autonomo	
9	10-oct	INVESTIGACIÓN CREACIÓN (Didácticas de la creación para/con las infancias)	Trabajo Autonomo	Estudiantes
10	17-oct	INVESTIGACIÓN CREACIÓN (Didácticas de la creación para/con las infancias)	Visualización de propuestas.	Todos
11	24-oct	INVESTIGACIÓN CREACIÓN (Didácticas de la creación para/con las infancias)	Trabajo con acompañante.	Todos
12	31-oct	INVESTIGACIÓN CREACIÓN (Didácticas de la creación para/con las infancias)	Semillero en horas de la mañana- Disfraces	Todos
13	07-nov	INVESTIGACIÓN CREACIÓN (Didácticas de la creación para/con las infancias)	Trabajo con acompañante.	Todos
14	14-nov	Socialización de Hallazgos	Socialización de Hallazgos	Todos
15	21-nov	Reflexiones finales	Trabajo escritural Autonomo	Todos
16	28-nov	Reflexiones finales	Trabajo escritural Autonomo	Todos

Tabla 1. Cronograma de actividades del Semillero Infancias Sabrosas.



Ilustración 5. Activades con el Semillero Infancias Sabrosas. Archivo propio.

A pesar de las dificultades académico-administrativas, me fue asignado un nuevo tutor, quien asumió estos desafíos como oportunidades para avanzar en el proceso y propuso dar continuidad a la sistematización que hoy se presenta. Al profesor Carlos Daniel Ortiz Caraballo le agradezco profundamente el respeto por el trabajo previamente adelantado con

la profesora Diana Patricia Huertas y el profesor Cesar Falla, así como por su enfoque teórico y la experiencia construida. Su principal aporte consistió en sugerir el fortalecimiento del trabajo desde una perspectiva autoetnográfica, lo que permitió dar mayor profundidad y sentido al proceso investigativo.

Conozcamos sobre el Doncello, Caquetá (la caracterización de la experiencia objeto de sistematización)

El siguiente paso en esta sistematización consistió en caracterizar el municipio de El Doncello, ubicado en el departamento del Caquetá, cuyo contexto socioeconómico, cultural y demográfico ha estado históricamente atravesado por procesos de colonización, economías rurales y la incidencia del conflicto armado. De acuerdo con las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para el periodo 2023 – 2026 la población del municipio se sitúa entre 19.700 y 19.800 habitantes, con una ligera mayoría femenina y una estructura poblacional predominantemente joven, en la que cerca del 25% corresponde a menores de 15 años (DANE, 2023, 2026). No obstante, algunas fuentes locales reportan cifras superiores, que alcanzan hasta los 38.542 habitantes, lo cual podría explicarse por diferencias metodológicas o por la inclusión de población rural dispersa (Observatorio DataCaquetá, s. f.).



Ilustración 6. Mapa de El Doncello, Caquetá. Tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_zonas_del_caquet%C3%A11.jpg

El Doncello se configura como un territorio de identidad mayoritariamente campesina y mestiza, resultado de procesos de colonización interna desarrollados a mediados del siglo XX, en los que confluyeron migraciones provenientes principalmente de regiones andinas como Tolima y Huila, en el contexto de la violencia bipartidista de mediados del siglo pasado. Este proceso dio lugar a un tejido social diverso, con prácticas culturales asociadas al trabajo agrícola, la vida comunitaria y la adaptación al entorno amazónico, aunque también implicó el desplazamiento progresivo de comunidades indígenas originarias.

En términos económicos, el municipio ha sustentado su desarrollo en actividades agropecuarias, especialmente, la ganadería extensiva y cultivos como el maíz, la palma africana y el caucho, complementados por un comercio local activo que lo posiciona como un nodo regional de intercambio y abastecimiento. Esta dinámica rural-urbana ha configurado un perfil ocupacional basado en el autoempleo, los pequeños negocios familiares y las unidades productivas campesinas (PDEA Caquetá, 2024; DANE, 2005).

Sin embargo, desde finales del siglo XX, particularmente durante las décadas de 1990 y 2000, el municipio y la subregión norte del Caquetá fueron profundamente impactados por la

expansión de los cultivos ilícitos de coca y el narcotráfico. Estas economías ilegales, controladas en gran medida por grupos armados como las FARC, generaron dinámicas de violencia, desplazamiento forzado y dependencia económica (Verdad Abierta, s. f.; El Tiempo, 1998). A nivel nacional, la magnitud del fenómeno se evidencia en el incremento de los cultivos de coca, que alcanzaron aproximadamente 253.000 hectáreas en 2023 (El País, 2024).

En la actualidad, persisten dinámicas de control territorial por parte de disidencias de las FARC-EP, asociadas a economías ilegales y prácticas como la extorsión, el reclutamiento de menores y las restricciones a la movilidad y la educación. Estas condiciones continúan afectando de manera directa a la población civil y limitan el desarrollo de iniciativas comunitarias y ambientales, como lo evidencia la suspensión de proyectos de reforestación, debido a amenazas de actores armados (El País, 2025). No obstante, también se han implementado programas de sustitución voluntaria de cultivos y proyectos de desarrollo alternativo enfocados en fortalecer cadenas productivas legales como el cacao, el caucho y la ganadería sostenible.

Las consecuencias del conflicto armado han dejado profundas huellas en el tejido social, familiar y comunitario, afectando especialmente a la infancia. Según el *proyecto Capaz – UPN Emociones para la paz*, en el departamento del Caquetá los niños y niñas están expuestos a diversas formas de violencia (física, psicológica y verbal), muchas veces ejercidas por adultos cercanos, así como al riesgo de reclutamiento forzado, particularmente entre los 7 y los 15 años. Estas experiencias inciden directamente en el desarrollo emocional infantil, lo que genera estados de miedo, tristeza, ira e impotencia, y se manifiesta a su vez, en conductas que oscilan entre la obediencia extrema y la rebeldía. En este contexto, la

violencia tiende a normalizarse como forma de relación, lo que favorece la reproducción intergeneracional de estas dinámicas.

En el ámbito educativo, el municipio presenta limitaciones significativas en términos de acceso y permanencia. Aunque aproximadamente el 85% de la población está alfabetizada, la mayoría alcanza únicamente el nivel de educación primaria (51,4%), mientras que la secundaria (16,1%) y la educación superior (3,7%) registran coberturas considerablemente menores (Corpoamazonia, 2005). Esta situación se relaciona con condiciones socioeconómicas basadas en economías de subsistencia y actividades agropecuarias, que propician la vinculación temprana de niños y jóvenes al trabajo rural y contribuyen a la deserción escolar, especialmente, en zonas dispersas. Es así que, las condiciones de vida de la niñez están marcadas por contextos de vulnerabilidad asociados a la pobreza rural, el acceso limitado a servicios básicos y las dificultades geográficas para la continuidad educativa. Estas dinámicas familiares y comunitarias influyen en los procesos de crianza y desarrollo infantil, reforzando desigualdades estructurales.

Desde el punto de vista geográfico, El Doncello se ubica en el piedemonte amazónico, una región caracterizada por la presencia de selvas tropicales, humedales y fuentes hídricas como el río Anayá. Este entorno enfrenta amenazas derivadas de la deforestación y la minería ilegal, problemáticas que, sumadas al conflicto armado y al desplazamiento forzado, inciden en las dinámicas sociales del territorio.

Finalmente, el sistema educativo municipal cuenta con seis instituciones públicas que abarcan los distintos niveles de formación, desde la básica primaria hasta la media vocacional. En este contexto, el arte ha adquirido un papel relevante como herramienta pedagógica y comunitaria, especialmente, a través de expresiones folclóricas y talleres que

contribuyen a la construcción de identidad, la cohesión social y los procesos de reconstrucción del tejido comunitario.

En síntesis, El Doncello presenta un contexto caracterizado por una fuerte identidad campesina, baja diversificación económica, limitaciones en el acceso educativo y persistente incidencia del conflicto armado, factores que influyen directamente en las condiciones de vida de la población, particularmente en niños, niñas y jóvenes.

El Proyecto Capaz–UPN Emociones para la paz

Antes de continuar, considero necesario detenerme a clarificar una distinción que, en mi propio proceso, no siempre fue evidente: la diferencia entre el proyecto y el semillero de investigación. Nombrarlos por separado no es solo un ejercicio de diferenciación, sino una forma de entender el entramado de experiencias que dieron lugar a esta sistematización.

Por un lado, el Proyecto Capaz–UPN *Emociones para la paz* constituye una iniciativa de cooperación académica entre la UPN y el Instituto Colombo Alemán para la Paz (CAPAZ), orientada al desarrollo de prácticas pedagógicas para la construcción de paz, a través de las artes. Fue en el marco de este proyecto (Código CAPAZ–UPN 23) donde se inscribe la experiencia que aquí sistematizo. Por otro lado, el semillero *Infancias Sabrosas* es un espacio formativo e investigativo impulsado por el grupo de investigación RAYUELA de la UPN, que opera como lugar de encuentro, reflexión y creación pedagógica.

El concepto de *Infancias Sabrosas*, en el que se fundamenta el semillero, se encuentra en construcción y se inspira en la filosofía afrocolombiana del “vivir sabroso”, entendida como una forma de organización espiritual, social, económica, política y cultural en armonía con

el entorno, la naturaleza y las personas (Meneses & Mina, 2019). Esta perspectiva propone una manera de habitar el mundo basada en la resiliencia, la resistencia y la celebración de la vida. Al trasladarse al campo de la infancia, reivindica el derecho de niñas y niños a crecer en condiciones de bienestar, juego, creatividad y afecto, en entornos que favorezcan su desarrollo emocional y social. Comprender esta distinción fue también comprender mi lugar dentro del proceso. El proyecto brindaba el marco institucional y territorial; el semillero, en cambio, se convirtió en el espacio donde esas ideas tomaban cuerpo, a través de la práctica, la discusión y la experiencia compartida. Fue allí donde empecé a darle sentido a lo que hacía, más allá del cumplimiento académico.

En este contexto, *Infancias Sabrosas* emerge como una respuesta situada a las múltiples problemáticas que atraviesan el departamento del Caquetá, que como se dijo antes, es un territorio profundamente marcado por el conflicto armado colombiano. Por lo que, dinámicas como el desplazamiento forzado, la presencia de actores armados y el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes no son realidades lejanas, sino experiencias que se filtran en la cotidianidad de las comunidades y, de manera particular, en los espacios educativos.

Durante mi participación en el proceso, fui reconociendo cómo estas violencias se manifestaban en formas concretas: dificultades en la expresión emocional, tensiones en las relaciones interpersonales y comportamientos que los niños y niñas reproducían en sus interacciones. Comprendí entonces que estas dinámicas no son externas al aula, sino que la atraviesan profundamente, configurando los procesos pedagógicos desde la primera infancia. Frente a este panorama, el semillero propuso una apuesta centrada en la gestión emocional, a través del juego dramático y las artes escénicas. Estas no se entienden únicamente como herramientas pedagógicas, sino como espacios de contención, expresión y elaboración

simbólica de experiencias marcadas por la violencia. Desde esta perspectiva, las problemáticas familiares se comprenden como parte de ciclos sociales más amplios, y trabajar con la primera infancia se convirtió en una posibilidad de transformación desde la raíz: una apertura a otras formas de sentir, nombrar y relacionarse.

En este sentido, el proyecto asume la noción de *infancias* en plural, reconociendo la diversidad de experiencias, contextos y condiciones que configuran la niñez. Esta mirada resultó fundamental para acercarme a las realidades de los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) *Semillas de Amor* en El Doncello, desde una postura sensible y situada, que evidenció generalizaciones y atendió a las particularidades del territorio.

El objetivo general del proyecto estuvo orientado a la construcción de prácticas de paz, entendidas como procesos pedagógicos que parten de la reflexión sobre el conflicto armado en Colombia y sus efectos en la población, en especial, en la primera infancia. A través del teatro y el *juego dramático*, se buscó propiciar la transformación de las emociones, fortalecer vínculos afectivos y contribuir a la disminución de diversas formas de violencia. Este trabajo se desarrolló con niños y niñas entre los 3 y 6 años, así como con sus familias, cuidadores y docentes, consolidando el juego dramático como una herramienta clave para la expresión emocional y la reconstrucción del tejido afectivo. Fue en este entramado donde encontré un lugar para mi propio proceso. Decidí vincularme al *Proyecto Capaz – UPN* no solo como una alternativa académica, sino como una posibilidad de dar continuidad a mis intereses en torno al juego como estrategia pedagógica y al arte como herramienta de transformación social. En ese momento, esta decisión también estuvo mediada por la sugerencia del profesor César Andrés Falla Sánchez, con quien ya había compartido experiencias formativas en semestres anteriores. Recuerdo que, en prácticas desarrolladas en colegios distritales en el

marco de la *Alianza Educativa*, el juego había sido un eje central de nuestro trabajo. Vincularme a este proyecto significó, entonces, profundizar en ese interés, pero desde una perspectiva más situada en el territorio y en la primera infancia. Además, me permitió articular esa búsqueda con procesos de investigación y creación desde las artes escénicas, que han sido una inquietud constante desde mi ingreso al programa.

Mirándolo en retrospectiva, esta elección no solo redefinió mi proyecto de grado, sino también mi manera de comprender la práctica pedagógica: ya no como un ejercicio técnico, sino como una experiencia situada, atravesada por el contexto, las emociones y las relaciones que se tejen en el encuentro con otros.

Caracterización del C.D.I. semillas de amor

Para comprender el lugar donde se desarrolló la experiencia, es necesario situar el *Centro de Desarrollo Infantil Semillas de Amor* (CDI) no solo como una institución, sino como un escenario concreto donde se materializan las políticas de atención a la primera infancia y, al mismo tiempo, donde estas adquieren sentido en la vida cotidiana.

El CDI hace parte del sistema de atención integral a la primera infancia del *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), en articulación con la *Fundación Semillas de Amor*, una entidad sin ánimo de lucro con sede en Bogotá. Esta relación entre lo nacional y lo local fue algo que fui comprendiendo progresivamente: mientras el *ICBF* define lineamientos y marcos de acción, es la fundación la que, en el territorio, gestiona y sostiene los procesos administrativos y pedagógicos que hacen posible el funcionamiento del centro. Su apertura se dio en 2019, en el marco de una estrategia del ICBF orientada a ampliar la cobertura de atención integral en el departamento del Caquetá. Este proceso hizo parte de

una apuesta regional más amplia que incluyó la creación de varios centros en municipios como El Doncello, El Paujil, Belén de los Andaquíes, Solano y Curillo, beneficiando a cientos de niñas y niños menores de cinco años. Lo que inicialmente percibí como un dato institucional, con el tiempo adquirió otro significado al relacionarlo con las condiciones del territorio y la necesidad de garantizar espacios de cuidado y formación en contextos atravesados por múltiples formas de vulnerabilidad.

El CDI funciona como un espacio de atención integral dirigido principalmente a población infantil en condiciones de vulnerabilidad social, económica y psicosocial. Su propósito es promover el desarrollo integral de niñas y niños, con especial cuidado en las dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y sociales. No obstante, más allá de lo que se plantea en los documentos institucionales, fue en la experiencia directa donde empecé a reconocer cómo estos principios se encarnan, y en ocasiones se tensionan, en la práctica cotidiana, en las relaciones con los niños y niñas y en las dinámicas del equipo pedagógico. En este sentido, el CDI también promueve procesos de articulación comunitaria, mediante estrategias como las escuelas para padres, en las que se abordan prácticas de crianza, hábitos de vida saludable y aspectos relacionados con la nutrición y el bienestar. Aunque muchas de estas acciones no siempre quedan registradas de manera sistemática, en el día a día se hacen visibles, a través de actividades lúdicas, artísticas y culturales que fortalecen la socialización, la identidad territorial y la educación emocional.

Uno de los elementos que más llamó mi atención fue el sentido simbólico presente en la identidad del centro. El logotipo de la *Fundación Semillas de Amor*, representado por una semilla que brota, remite a ideas de crecimiento, cuidado y esperanza. Lo que en un inicio percibí como un signo institucional, con el tiempo se transformó en una metáfora del trabajo

que allí se realiza, una labor sobre acompañar procesos de vida en sus primeras etapas, muchas veces en contextos que no garantizan condiciones favorables para ese crecimiento.



Ilustración 7. Logo de la Fundación Semillas de amor. Tomado de <https://fundsamor.wixsite.com/semillasdeamor>

Desde un enfoque comunitario, el CDI promueve no solo la atención directa a la niñez, sino también la participación familiar, el fortalecimiento de prácticas de crianza y la promoción de hábitos de vida saludable. Aunque no siempre tuve acceso directo a estos procesos, su presencia se hacía evidente en la estructura institucional y en algunas dinámicas observadas. Habitar este espacio como practicante implicó reconocer que el CDI no es únicamente una infraestructura o un dispositivo institucional, sino un territorio pedagógico donde convergen políticas públicas, apuestas formativas y realidades sociales complejas. Fue en ese cruce donde la experiencia comenzó a cobrar sentido para mí, transformando mi mirada: dejé de ver una institución para empezar a comprender un espacio vivo, atravesado por tensiones, posibilidades y procesos en constante construcción.



Ilustración 8. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor.



Ilustración 9. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 10. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 11. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 12. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor.



Ilustración 13. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor

Caracterización del grupo

En términos de cobertura, el CDI cuenta con la capacidad para atender a ciento noventa (190) niñas y niños entre los seis meses y los cinco años, bajo la modalidad institucional del ICBF. En el marco de esta sistematización, mi experiencia se desarrolló específicamente con el grupo de prejardín, conformado por niños y niñas entre los tres y cuatro años, con una lista inicial de veintidós participantes. Sin embargo, desde los primeros encuentros comprendí que los números no alcanzaban a dar cuenta de la complejidad del grupo. La asistencia variaba constantemente, en función de dinámicas familiares y condiciones propias del contexto, por lo que en algunos días trabajábamos con dieciocho niños y, en otros, con apenas diez. Esta

fluctuación me llevó a replantear la idea de grupo como algo fijo, entendiendo que cada encuentro era, en sí mismo, una experiencia distinta.

El CDI cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por profesionales en nutrición, psicología, trabajo social y agentes educativos, quienes, en conjunto, orientan acciones hacia el desarrollo integral infantil. No obstante, mi relación con este equipo fue distante. Nuestra presencia en la institución estaba centrada casi exclusivamente en el aula, en interacción directa con la docente titular del grupo, lo que limitó el contacto con otros profesionales. Aun así, en encuentros ocasionales con personal de la institución, especialmente quienes apoyaban en la alimentación o docentes de otros grupos, emergían comentarios que daban cuenta del impacto de nuestro trabajo. Recuerdo cómo algunos nos compartían que los niños hablaban con entusiasmo sobre las actividades, los juegos y los objetos que construían en clase. También surgían preguntas sobre nuestro origen, la universidad y el propósito de nuestra presencia. En esos momentos, intentaba explicar brevemente que se trataba de un proceso formativo e investigativo, vinculado, en mi caso, a la práctica en principio, y al proyecto de grado posteriormente.

Otra de las particularidades que hizo que el proceso no fuera lineal fue la dispersión del grupo. En varias ocasiones hubo dificultad para sostener la atención durante las actividades. Frente a esto, fue necesario flexibilizar las propuestas pedagógicas, hacerlas más concretas y, sobre todo, abrir espacio a los juegos que los propios niños proponían. Este cambio implicó cuestionar mi necesidad inicial de control y planificación, para dar lugar a una práctica más abierta, donde lo emergente adquiriría valor. En este proceso, la docente titular desempeñó un papel fundamental. Su acompañamiento constante, basado en un tono firme, pero sereno, permitía regular al grupo y restablecer el vínculo pedagógico sin recurrir a prácticas

autoritarias. Observar su manera de intervenir también fue parte de mi aprendizaje, pues me mostró otras formas de ejercer la autoridad desde el cuidado y el respeto.

En relación con las trayectorias familiares de los niños y niñas, el conocimiento que tuvimos fue limitado. En gran parte, esto se debía a la dificultad inicial en la comunicación: muchos hablaban poco o evitaban compartir información personal. En otros casos, los breves intercambios con acudientes (abuelos, familiares o conocidos que los recogían) dejaban ver la diversidad de configuraciones familiares, pero sin profundizar en ellas. Desde el semillero, optamos por no indagar más allá de lo que emergía de manera espontánea y centrarnos en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Al inicio, mi relación con los niños y niñas estaba marcada por una interacción principalmente instruccional: respondían con facilidad a indicaciones concretas: levantar las manos, correr, detenerse, lo que evidenciaba una dinámica basada en la repetición y el seguimiento de órdenes. Sin embargo, cuando intentaba establecer un diálogo más abierto, a través de preguntas simples como “¿cuál es tu color favorito?”, el silencio era frecuente. En varias ocasiones, los docentes intervenían respondiendo por ellos o sugiriendo posibles respuestas. Esto generaba una situación particular, en tanto, algunos niños repetían lo que escuchaban, incluso, si no correspondía a su propia preferencia. Recuerdo casos en los que, al mencionar un color al azar, ellos afirmaban que ese era su favorito, como si lo importante no fuera expresar una elección propia, sino responder correctamente a la expectativa del adulto. Fue a través del *juego dramático* que esta dinámica comenzó a transformarse. Al proponer actividades de personificación de personajes cotidianos y animales propios del contexto, como el mono ardilla, los niños y niñas empezaron a involucrarse desde otro lugar. Primero aparecieron los sonidos, luego los movimientos, y más adelante las narraciones espontáneas: me mostraban

cómo y dónde saltaban los monos, cómo se desplazaban entre los árboles, cómo habitaban ese entorno que para ellos era cercano y significativo.

En ese proceso, algo comenzó a cambiar en nuestra relación. La interacción dejó de estar mediada únicamente por la instrucción y empezó a construirse desde la exploración compartida. Jugábamos a “recorrer” El Doncello dentro del aula, imaginando sus espacios, recreando situaciones y dando lugar a la invención. La imaginación se convirtió en un puente, y a través de ella emergieron formas de participación más activas y auténticas. Poco a poco, los niños comenzaron a tomar la palabra, no siempre desde lo verbal en un inicio, pero sí desde el cuerpo, el gesto y la acción, hasta llegar a expresiones más elaboradas. Este tránsito me permitió comprender que la comunicación no se impone, sino que se construye en condiciones de confianza, y que el juego puede ser ese espacio que habilita la voz.

Hacia el final del proceso, realizamos una actividad tipo entrevista, en la que los niños y niñas compartieron lo que habían aprendido y lo que más les había gustado de las clases. También se plantearon situaciones “conflictivas”, con el propósito de explorar posibles soluciones desde una perspectiva pacífica, así como identificar emociones y formas de gestionarlas o, como lo propongo en este trabajo, de navegarlas. Escuchar sus respuestas fue, para mí, una forma de evidenciar los aprendizajes construidos y de reconocer el alcance de las experiencias vividas.

Los aprendizajes obtenidos durante la primera visita al territorio se convirtieron en un insumo fundamental para esta reorientación. Más que una fase de cierre, este momento representó una transición: un paso necesario para transformar la experiencia vivida en conocimiento pedagógico, y para continuar el proceso con mayor claridad, intención y sentido. Mirando en retrospectiva, este escenario me confrontó con mis propias expectativas sobre la enseñanza

y el aprendizaje. Lo que inicialmente concebía como una intervención estructurada, se transformó en una experiencia situada, donde escuchar, adaptarse y construir con el otro se volvieron elementos centrales del quehacer pedagógico. Una vez de regreso a Bogotá, este proceso no se detuvo. Por el contrario, se abrió un momento de replanteamiento y profundización, tanto teórica como práctica, en torno al uso del *juego dramático* como herramienta pedagógica. Este periodo de reflexión fue clave para reorganizar mis comprensiones, revisar referentes y rediseñar las propuestas de intervención, y buscar una conexión más situada con las niñas y niños.



Ilustración 14. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 15. Instalaciones de la Fundación Semillas de Amor

Reflexiones grupales: diagnóstico sobre los saberes previos del grupo de infancias sobre las emociones y la paz

El diagnóstico inicial se desarrolló, a partir de una serie de actividades lúdicas que articulaban el reconocimiento de emociones con el uso del color y la exploración corporal. A través de propuestas sencillas, como nombrar emociones, asociarlas con colores y representarlas mediante gestos y movimientos, comencé a observar no solo lo que los niños y niñas lograban identificar, sino las formas en que habitaban y expresaban aquello que sentían. Más que una

actividad estructurada de evaluación, este momento se configuró como un espacio de exploración compartida, donde el juego permitió abrir un primer acercamiento a sus lenguajes emocionales. En este proceso, las asociaciones entre emociones, colores y acciones corporales se fueron consolidando progresivamente, revelando tanto las dificultades iniciales como las posibilidades expresivas que emergían cuando el cuerpo y la imaginación entraban en juego.

Además, durante el desarrollo de esa primera sesión, realicé un acercamiento inicial a los saberes previos del grupo en relación con las emociones y la paz. Este momento, más que un diagnóstico formal, fue una oportunidad para observar cómo los niños y niñas comprendían y nombraban aquello que sentían. En este proceso, identifiqué que varios presentaban dificultades para reconocer y verbalizar ciertas emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, por mencionar algunas); sin embargo, al proponer su asociación con colores, la comprensión comenzó a volverse más accesible.

Este ejercicio me permitió reconocer que las emociones no eran comprendidas de manera homogénea, sino que cada niño y niña construía sus propias asociaciones, a partir de sus experiencias cotidianas. Por ejemplo, algunos vinculaban la tristeza con el regaño de la madre y la representaban con el color rojo, mientras que otros asociaban la alegría con el juego, expresándola, a través del color azul. Estas diferencias me llevaron a entender que las emociones, lejos de ser categorías fijas, se configuran en relación con los contextos familiares y sociales en los que habitan.

En cuanto al trabajo corporal, los primeros encuentros estuvieron marcados por la timidez y, en algunos casos, por la negativa a participar en los ejercicios. Esta situación evidenciaba una limitada exploración previa del cuerpo como medio de expresión. Frente a esto, recurrí

a estrategias de modelaje: invitaba a uno de los niños o niñas a realizar el ejercicio, mientras los demás observaban. Poco a poco, esta mediación generó confianza en el grupo y permitió que más participantes se vincularan de manera activa.

A pesar de la corta duración del proceso y de la edad de los participantes, entre tres y cuatro años, comenzaron a evidenciarse transformaciones significativas. Las asociaciones entre emociones, colores y acciones corporales se fueron consolidando progresivamente. En algunos momentos, al mencionar un color, los niños respondían espontáneamente con caracterizaciones corporales específicas: el rojo se expresaba, a través de movimientos intensos y gestos amplios, “como monstruos”, asociados a la ira; mientras que la alegría y la tristeza empezaban a diferenciarse no solo en el discurso, sino también en el cuerpo. La emoción del asco, aunque más difícil de relacionar con un color, comenzaba a reconocerse desde lo corporal.

En términos relacionales, el grupo también experimentó cambios importantes. El primer día estuvo marcado por el silencio y la reserva, una reacción comprensible ante la presencia de personas externas. No obstante, con el paso de las sesiones, emergieron la confianza, la participación y una mayor apertura. La interacción se volvió más fluida y espontánea, permitiendo no solo el desarrollo de las actividades, sino también la construcción de vínculos. Paralelamente, mi participación en otras dinámicas del *Proyecto CAPAZ* y del semillero *Infancias Sabrosas* amplió mi comprensión del proceso. Estos espacios se convirtieron en insumos clave para fortalecer y replantear mis propuestas pedagógicas. El conocimiento que fui construyendo sobre la población, sus formas de expresión, sus ritmos y su contexto emocional y cultural, me permitió diseñar actividades más pertinentes y sensibles,

reafirmando el juego dramático como una herramienta fundamental en el trabajo con la primera infancia.

Este recorrido también me llevó a cuestionar mi propia mirada como adulto en el campo pedagógico. En muchas ocasiones, tendemos a centrarnos en los resultados, sin considerar que los procesos en la primera infancia requieren otros tiempos, otras formas de acompañamiento y una disposición distinta frente al aprendizaje. Esta experiencia me confrontó con la idea de exigir “logros” a niños y niñas que apenas están comenzando a reconocer su cuerpo, sus emociones y su entorno.

En este sentido, comencé a comprender que trabajar con la primera infancia implica no solo diseñar estrategias pedagógicas, sino también transformar las expectativas desde las cuales nos relacionamos con ellos. Tal vez esta sea una de las razones por las que aún existe poca investigación sistemática en este campo, pues no siempre se cuenta con la sensibilidad, la paciencia y el tiempo necesarios para acompañar estos procesos.



Ilustración 16. Actividades de los estudiantes de la Fundación Semillas de Amor

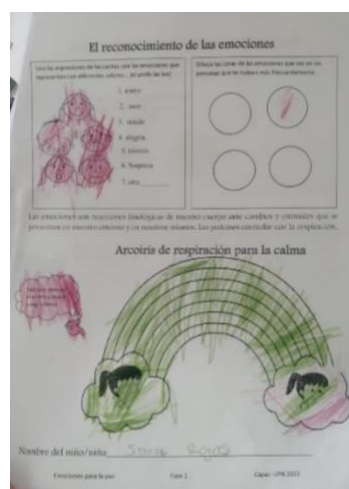


Ilustración 17. Actividades de los estudiantes de la Fundación Semillas de Amor

Finalmente, el proyecto también evidenció la necesidad de descentralizar las prácticas pedagógicas e investigativas, tradicionalmente concentradas en contextos urbanos. A través de los diálogos con el equipo y los docentes del territorio, fue posible reconocer que en municipios como El Doncello persisten múltiples necesidades educativas que no han sido atendidas de manera continua. Esta realidad refuerza la importancia de construir propuestas situadas, sensibles al contexto y sostenidas en el tiempo, que reconozcan las particularidades de las infancias que habitan estos territorios.

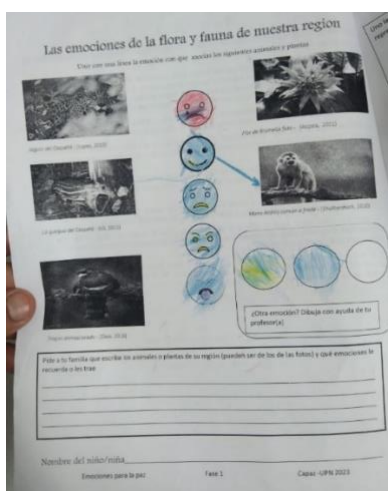


Ilustración 18. Actividades de los estudiantes de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 19. Actividades de los estudiantes de la Fundación Semillas de Amor

La formulación del problema y los objetivos de la sistematización

A partir del diagnóstico realizado, comencé a comprender que el contexto social y educativo del municipio de El Doncello, Caquetá, está profundamente atravesado por múltiples formas de violencia asociadas al conflicto armado, el desplazamiento forzado y diversas dinámicas de vulnerabilidad social. Estas condiciones no se presentan como un telón de fondo distante, sino que inciden de manera directa en la vida cotidiana de las familias y, en consecuencia, en

el desarrollo emocional de las niñas y los niños, especialmente en una etapa tan determinante como la primera infancia, donde se configuran los vínculos afectivos, la regulación emocional y las formas de relación con los otros.

En el ámbito de la educación inicial, aunque existen lineamientos institucionales orientados a la atención integral, fui reconociendo tensiones en su materialización. Particularmente, la dimensión emocional, pese a su relevancia, no siempre ocupa un lugar central en las prácticas pedagógicas, sobre todo en contextos rurales y territorios históricamente afectados por la violencia. En la experiencia, el trabajo con las emociones aparecía de forma fragmentada o subordinada a otros aprendizajes considerados prioritarios, lo que dificultaba la construcción de propuestas pedagógicas situadas y sensibles a las realidades de los niños y niñas.

Durante el proceso, estas tensiones se hicieron visibles en el aula: dificultades en la expresión verbal, en la exploración corporal: manifestada en comportamientos violentos, juegos que reproducían la violencia del contexto o, en el caso opuesto, aislamiento; así como en la expresión verbal, utilizaban expresiones propias de los adultos, además de presentar comportamientos y conocimientos relacionados con las interacciones adultas; comenzaron a emerger como parte de la dinámica cotidiana, sin mencionar dificultades para mantener la atención en las actividades. Sin embargo, más que interpretarlas como carencias, empecé a leerlas como señales que me invitaban a replantear mi propia práctica. Esto implicó flexibilizar las propuestas, soltar la necesidad de resultados inmediatos y abrir espacio a procesos más participativos, contruidos desde las dinámicas reales del grupo.

En este punto, surgió para mí la necesidad de sistematizar la experiencia, no solo como un ejercicio de ordenamiento, sino como una posibilidad de volver sobre lo vivido para interrogarlo críticamente. Más que registrar lo ocurrido, me interesó comprender los

alcances, las tensiones y los aprendizajes que emergieron del uso del *juego dramático* como mediador pedagógico en un contexto de vulnerabilidad. Así, la experiencia comenzó a configurarse como una forma legítima de producción de conocimiento situado.

Fue precisamente en ese tránsito entre la vivencia y la reflexión donde empezó a tomar forma la pregunta que orienta este trabajo. A partir del encuentro con los niños y niñas del CDI y de las transformaciones observadas en el proceso, me pregunté en cómo acompañar los procesos de reconocimiento, expresión y transformación de las emociones en la primera infancia, en un contexto atravesado por la violencia. Esta inquietud se fue profundizando hasta concretarse en la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué aportes tuvo el juego dramático en la expresión emocional y la construcción de paz en niñas y niños de prejardín del C.D.I. Semillas de Amor en El Doncello, Caquetá?

En coherencia con esta pregunta, el objetivo general de este trabajo fue analizar los aportes del juego dramático en la expresión emocional y la construcción de paz en niñas y niños de prejardín del C.D.I. Semillas de Amor en El Doncello, Caquetá. Este análisis se desarrolla, a través de la sistematización de la práctica pedagógica, no con el propósito de generalizar resultados, sino de recuperar la experiencia, interpretarla y ponerla en diálogo con referentes conceptuales y metodológicos que permitan comprender los procesos educativos vividos.

Para ello, se debe en primer lugar, describir el contexto territorial e institucional en el que se desarrolló la práctica y reconocer las condiciones sociales, culturales y emocionales que atraviesan la vida de los niños y niñas. También busco identificar los saberes previos y las formas de expresión emocional que emergieron durante las sesiones; analizar las estrategias de juego dramático implementadas, junto con sus alcances y limitaciones; y, finalmente,

reflexionar críticamente sobre mi propio rol pedagógico, los aprendizajes construidos y las transformaciones que fueron necesarias a lo largo del proceso.

El recorrido por el territorio, el encuentro con los niños y niñas y las experiencias vividas en el aula me llevaron a comprender que la educación emocional en la primera infancia no puede sostenerse en esquemas rígidos ni en expectativas centradas exclusivamente en resultados. Por el contrario, exige reconocer los ritmos, los lenguajes y las formas de habitar el mundo propias de la infancia, profundamente atravesadas por sus contextos.

En este sentido, aquello que inicialmente identifiqué como dificultad (la dispersión, la timidez corporal o las diversas formas de asociar emociones) comenzó a revelarse como una oportunidad para reconfigurar la práctica. El *juego dramático* dejó de ser únicamente una estrategia metodológica para convertirse en un espacio de encuentro, escucha y construcción de sentido, donde las emociones podían ser exploradas sin imposiciones y donde el aprendizaje emergía desde la experiencia compartida.

En Bogotá, estas vivencias se transformaron en nuevas preguntas y en la necesidad de profundizar teóricamente lo experimentado. Comprendí entonces que acudir a los marcos conceptuales no implicaba alejarse de la experiencia, sino, por el contrario, dotarla de herramientas para ser pensada críticamente. De este modo, la práctica y el contexto dejan de ser un punto de partida descriptivo para convertirse en el fundamento desde el cual dialogar con la teoría, entendida no como un saber abstracto, sino como una posibilidad de comprender, tensionar y resignificar lo vivido.

CAPÍTULO II. LOS REFERENTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Al adentrarme en la sistematización de mi práctica pedagógica, comprendí que para dar sentido a la experiencia con las niñas y niños del C.D.I. no bastaba con describir lo vivido; era necesario ponerlo en diálogo con los conceptos que sustentan el *juego dramático* y la *expresión emocional* en la primera infancia. Desde mi experiencia, el juego dejó de ser entendido únicamente como una actividad lúdica para revelarse como un lenguaje propio de la infancia, a través del cual los niños y niñas exploran emociones, descubren sus capacidades y construyen formas de relación con otros desde la creatividad y la espontaneidad. Esta comprensión me llevó a profundizar en los referentes conceptuales y metodológicos que acompañaron mi intervención.

El *juego dramático*, también denominado dramatización o juego de simulación, se constituyó en la base de mi propuesta pedagógica. Tal como lo señala María Carmen Morón Macías (2011), puede entenderse como una actividad en la que los niños asumen roles y representan situaciones, objetos o personas, favoreciendo la interacción y la comprensión de distintos puntos de vista. En este sentido, se articulan dos dimensiones fundamentales: la *expresión dramática*, vinculada a la representación de personajes y situaciones, y la *expresión corporal*, mediante la cual se comunican emociones, estados de ánimo y actitudes a través del movimiento. Ambas convergen en el juego simbólico, donde el niño actúa “como si”, haciendo del cuerpo y del gesto un canal privilegiado de comunicación, especialmente en una etapa donde el lenguaje verbal aún se encuentra en desarrollo.

Esta perspectiva teórica encontró eco en mi experiencia en el aula. Durante las sesiones con niñas y niños de tres a cuatro años, pude observar cómo, a través de *juegos de roles* (mimos y dramatizaciones), comenzaban a construir relaciones entre emociones, colores y

movimientos. La alegría, la tristeza o la ira no aparecían únicamente como conceptos nombrados, sino como experiencias encarnadas en el cuerpo, expresadas de manera auténtica y creativa. En este proceso, comprendí, en relación con lo planteado por Isabel Tejerina (2005) y Zayda Sierra Restrepo (2010), que el valor del *juego dramático* no reside en un resultado estético, sino en el proceso de exploración, expresión y descubrimiento personal que posibilita.

Desde esta experiencia, el *juego dramático* empezó a revelarse también como un medio para el desarrollo de la *inteligencia emocional*, entendida como la capacidad de reconocer, expresar y regular las propias emociones, así como comprender las de los demás (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1995). En los talleres, observé cómo algunos niños que inicialmente se mostraban tímidos lograban, al asumir un rol dentro del juego, ganar confianza y comunicarse con mayor facilidad. Este tránsito evidenció que el *juego* no solo habilita la expresión, sino que también favorece procesos de autorregulación y construcción de vínculos.

A su vez, la experiencia dialoga con la teoría de las *inteligencias múltiples* de Howard Gardner (1983), en tanto el juego dramático moviliza diversas capacidades de manera simultánea: la corporal, la lingüística, la interpersonal y la intrapersonal. Esto se hizo evidente en el diseño de actividades que integraban el uso del cuerpo, la palabra, la música y la narración, y en la manera en que cada niño encontraba su propia forma de participar, de acuerdo con sus intereses, ritmos y experiencias previas.

En esta misma línea, la concepción del *juego* como una dimensión fundamental de lo humano, planteada por Johan Huizinga (1938), adquirió un sentido concreto en la práctica. El *juego* se manifestó como un espacio donde no solo se aprende, sino donde se construyen

relaciones, se negocian significados y se desarrollan habilidades sociales. Esto se hizo visible en las actividades colectivas, cuando los niños debían organizarse para representar una situación, escuchar a sus compañeros o tomar turnos, poniendo en juego formas de convivencia y cooperación.

De este modo, el *juego dramático* se configura como una herramienta pedagógica integral que permite, por un lado, representar y resignificar la realidad, y por otro, abrir espacios para la *expresión de emociones* que, en otros contextos, podrían permanecer silenciadas. Su carácter globalizador, al integrar lo corporal, lo verbal, lo simbólico y lo creativo, favorece la construcción de ambientes seguros donde los niños pueden explorar, equivocarse y construir sentido desde la experiencia (Morón, 2011; Tejerina, 2005).

En el contexto del C.D.I., esta comprensión cobró una relevancia particular. Trabajar en un territorio como El Doncello, atravesado por realidades sociales complejas, me permitió reconocer que cada niño y niña interpreta y expresa sus emociones desde su propia historia. En este escenario, el *juego dramático* se posiciona como una herramienta flexible y sensible, capaz de acoger esas diferencias y de propiciar procesos de expresión y encuentro.

En suma, el *juego dramático* articula creatividad, expresión emocional, interacción social y exploración personal, constituyéndose en el eje metodológico y conceptual de mi práctica pedagógica. Esta comprensión no solo orienta la lectura de la experiencia, sino que abre el camino para, en el siguiente capítulo, profundizar en las estrategias implementadas, poniendo en diálogo la teoría con lo vivido en el aula y con los procesos formativos que allí se fueron tejiendo.

CAPÍTULO III. PROCESO DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

La presente experiencia se orientó desde un enfoque de investigación–acción pedagógica, entendido como un proceso reflexivo y sistemático que permite transformar la práctica educativa, a partir de la observación, la intervención y el análisis de lo ocurrido en el aula. Este enfoque ha sido ampliamente desarrollado por autores como Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), quienes plantean que la investigación – acción busca mejorar las prácticas educativas, mediante ciclos reflexivos. En esa misma línea, John Elliott (1993) la define como una estrategia que vincula la comprensión de la práctica con su transformación. Esta metodología resulta pertinente al trabajar con niñas y niños de prejardín, ya que posibilita adaptar las estrategias pedagógicas, en este caso, el *juego dramático*, a sus necesidades, intereses y formas de expresión, para promover tanto la *expresión emocional* como la construcción de paz en un contexto significativo.

Como ruta metodológica, se desarrollaron ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, tal como lo proponen Kurt Lewin (1946), considerado precursor de este enfoque. En la *fase de planificación* se diseñaron actividades de *juego dramático* específicas para las edades de los niños y niñas a intervenir, y en la *acción* se implementaron con los niños; posteriormente, en la *observación*, se registraron comportamientos, interacciones y formas de expresión; y finalmente, en la *reflexión*, se analizaron los resultados para ajustar y enriquecer las prácticas. Este proceso permitió comprender los aportes del *juego dramático* y generar aprendizajes pedagógicos a partir de la experiencia vivida en el aula.

Implementación

El proceso de intervención en El Doncello, Caquetá, no puede comprenderse únicamente como una práctica pedagógica planificada, sino como una experiencia situada que transformó profundamente mi manera de entender la educación emocional en la primera infancia. Desde mi llegada al territorio, el ejercicio docente dejó de ser una aplicación de contenidos para convertirse en un encuentro con sujetos que sienten, actúan y significan el mundo desde lógicas propias. Este tránsito implicó reconocer que la práctica pedagógica no ocurre en condiciones controladas, sino en escenarios atravesados por relaciones, contextos y experiencias previas que interpelan constantemente al docente. En este sentido, la experiencia se inscribe en una perspectiva autoetnográfica, en tanto mi rol como docente – investigador en formación no fue externo ni neutral, sino que se vio afectado por las dinámicas del contexto, obligándome a observar, cuestionar y reconfigurar mis decisiones en tiempo real. Esta postura dialoga con los planteamientos del marco teórico en torno a la *educación emocional* como un proceso situado, relacional y progresivo, en el que el aprendizaje no se limita a la adquisición de conceptos, sino que se construye, mediante de la experiencia vivida. Trabajar con niñas y niños entre los tres y seis años implicó reconocer que las emociones no operan como categorías estables ni plenamente manifiestas, sino como experiencias corporales, relacionales y profundamente contextualizadas. En coherencia con ello, el proyecto orientó sus acciones hacia la promoción de una cultura de paz, a través del *juego dramático*, entendido no solo como estrategia didáctica, sino como un lenguaje que posibilita la exploración simbólica de la experiencia emocional. Este punto de partida no solo da

sentido a las acciones desarrolladas, sino que establece el puente con el análisis posterior, donde estas experiencias serán interpretadas, mediante de categorías emergentes.

El primer acercamiento: el cuerpo como territorio de la emoción

El primer momento de intervención, desarrollado entre noviembre y diciembre de 2023, estuvo marcado por un proceso de exploración y ajuste metodológico que evidenció la necesidad de flexibilizar la planificación inicial. Aunque se contaba con una estructura previa, la interacción con los niños permitió comprender que sus ritmos, intereses y formas de participación exigían una adaptación constante. En este contexto, las sesiones centradas en el calentamiento corporal y la exploración del movimiento revelaron uno de los ejes fundamentales del proceso: el cuerpo como lenguaje primario de la emoción. Antes de nombrar lo que sienten, los niños lo expresan a través del gesto, el desplazamiento y la forma de habitar el espacio, que configura un proceso de expresión emocional que antecede al lenguaje verbal y que se alinea con los enfoques teóricos que reconocen el cuerpo como mediador del aprendizaje en la primera infancia. La actividad basada en la canción *El monstruo de los colores* permitió evidenciar una tensión entre la propuesta pedagógica y las capacidades del grupo, ya que su estructura verbal y velocidad dificultaban la comprensión. Este desajuste no fue un obstáculo, sino un punto de inflexión que permitió reorientar la práctica hacia una lógica más experiencial, donde el énfasis dejó de estar en la correcta identificación de la emoción para centrarse en su vivencia. De este modo, se consolidó una comprensión clave: la educación emocional en la primera infancia no se construye desde la conceptualización, sino desde la experiencia sensible.

La emergencia de la ficción: el juego dramático como mediación

A partir de este proceso inicial, la introducción de la actividad de los “polvitos mágicos” y la activación de los títeres permitió abrir un espacio ficcional que transformó la dinámica de las sesiones. En este escenario, los niños encontraron una forma de expresar sus emociones sin la exposición directa del discurso en primera persona, lo que dio lugar a la emergencia de la mediación simbólica como elemento central de la práctica pedagógica. A través de los títeres, comenzaron a representar situaciones cotidianas cargadas emocionalmente, como conflictos entre pares, regaños o frustraciones; sin embargo, uno de los hallazgos más relevantes fue que no todos los niños reconocían estas situaciones como conflictos, sino como parte del juego. Esta observación cuestionó la tendencia adulta a interpretar la experiencia infantil desde categorías normativas y permitió reorientar la práctica hacia la exploración de lo que los niños sentían, más que hacia la clasificación de lo que ocurría. En este sentido, el juego dramático se consolidó como un espacio donde la emoción podía ser vivida, representada y transformada, en coherencia con los planteamientos teóricos que destacan el valor de la ficción como medio de resignificación de la experiencia.

Repetición, vínculo y confianza: condiciones para el aprendizaje emocional

A medida que avanzaban las sesiones, la repetición de actividades como la danza de las emociones o el tren de las emociones evidenció su importancia como condición para el aprendizaje en la primera infancia. Lejos de generar monotonía, estas dinámicas permitieron a los niños experimentar el tránsito entre distintos estados emocionales, y reconocer progresivamente su carácter cambiante. Este proceso se vio fortalecido por la construcción de vínculos de confianza, tanto entre los niños como con la docente, lo que favoreció una

mayor participación y apertura en las actividades. La creación de títeres por parte de los propios niños marcó un momento significativo de apropiación, ya que permitió el paso de una participación guiada a una construcción activa de sentido. De esta manera, el juego dramático no solo facilitó la expresión emocional, sino que promovió la agencia infantil y la construcción de narrativas propias, estableciendo un puente directo con las categorías de análisis que se desarrollarán posteriormente.

Las títerentrevistas: entre la ficción y la autorregulación

En continuidad con este proceso, se realizó la siguiente actividad que fue llamada las títerentrevistas. Esta se consolidó como un dispositivo metodológico que permitió profundizar en la comprensión de las emociones. A través de la interacción con los títeres, los niños respondían a situaciones cotidianas desde sus propias experiencias, lo que posibilitó la emergencia de respuestas relacionadas con formas de actuar frente a las emociones, como respirar, esperar o dialogar. Aunque estas respuestas no siempre eran estructuradas, evidenciaban el inicio de un proceso de construcción de estrategias de autorregulación emocional. Este momento representó también un punto de inflexión en mi práctica pedagógica, ya que implicó desplazar el énfasis de la corrección hacia la escucha, y reconocer que el valor del proceso no radica en la respuesta “correcta”, sino en lo que esta revela sobre la experiencia del niño.

Segundo momento: profundización y resignificación de la práctica

El segundo momento de implementación se desarrolló en abril de 2024, y permitió retomar la experiencia desde una perspectiva más reflexiva, que integra los aprendizajes del primer

acercamiento. La incorporación del personaje “Guapo”, y además evidenció el poder de los mediadores simbólicos en la construcción de vínculos afectivos, para facilitar la expresión emocional de los niños. En esta fase, la metáfora de “navegar las emociones” se consolidó como eje articulador del proceso, que permitió comprender la emocionalidad no como algo que debe reprimirse, sino como una experiencia que puede ser explorada y transformada. Actividades como “El Tesoro para la Paz” integraron elementos lúdicos y simbólicos que reforzaron esta comprensión, en coherencia con los enfoques teóricos que conciben la regulación emocional como un proceso de conciencia y gestión.

Situaciones emergentes y dimensión relacional del proceso

El desarrollo de la experiencia también estuvo marcado por situaciones emergentes que pusieron en evidencia el carácter ético y relacional de la práctica pedagógica. El acompañamiento a un niño con conductas impulsivas permitió comprender que la educación emocional no puede abordarse desde la sanción, sino desde el reconocimiento de la emoción como punto de partida. Este enfoque favoreció su integración progresiva y reafirmó la importancia de generar ambientes seguros. De manera complementaria, la vinculación de las familias amplió la comprensión del proceso, evidenciando que la educación emocional y la construcción de paz son procesos colectivos que trascienden el aula.

Del hacer al comprender: apertura hacia el análisis

La sistematización de esta experiencia permitió trascender la descripción de actividades para adentrarse en la comprensión de sus implicaciones pedagógicas. A lo largo del proceso, emergieron elementos recurrentes (el cuerpo, la mediación simbólica, la transformación de

las emociones y la construcción de estrategias de regulación) que configuran un marco interpretativo para analizar el papel del *juego dramático* en la primera infancia. Desde esta perspectiva, el capítulo no se cierra en la experiencia, sino que abre el camino hacia el análisis de resultados, donde estas recurrencias serán abordadas como categorías. Así, la pregunta de investigación se consolida como resultado del proceso vivido y orienta la reflexión posterior: ¿Qué aportes tuvo el juego dramático en la expresión emocional y la construcción de paz en niñas y niños de prejardín del C.D.I. Semillas de Amor en El Doncello, Caquetá? De este modo, la experiencia narrada se convierte en base para la interpretación que establece un diálogo directo entre práctica, teoría y análisis.



Ilustración 20. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 21. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 22. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor



Ilustración 23. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con títeres.



Ilustración 24. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con títeres.



Ilustración 25. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con títeres.

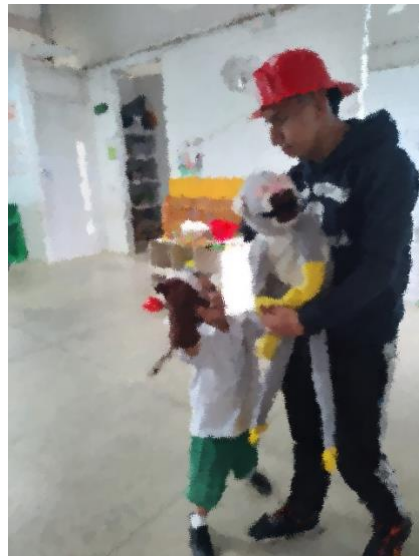


Ilustración 26. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con títereentrevistas.



Ilustración 27. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con padres.



Ilustración 28. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con padres.



Ilustración 29. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con padres.



Ilustración 30. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con padres.

Aspectos relacionados con los padres y cuidadores en torno al proyecto (Taller de padres, entrevistas a padres y cuidadores, diálogos informales, etc.)

Se realizó un taller con los padres y cuidadores de los participantes con el propósito de abordar, de manera vivencial, varias de las actividades desarrolladas previamente con los niños y niñas. Desde el inicio se evidenció una disposición positiva hacia las dinámicas de movimiento, favorecida por la implementación de juegos rompehielo que permitieron el reconocimiento mutuo y la distensión de las cargas emocionales del día. Posteriormente, se introdujo el tema de las emociones y su relación con la construcción de paz. En este momento se observó que los participantes tenían un conocimiento general sobre las emociones; sin embargo, también mencionaban términos que, aunque relacionados, no correspondían estrictamente a emociones, como el amor, la depresión, los nervios o la sorpresa. A partir de allí, y mediante el uso del juego dramático y otras actividades experienciales, se fueron afinando y resignificando estas comprensiones, profundizando en cómo reconocer, expresar

y transitar las emociones en situaciones cotidianas, especialmente cuando los niños experimentan desbordamientos emocionales.

En una de las actividades centrales, se representó una escena en la que un niño hacía un berrinche al no recibir lo que deseaba. A partir de esta dramatización, los padres y cuidadores propusieron alternativas de solución orientadas al manejo no violento de la situación, priorizando el diálogo, la contención emocional y la comprensión del estado del niño. Este ejercicio se replicó con otras situaciones, que permitieron que los participantes reflexionaran sobre sus propias prácticas de crianza y construyeran estrategias más empáticas para acompañar a los niños en la regulación emocional. De este modo, no solo se trabajó el manejo de las emociones en los niños, sino también en los adultos, reconociendo su papel fundamental como mediadores en estos procesos.

La actividad generó respuestas altamente positivas, porque evidenció que los aprendizajes podían trasladarse al entorno familiar y fortalecer así la educación emocional más allá del aula. El cierre, mediante un carnaval pedagógico, permitió visibilizar los procesos desarrollados y consolidar la relación entre comunidad, arte y construcción de paz. En conjunto, la experiencia reafirmó que el *juego dramático* es un recurso potente para promover la expresión de sentimientos, la empatía, la colaboración y la autorregulación, así como para fortalecer los vínculos entre escuela y familia. Asimismo, se evidenció que el trabajo con la primera infancia exige atención personalizada, adaptaciones constantes y estrategias lúdicas contextualizadas, en articulación con la participación activa de las familias, para lograr procesos formativos significativos y sostenibles



Ilustración 31. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: actividades con niños.



Ilustración 32. Trabajo con los niños y niñas de la Fundación Semillas de Amor: Actividad con el personaje del pirata.

Análisis de resultados: interpretaciones desde la experiencia pedagógica

Del registro de la experiencia a la construcción de categorías

La sistematización de la experiencia desarrollada en el C.D.I. permitió trascender la descripción de las actividades realizadas para adentrarse en una comprensión más profunda de sus implicaciones pedagógicas. En coherencia con el enfoque autoetnográfico asumido, el análisis no se configuró como un ejercicio externo de clasificación, sino como un proceso de interpretación construido desde la vivencia, la observación y la reflexión constante sobre la práctica. De este modo, las categorías de análisis no fueron definidas de manera previa, sino que emergieron progresivamente del encuentro entre el hacer pedagógico y los referentes teóricos abordados.

En este tránsito, la experiencia se reveló como un escenario donde las nociones planteadas en el marco teórico, particularmente aquellas relacionadas con el *juego dramático*, la expresión corporal y la educación emocional, adquirieron sentido concreto. Así, el análisis se organiza a partir de cuatro categorías centrales que permiten comprender el papel del *juego dramático* en la expresión emocional y la construcción de paz en la primera infancia: *el cuerpo como lenguaje de la emoción*, *la mediación simbólica*, *la emocionalidad como experiencia dinámica* y *la construcción de estrategias de autorregulación*.

El cuerpo como lenguaje primario de la emoción

Uno de los hallazgos más significativos del proceso fue la centralidad del cuerpo en la expresión emocional de las niñas y niños. Tal como se evidenció en las primeras sesiones, antes de nombrar lo que sienten, los niños lo manifiestan a través del movimiento, el gesto y la forma de interactuar con el espacio. Esta observación confirma los planteamientos teóricos

que reconocen la expresión corporal como un eje fundamental en la primera infancia, especialmente en contextos donde el lenguaje verbal aún se encuentra en desarrollo.

Durante las actividades de calentamiento, danza y exploración del movimiento, fue posible identificar cómo cada emoción adquiría una cualidad corporal específica: la alegría se expresaba en saltos y expansividad, la tristeza en movimientos lentos y recogidos, y la rabia en gestos de tensión o fuerza. Estas manifestaciones no respondían a instrucciones rígidas, sino que emergían de manera espontánea, lo que evidencia que el cuerpo funciona como un primer lenguaje emocional.

Desde mi experiencia como docente – investigador en formación, este hallazgo implicó un desplazamiento en la manera de comprender la educación emocional. Más que insistir en la verbalización, fue necesario aprender a leer el cuerpo como texto y reconocer que en él se inscriben las emociones de forma legítima. En este sentido, el *juego dramático* se configura como un espacio que valida y potencia esta forma de expresión, articulando lo corporal con lo simbólico.

La mediación simbólica: el juego dramático como espacio de expresión segura

Otra categoría que emergió con fuerza fue la *mediación simbólica*, particularmente a través del uso de títeres, personajes y elementos ficcionales. La introducción de estos recursos permitió crear una distancia entre la experiencia emocional y su expresión, que facilitó la participación de los niños en situaciones que, de otro modo, podrían resultar difíciles de abordar.

A través del *juego dramático*, los niños comenzaron a representar experiencias cotidianas cargadas de emociones, y proyectarlas en los personajes. Este proceso no solo permitió

visibilizar situaciones de conflicto o tensión, sino que abrió un espacio para su elaboración simbólica. En coherencia con los planteamientos del marco teórico, la ficción operó aquí como un mecanismo de resignificación, en el que la realidad no se evade, sino que se transforma.

Un aspecto relevante fue que muchos niños que inicialmente no participaban en espacios de expresión directa lograron involucrarse activamente a través de los títeres. Esto evidencia que la *mediación simbólica* no solo facilita la expresión emocional, sino que también democratiza la participación, y ofrece múltiples canales de comunicación. Desde la perspectiva autoetnográfica. Este hallazgo reforzó la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas y de reconocer que no todos los niños se expresan de la misma manera.

La emocionalidad como experiencia dinámica

El desarrollo de las actividades permitió comprender que las emociones no son estados fijos, sino experiencias cambiantes que los niños atraviesan de manera constante. A través de dinámicas como la danza de las emociones o el tren de las emociones, los participantes pudieron experimentar el tránsito entre distintos estados emocionales, y reconocer progresivamente su carácter temporal.

Este proceso dio lugar a la comprensión de la emocionalidad como una experiencia dinámica, en la que las emociones no se clasifican de manera estática, sino que se viven, se transforman y se resignifican. Esta idea se alinea con los enfoques contemporáneos de la educación emocional, que proponen superar la visión dicotómica de emociones “buenas” y “malas”, para entenderlas como parte de la experiencia humana. En la práctica, esto se evidenció cuando los niños comenzaron a anticipar cambios emocionales dentro de las actividades o a

transitar de una emoción a otra sin necesidad de intervención directa. Desde mi rol docente, este hallazgo implicó reconocer la importancia de generar espacios donde las emociones puedan ser exploradas libremente, sin imponer categorías rígidas ni respuestas predeterminadas.

La construcción de estrategias de autorregulación emocional

A medida que avanzaba el proceso, se hizo evidente que la experiencia no solo favorecía la expresión emocional, sino también la construcción incipiente de estrategias de autorregulación. Este aspecto se manifestó de manera más clara en actividades como las títereentrevistas, donde los niños comenzaron a proponer formas de actuar frente a situaciones emocionales complejas.

Expresiones como “respirar”, “esperar” o “hablar” emergieron de manera espontánea en sus respuestas, lo que indica que los niños no solo reconocían las emociones, sino que empezaban a desarrollar herramientas para gestionarlas. Es importante señalar que estas estrategias no fueron enseñadas de manera explícita como normas, sino que surgieron del propio proceso de juego e interacción. Este hallazgo es particularmente relevante en relación con la construcción de paz, ya que la autorregulación emocional constituye una base fundamental para la convivencia. Desde la experiencia, se evidenció que cuando los niños cuentan con recursos para gestionar sus emociones, disminuyen las respuestas impulsivas y se abren posibilidades de diálogo y mediación.

Asimismo, el acompañamiento a casos específicos, como el de un niño con conductas impulsivas, permitió comprender que la autorregulación no puede imponerse desde el control externo, sino que requiere procesos de reconocimiento, contención y acompañamiento. Este

enfoque reafirma la dimensión ética de la práctica pedagógica, en coherencia con los planteamientos del marco teórico sobre el cuidado y la educación emocional.

El juego dramático y la construcción de paz en la primera infancia

La articulación de las categorías anteriores permite comprender el *juego dramático* no solo como una estrategia pedagógica, sino como un lenguaje que favorece la construcción de relaciones más empáticas y conscientes. A través del cuerpo, la mediación simbólica, la exploración de la emocionalidad y la construcción de estrategias de autorregulación, los niños desarrollaron formas de interacción basadas en la escucha, el reconocimiento del otro y la expresión de sus propias emociones. En este sentido, la construcción de paz no se presenta como un contenido a enseñar, sino como una práctica que se vive en la cotidianidad del aula. Las actividades de juego dramático generaron espacios donde los niños aprendieron a compartir, negociar, esperar turnos y reconocer las emociones de sus compañeros, lo que evidencia la dimensión social de la educación emocional.

Este hallazgo dialoga con los planteamientos teóricos que conciben la paz como un proceso relacional, que se construye desde las interacciones cotidianas y no únicamente desde discursos normativos. Así, el aula se configura como un escenario privilegiado para la construcción de paz desde la primera infancia.

Síntesis interpretativa: del juego a la comprensión pedagógica

El análisis de los resultados permite afirmar que el *juego dramático* contribuye de manera significativa a la expresión emocional y a la construcción de paz en la primera infancia, no desde la transmisión de contenidos, sino desde la generación de experiencias significativas.

Las categorías emergentes evidencian que el aprendizaje emocional se construye, a través del cuerpo, la interacción, la simbolización y la reflexión sobre la experiencia. Desde una perspectiva autoetnográfica, este proceso también implicó una transformación en mi práctica docente. Comprendí que educar emocionalmente no consiste en enseñar a controlar lo que se siente, sino en acompañar a los niños en el proceso de reconocer, expresar y resignificar sus emociones. Este desplazamiento configura una pedagogía más sensible, abierta y coherente con las necesidades de la primera infancia.

De este modo, el análisis no solo responde a la pregunta de investigación, sino que amplía su alcance al mostrar que el juego dramático, más que una herramienta, es un lenguaje que hace posible la experiencia emocional y la construcción de vínculos más humanos. Esta comprensión sienta las bases para las conclusiones del estudio, donde se recogerán los aprendizajes más significativos del proceso y sus proyecciones pedagógicas.

CONCLUSIONES

A lo largo de este proceso, el proyecto *Infancias Sabrosas* permitió comprobar que *el juego dramático* y las prácticas artísticas constituyen herramientas poderosas para la educación emocional y la construcción de paz desde la primera infancia. Las niñas y niños aprendieron a reconocer, nombrar y expresar sus emociones, a través del movimiento, la música, los títeres y los relatos ficcionales, mientras descubrían que la alegría, la tristeza, el miedo o la ira pueden ser exploradas, comprendidas y compartidas sin temor a equivocarse. Cada sesión reveló que la creatividad y el juego son caminos directos para la empatía y la comunicación, y que la expresión emocional no solo se enseña, sino que se vive y se construye colectivamente.

Durante las dos fases del proyecto, se evidenció que las niñas y niños llegan al espacio educativo con experiencias previas de conflicto y cargas emocionales significativas, derivadas de sus contextos familiares y sociales. Sin embargo, al brindarles un entorno seguro, lúdico y acompañado, lograron desarrollar aprendizajes relacionados con la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos, lo que confirma que *el juego dramático* opera como un lenguaje simbólico que posibilita el acceso a la interioridad infantil.

El trabajo con las familias reforzó estos procesos, y además evidenció que la educación emocional trasciende el aula. Padres, madres y cuidadores se reconocieron como agentes activos en la formación emocional de los niños, participando en dinámicas que les permitieron reflexionar sobre sus propias emociones y prácticas de crianza. Este diálogo intergeneracional confirmó que la construcción de paz es un proceso colectivo, en el que el juego, el cuerpo y la emoción actúan como puentes entre la escuela y la comunidad.

En relación con los hallazgos pedagógicos, se identificó que, aunque la planificación es fundamental, la flexibilidad y la sensibilidad docente son determinantes en el desarrollo de las actividades. La práctica evidenció que el aprendizaje no ocurre de manera lineal, sino que requiere adaptaciones constantes según las necesidades, ritmos e intereses de los niños. En este sentido, cada gesto, silencio o reacción se convierte en una fuente de información pedagógica que orienta la toma de decisiones en el aula.

De manera más concreta, la sistematización permitió reconocer una serie de aprendizajes pedagógicos y estrategias adaptativas que pueden orientar la práctica docente. En cuanto a lo que funcionó, se destacan las actividades basadas en el movimiento, el uso de recursos simbólicos como títeres y personajes, y la repetición de canciones y dinámicas corporales, las cuales favorecieron la participación, la memoria emocional y la apropiación de los contenidos. Por otro lado, se evidenció que algunas actividades más estructuradas o centradas en el trabajo en cartillas generaban menor interés o dificultades de atención, lo que llevó a replantear su implementación.

Frente a las dificultades, como la presencia de niños con conductas impulsivas o la adaptación a nuevos grupos, la improvisación se convirtió en una herramienta clave. Esta se manifestó en la modificación de actividades en tiempo real, la incorporación de elementos lúdicos no previstos y el uso del cuerpo y la voz como recursos pedagógicos inmediatos. Asimismo, se fortalecieron estrategias de gestión de aula en contextos rurales, tales como el establecimiento de rutinas flexibles, el uso de narrativas para captar la atención, la mediación a través de personajes y la generación de acuerdos colectivos basados en el respeto y la escucha.

En cuanto a la relación entre los hallazgos y los objetivos de investigación, se puede afirmar que cada actividad implementada contribuyó de manera directa al desarrollo de la

inteligencia emocional, la construcción de paz y el fortalecimiento del *juego dramático*. Las dinámicas de expresión corporal y musical favorecieron el reconocimiento emocional; los juegos de roles y dramatizaciones promovieron la empatía y la comprensión del otro; y las actividades centradas en la resolución de conflictos permitieron a los niños explorar alternativas no violentas de interacción. De esta manera, se establece una articulación clara entre el marco teórico, la práctica pedagógica y los resultados obtenidos.

En términos de proyección, el proyecto evidencia la importancia de dar continuidad a este tipo de iniciativas mediante la formación de docentes locales en estrategias de *juego dramático* y educación emocional, la integración permanente de las familias en los procesos educativos y la adaptación de las actividades a las particularidades del contexto. Asimismo, se sugiere la creación de materiales pedagógicos accesibles, como guías, cartillas o recursos audiovisuales, que permitan replicar y sostener las prácticas desarrolladas.

Finalmente, se reconoce la necesidad de fortalecer el componente metodológico y de evidencias en futuras sistematizaciones, mediante la inclusión de registros visuales, producciones de los niños, cronogramas y descripciones más detalladas de las actividades. Esto no solo aportaría mayor rigor académico, sino que también facilitaría la comprensión, replicabilidad y validación de la experiencia por parte de otros docentes e investigadores en formación.

En síntesis, este proyecto permitió comprender que educar desde el *juego dramático* implica mucho más que la transmisión de contenidos: supone la creación de experiencias significativas que transforman la manera en que los niños sienten, piensan y se relacionan con el mundo. Cada interacción, cada historia y cada juego construyeron un tejido de confianza, empatía y creatividad que reafirma el valor del arte como herramienta para la

educación emocional y la construcción de paz. Así, el *juego dramático* se consolida no solo como una estrategia pedagógica, sino como un lenguaje esencial para la formación de sujetos sensibles, críticos y comprometidos con su entorno.

REFERENCIAS

- Barragán Cordero, D., & Torres Castillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho.
- Cervantes Virtual. (s. f.). *El juego dramático en la educación primaria*. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-juego-dramatico-en-la-educacin-primaria-0/html/003f81ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Corpoamazonia. (2005). *Municipio El Doncello: caracterización socioeconómica*.
- DANE. (2023). *Proyecciones de población El Doncello 2023*.
- DANE. (2026). *Proyecciones de población El Doncello 2026*.
- Educatic UNAM. (s. f.). *El juego dramático en la educación infantil* [PDF]. https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/pluginfile.php/2423640/mod_assign/intro/El%20juego%20dram%C3%A1tico%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20infantil.pdf
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- El País. (2025). *Conflicto y reforestación en Caquetá*.
- El País. (2025). *Vivir en medio de la guerra entre dos disidencias*.
- Fundación Semillas de Amor. (2013, abril 26). *Objetivos del CDI Semillas de Amor*. Blog Centro de Desarrollo Infantil Semillas de Amor. <https://cdisemillasdeamor.blogspot.com>
- Fundación Semillas de Amor. (s. f.). *Equipo interdisciplinario y modelo de atención*. <https://fundacionsemillasdeamor.com/como-lo-hacemos.html>
- Fundación Semillas de Amor. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://fundacionsemillasdeamor.com>
- Good2Know Network. (s. f.). *Cómo el juego dramático favorece el aprendizaje y el desarrollo socioemocional*. <https://good2knownetwork.org/como-el-juego-dramatico-favorece-el-aprendizaje-y-el-desarrollo-socioemocional/?lang=es>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019, mayo 4). *ICBF abrirá cinco nuevos centros de desarrollo infantil para atender a la primera infancia de Caquetá*. <https://www.icbf.gov.co>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Mena Lozano, Á. E., & Meneses Copete, Y. A. (2019). La filosofía de vivir sabroso. *Revista Universidad de Antioquia*.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/340802>

Observatorio DataCaquetá. (s. f.). *Información general del municipio El Doncello*.

Redalyc. (s. f.). *Artículo académico sobre juego dramático*.
<https://www.redalyc.org/journal/281/28171647007/html/>

Sistematización de experiencias como método de investigación. (s. f.). *Revista científica*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003

TerritorioLab. (s. f.). *Caquetá: procesos de colonización y conflicto*.