

## Cómo citar el artículo

Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional.  
*Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. Recuperado de  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>

# Primera infancia y educación emocional

## Liliana María Gómez Cardona

Candidata a doctora en humanidades con énfasis en ciencias de la educación, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)  
Magíster en educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín)  
Especialista en gerencia educativa  
Psicóloga  
[ligomez@lasallista.edu.co](mailto:ligomez@lasallista.edu.co), [lilimagoster@gmail.com](mailto:lilimagoster@gmail.com)

Recibido: 8 de marzo de 2017.

Evaluado: 2 de octubre de 2017.

Aprobado: 1 de noviembre de 2017.

**Tipo de artículo:** artículo de reflexión.

## Resumen

Este texto aborda la educación integral de la primera infancia, con énfasis en la importancia de la educación emocional. Se resaltan el valor de la educación emocional como elemento que prepara al sujeto para lidiar con las vicisitudes que puede presentar la cotidianidad, y la manera como estos aprendizajes pueden potencializarse a través de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos que atienden a la primera infancia; se pone en relieve que estos últimos poseen un papel fundamental en la educación de las emociones y en general en la educación integral.

## Palabras clave

Agentes educativos, Educación emocional, Educación integral, Primera infancia.

## Early Childhood and Emotional Education

This article explores early childhood holistic education making emphasis on the importance of emotional education. Emotional education is highlighted as a means to prepare the individual to deal with daily life issues, and how it can be developed through pedagogical practices by those

who work with early childhood, acknowledging these latter as having an essential role on the education of emotions, and on a holistic education.

### **Keywords**

Educational Agent, Emotional Education, Integral Education, Early Childhood.

La petite enfance et l'éducation émotionnelle

Ce texte concerne l'éducation de la petite enfance, en insistant sur l'importance de l'éducation émotionnelle. On souligne la valeur de l'éducation

émotionnelle comme un élément qui prépare l'individu à faire face aux vicissitudes du quotidien, et la manière dont ces leçons peuvent être potentialisés par les pratiques d'enseignement des éducateurs de la petite enfance, en soulignant que ces derniers ont un rôle clé dans l'éducation des émotions et dans l'éducation intégrale.

### **Mots-clés**

Agents d'éducation, Éducation émotionnelle, Éducation intégrale, Petite enfance.

## **Introducción**

Actualmente, el tema de primera infancia se ha constituido en un elemento de análisis importante para las agendas públicas y privadas de los países. Con esto, diferentes organizaciones han puesto su mirada en generar estrategias para beneficiar a este grupo poblacional, de manera que pueda tener una atención integral que favorezca el desarrollo máximo de su potencial.

En el ámbito internacional, entidades como Unesco, Unicef, OMEP y la OEI, entre otras, han establecido parámetros para la atención, reconociendo la importancia de la educación para los niños de 0 a 6 años de edad y declarando, además, que la educación es un derecho de obligatorio cumplimiento que favorece los efectos positivos de la población en general. Diferentes argumentos en favor de la atención a la primera infancia, entre ellos algunos relacionados con el desarrollo humano (la expansión de conexiones neuronales, la vinculación afectiva, el aprendizaje, la adquisición y desarrollo del lenguaje), legales y políticos (Derechos del Niño, leyes, políticas y normas), y de tipo ético (igualdad de oportunidades y equilibrio social), entre otros, muestran que dichas intervenciones constituyen una base para el desarrollo de mejores capacidades y habilidades de vida, convirtiéndose en una inversión económica y social más estable y duradera (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006).

Para el caso nacional, también existen políticas claras de atención a la primera infancia. Estas han sido reglamentadas y buscan que la atención prestada responda cada vez más a principios de integralidad, guardando coherencia con lo expresado en el artículo 29 de la Ley de Infancia y Adolescencia de Colombia. En este se establece lo siguiente:

Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo,

emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2006, p. 12).

Así, los nuevos desafíos de formación integral deben considerar múltiples elementos. Por un lado, están las variables que podrían denominarse “externas” al sujeto, como la salud y la nutrición, entendiéndose, claro está, que ellas en sí mismas se componen de factores internos, pues hay una clara predisposición orientada por elementos intersubjetivos hacia la manera como nos relacionamos con ellos; sin embargo, se hace referencia al hecho de que una parte importante de estos elementos pueden ser cubiertos desde afuera, con programas directos que apunten a mejorar por ejemplo la salud y a proveer los requerimientos nutricionales esperados para un óptimo desarrollo. Por otro lado, están aquellos elementos que podrían denominarse “propios del ser”, que se desarrollan intrínsecamente pero necesitan ser estimulados de forma adecuada, como es el caso de la emocionalidad.

Abordar ambos elementos de manera diferenciada tiene la intención de mostrar al sujeto en toda su dimensión, obedeciendo a una forma de expresar facetas que lo componen y que facilitan entender el concepto al que el texto pretende referirse. Es claro que dicha separación no busca presentar al sujeto dividido, pues hay una profunda convicción de la autora sobre la integralidad del sujeto; sin embargo, por razones prácticas y en correspondencia con las categorías de análisis propuestas, el texto se centrará con respecto a lo externo, en la atención integral y en referencia a lo intrínseco del ser, a lo emocional.

## Desarrollo

Teniendo claro lo anterior, y con el firme convencimiento del papel protagónico de la escuela en la formación integral, se propone como reto para las instituciones educativas identificar los elementos que van más allá de lo puramente académico y de la mera trasmisión de conocimientos, y dirigir la mirada hacia otros asuntos. Ellas están llamadas no solo a impartir saberes específicos, sino que también tienen el importante encargo de formar al ser, lo que incluye un nuevo elemento de análisis: se trata de la formación de sus emociones, tal y como lo menciona Hargreaves (citado por Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez & Sánchez, 2015):

Las emociones están en el corazón de la enseñanza; hoy se reconoce que es necesario incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la dimensión emocional, ya que no sólo importa el aspecto cognitivo, sino también la conciencia y la capacidad para gestionar y controlar las propias emociones y sentimientos. (p. 550)

Es necesario considerar que las sociedades modernas vienen desarrollándose a un acelerado ritmo, marcado por innovaciones tecnológicas y científicas: fenómenos como la globalización, la era digital y la sociedad de conocimiento marcan un ritmo vertiginoso, donde los sujetos parecen tener cada vez menos herramientas para asumir situaciones como el estrés, la ansiedad o la depresión. En este sentido, la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015 reconoce que la exposición a eventos estresantes como las condiciones de conflicto y guerra interna, junto con la inequidad y la pobreza, constituyen factores de riesgo para los problemas sociales y de salud mental (Ministerio de Salud, 2015). Por ende, es necesario preparar desde un primer momento a los niños con habilidades para la vida que les permitan interactuar en el mundo, dotándolos de herramientas que les faciliten desarrollar la capacidad de tomar decisiones emocionales con las que puedan prevenir conflictos como el estrés, el burnout, la intolerancia, las adicciones y, en general, cualquier situación en el marco de las enfermedades mentales, a la vez que puedan fomentar el deterioro de su bienestar (Palomero, 2012).

Si la posmodernidad genera grandes riesgos, y a través de la educación se pueden desarrollar elementos que contribuyan a contrarrestar sus efectos gracias a la interacción del niño con sus cuidadores, entonces será necesario potencializar esta relación como un dispositivo protector, instaurando la confianza básica entre los infantes y sus agentes educativos (Arias, 2012).

Si bien es cierto que el término 'cuidadores' se refiere comúnmente a los padres, las condiciones actuales han obligado a que los infantes lleguen más tempranamente a diferentes lugares para ser cuidados; así, dicho papel se comparte entre quienes los acompañan en casa y quienes pasan la mayor parte del día acompañándolos en guarderías, hogares o programas de atención. Es decir, los docentes o agentes educativos que atienden al niño en la primera infancia pasan a ser sustitutos que favorecen el desarrollo integral.

Para Winnicott, el vínculo afectivo que brinde el cuidador al niño se constituye en el medio para que este desarrolle confianza y estabilidad en sus relaciones futuras y en su manera de interpretar el mundo: este facilita su emocionalidad posibilitándole así el verdadero desarrollo de su *self*.

El desarrollo emocional tiene lugar cuando se han provisto las condiciones adecuadas para ello; el impulso a desarrollarse nace del mismo niño, de su interior. Las fuerzas que impelen hacia la vida, hacia la integración, son inmensamente potentes y hacen que el niño y la niña, en condiciones favorables, hagan progresos; cuando las condiciones no son suficientemente positivas, estas fuerzas quedan retenidas en el interior del niño y de la niña, a los que de una forma u otra, tienden a destruir. (Winnicott & Beltrán, 1981, p. 76).

Sin embargo, educar en y para lo emocional no es un concepto nuevo. Desde la década de 1990, Peter Salovey y Jhon Mayer se han referido a la inteligencia emocional; sin embargo, este concepto no ha trascendido los límites de la escuela y, aún hoy, el desarrollo cognitivo es el centro del proceso educativo formal y ocupa la mayor parte del currículo. Cabe aclarar que algunos han empezado a preocuparse por el tema y, a partir de la década de 2000, se han ido ganando espacios que se evidencian en el aumento de investigaciones, publicaciones y socializaciones de experiencias educativas en cuanto a la incursión de la educación emocional en contextos educativos (Bisquerra et al., 2012).

Ciertas evidencias demuestran que un trabajo serio en el aprendizaje y en el manejo de las emociones pasa a convertirse en un factor protector frente a comportamientos de riesgo, con lo cual mejora el funcionamiento del sistema inmune y disminuyen las posibilidades de contraer enfermedades. Pero, ¿qué es la emoción? Según Gil (2016),

Las emociones parecen tener una naturaleza dual: por una parte, pueden parecer meros automatismos o impulsos, similares a los que poseen los animales no humanos, vinculadas a la supervivencia y la satisfacción de necesidades básicas; por otra, un fenómeno complejo, difícilmente separable de otros fenómenos mentales más sofisticados, como los recuerdos, las creencias o las expectativas. (p. 207)

Aprender a focalizar las emociones permitirá tener más éxito en cuanto a desempeño personal y social. De allí lo descrito por Goleman (1996) en el sentido de proveer inteligencia a la emoción mediante el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la capacidad de motivarse a sí mismo, el conocimiento de las emociones propias y de otros, etc.

Recuérdese que la emoción acontece en el cerebro: estructuras como el sistema nervioso y en particular la amígdala, son responsables de nuestras emociones. Así entonces, el equilibrio entre las inteligencias racional y emocional será lo que garantizará mayores posibilidades de éxito, gracias a la homeostasis entre ellas (Goleman, 1996). Como se mencionó, el cerebro se desarrolla con más eficiencia durante la primera infancia, y en particular durante la maduración posnatal, por lo cual resulta un buen periodo para trabajar en el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo y, sobre todo, en lo emocional.

Si sumado a este desarrollo natural del cerebro se le provee al niño experiencias estimulantes, podría pensarse que las ganancias sean a todo nivel; es decir, su capacidad cognitiva y sus resultados a mediano y largo plazos mejorarán, al tiempo que disminuirán los niveles de repitencia y deserción escolar, y aumentarán la capacidad de relacionarse con otros y consigo mismo por medio de un adecuado manejo de las emociones.

Según Bisquerra Alzina, Álvarez Fernández, & Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica (2000), la educación emocional es entendida como un proceso formativo que ayuda al desarrollo de las emociones y va de la mano con los logros y aprendizajes cognitivos del ser humano y de su personalidad de manera integral, con el fin de que el sujeto pueda asumir de mejor manera las diferentes situaciones en que nos pone la vida cotidiana, buscando alcanzar el bienestar personal y social. Así entonces, un trabajo organizado y sistemático sobre lo cognitivo y lo emocional pone de manifiesto la necesidad de que la formación impartida en la familia y en la escuela converjan en una posición unificada que le permita al sujeto conocerse en sus fortalezas y debilidades cognitivas y, sobre todo, aquellas que son “esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración a los demás” (Vivas, 2003).

Como se mencionó anteriormente, existen hoy lineamientos diversos que claman por dicha integralidad en la educación. Tal es el caso de los planteamientos hechos en documentos como el *Informe Delors*, donde se declara que la educación tiene cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás, y aprender a ser. Con ellos se pretende fundamentalmente que la educación sea “un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones” (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Delors & Unesco, 1997). Según Álvarez (2001), “la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa,...)”. Más aún, en el documento *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia* se afirma que

La integralidad no solo involucra a aquellos sectores que surjan de la estructura del Estado (salud, educación, cultura, bienestar, planeación, etc.) sino también a los diversos actores de la estructura social (sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, academia, comunidad, entre otras). Se soporta en una gran acción colectiva en favor del propósito de garantizar el desarrollo de los niños y las niñas en su primera infancia, que exige que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel y ponga al servicio del proceso sus saberes, su estructura institucional, sus acciones, recursos y capacidades, así como su apertura para transformarse. (Presidencia de la Republica et al., 2011, pág 11).

Para ello es necesario no solo considerar a los niños, sino a otro actor fundamental, “el agente educativo”, y la manera en que este genera estrategias que potencialicen el desarrollo de las competencias emocionales. Emerge aquí otro elemento: las *prácticas pedagógicas* que utilizan los agentes educativos, entendiendo, claro está, que el concepto de prácticas pedagógicas es un concepto amplio que posee diferentes matices según el enfoque epistemológico con el que sea observado; incluso, podrá mantener diferentes denominaciones como praxis

pedagógica, práctica docente o práctica formativa, y podría llegar a tener diferentes particularidades según el grupo poblacional al que se dirige la acción educativa (Moreno, 2002).

Resulta necesario, entonces, definir qué es una práctica pedagógica. Según Suárez, González, Proenza y Cáceres (2014), y bajo una mirada tradicional, esta hace referencia al acto y a las estrategias usadas por el docente en el salón de clase que posibilitan la integración de su quehacer diario en el acto educativo cotidiano. Esta definición refiere al aula de clase como único espacio posible de acción educativa, cuyo responsable y actor fundamental es el maestro. Sin embargo, en *Pedagogía y praxis educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria*, Runge y Muñoz (2012) retoman los planteamientos de Dietrich Benner: sostienen que el concepto de práctica educativa ha evolucionado hasta el punto en que hoy comprende no solo las interacciones presentes en la escuela, sino todo el entramado social.

La praxis educativa aparece como una forma de autoconservación humana, de humanización, con la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993) y el estado de no formación de las nuevas generaciones —“el ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación” (Kant, 1983)— y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una estrategia social con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos. (Runge & Muñoz, 2012, p. 85)

Según Benner (1990), la educación puede tener un sentido afirmativo, que se da a través de normas y usos convencionales de la educación, es decir, que quien educa actúa de acuerdo con unos fines propuestos y unas metas trazadas. Sin embargo, es necesario considerar que los sujetos que se educan no solo están expuestos a las intencionalidades pedagógicas del docente o del sistema mismo; por el contrario, están expuestos constantemente a todo tipo de influencias que van más allá de los fines iniciales e inciden en el proceso de educación (Benner, 1990). Esto último es denominado por el autor en cuestión como el sentido *no afirmativo* de la educación,

que no sigue ni los mecanismos de una educación intencionada ni los de una funcional. Lo que hace es confrontar la intencionalidad de la interacción pedagógica con la exigencia, derivada del principio de incitación a la autonomía, de justamente no perseguir en la educación ninguna intención normativa; al mismo tiempo, no interpreta funcional o disfuncionalmente las relaciones entre la interacción pedagógica y las demás formas de praxis social, sino que intenta conformarlas de acuerdo con el principio regulativo de una transformación de la determinación puramente social de la interacción pedagógica en una determinación práctica. (Benner, 1990, p 20)

Es necesario considerar la importancia de cualquier influjo que tenga efecto sobre el sujeto que se educa, independiente de lo que acontezca y más allá de la intención de educar la emoción dentro del aula de clase, pues la emoción acontece en todos los espacios vitales y es la praxis. Según el planteamiento histórico praxológico del mismo autor, las prácticas educativas humanizan al sujeto no solo en la mera transmisión de conocimientos, sino que a través de ella se contribuye a la supervivencia humana, ya que aporta a la reculturización y a la existencia de la sociedad (Runge & Muñoz, 2012).

Según lo anterior, la práctica pedagógica de los agentes educativos que atienden primera infancia se considera el ejercicio constante de dicho agente en busca del desarrollo de competencias que permitan a la población atendida (primera infancia) el máximo de su potencial por medio de la interacción entre todos los participantes del acto educativo, sea en espacios formales o informales de educación, y que genere un elemento de humanización, de reflexión y de transformación (Vásquez, 2008).

*Primera infancia, educación emocional y prácticas pedagógicas* son, pues, tres categorías fundamentales cuya relación y estudio potencian las capacidades humanas y tienen incidencia directa en la forma como se relaciona la sociedad. Recuérdese que la educación para la primera infancia tiene el encargo de posibilitar a los niños fortalecer sus capacidades y adquirir competencias que los preparen para la vida, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006).

Es así como la apuesta por la educación inicial va en pro y debe darse en el marco de la atención integral de los niños de 0 a 6 años de edad; es la base sobre la cual debe edificarse el horizonte educativo de cualquier sociedad. Pero llegar a este punto no ha sido fácil: la historia de la educación inicial ha sido larga y ha pasado por apuestas puramente asistencialistas, que atienden problemas de mendicidad y abandono, hasta la concepción de preescolarización y aprestamiento para el ingreso al sistema educativo. Hoy, la educación inicial es un concepto que propone dar a los niños experiencias múltiples y diversas, que promuevan el desarrollo integral de la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La idea de educación inicial va más allá de la acumulación de contenidos y trasciende las apuestas asistencialistas, en tanto forma parte de la llamada atención integral; su intencionalidad pedagógica se centra en promover el desarrollo infantil, así como en reconocer las particularidades de cada sujeto en los propios ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características particulares del entorno donde se desarrolla. Lo anterior requiere que el agente educativo que acompaña la primera infancia sea capaz de construirse en la práctica cotidiana, dentro de lo cual se incluirían reflexiones continuas acerca de su acción pedagógica, de manera que estas ayuden a que los niños adquieran competencias para la vida y se constituyan como sujetos de derechos en una sociedad.



## Conclusión

La educación inicial debe incluir contenidos educativos que se centren en el desarrollo de las capacidades de los niños. Por un lado, se debe prestar atención a todas aquellas capacidades que se relacionan con los aprendizajes tradicionales y potencian lo cognitivo; por otro, y no menos importante, la educación inicial debe ocuparse de aquellas capacidades que posibiliten la interacción de los niños en el mundo como seres sociales: promoción de la autonomía, participación en el mundo social y cultural, vínculos afectivos, y todo aquello que configura el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida. Se debe recordar que el desarrollo de lo emocional apalanca las ganancias que en materia cognitiva se dan y viceversa; por tal motivo, la educación integral debe proporcionar elementos que posibiliten construir y entender las normas para interactuar consigo mismo y con la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Puede concluirse, entonces, que lo emocional toma un papel preponderante en la vida del sujeto. De allí la importancia de trabajar privilegiando dichos aprendizajes, ya que con ellos se espera aumentar las posibilidades hacia la realización personal y la construcción de mejores seres humanos y grupos sociales. A su vez, se espera que la educación emocional disminuya la prevalencia de factores de riesgo, dotando al sujeto desde edades muy tempranas de herramientas que le permitan afrontar la vida y sus vicisitudes.

Queda entonces un encargo especial para la escuela, y especialmente para los agentes educativos: crear con premura planes y estrategias que incluyan la formación en y para lo emocional, a fin de potencializar el desarrollo integral del sujeto con el objetivo de capacitarlo para la vida desde el conocimiento técnico y de contenidos, así como desde lo emocional. Al mismo tiempo, se debe centrar la mirada en las emociones de los agentes educativos y su propia educación emocional, recordando que la práctica pedagógica implica enseñar desde lo que se es como sujeto, con su historia vital, personal y profesional; ello justifica la necesidad de ocuparse de este importante aspecto que se pone en juego en la educación integral.

## Referencias

- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. Universidad de Granada, Granada. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4438/1/00-%C3%8DNDICE%20DE%20LA%20TESIS.pdf>
- Arias, P. (2012). Reseña de "Modernidad alternativa, viejos retos y nuevos problemas" de Mario Magallón Anaya., 280–286.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, 292, 7–36.

- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., Garcia, E., López, É., Pérez, J. C. & Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Faros Sant Joan de Déu*. Recuperado a partir de <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez Fernández, M. & Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Delors, J. & Unesco (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México.
- Dávila, M., Borrachero, A., Cañada, F., Martínez, G. & Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12, 550–564. <https://doi.org/10498/17609>
- Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Dilemata*, 21. Recuperado a partir de <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000020>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). Colombia por la primera infancia - Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Recuperado a partir de [http://www.oei.es/quipu/colombia/politica\\_primer\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2006). Recuperado el 16 de noviembre de 2016, a partir de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/bienestar/ley1098>
- Medina Alva, M. del P., Caro Kahn, I., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., & Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565–573.
- Ministerio de Educación Nacional (1995). *Ley General de Educación: Ley 115 del 8 de febrero de 1994. El salto educativo: la educación, el eje del desarrollo del país*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Sentido de la Educación Inicial. Recuperado a partir de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487\\_doc20.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487_doc20.pdf)
- Ministerio de Salud. (2015). Encuesta Nacional de Salud mental 2015. Tomo I. Recuperado a partir de [http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud\\_mental\\_tomoI.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf)
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, 16, 105.

- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina Igualdad para hoy y mañana* (Políticas sociales n.º 204). Recuperado a partir de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36822/S1420230\\_es.pdf;jsessionid=7829C39387BFF87C27835139BC4E91D6?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36822/S1420230_es.pdf;jsessionid=7829C39387BFF87C27835139BC4E91D6?sequence=1)
- Palomero, J. (2012). La educación emocional, una revolución pendiente. *Rifop*, 19. Recuperado a partir de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1212960050.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1212960050.pdf)
- Presidencia de la Republica, Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura & Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2011). *De cero a siempre: atención integral a la primera infancia*. Recuperado a partir de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>
- Runge, A. & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (practica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75–96.
- Suárez, Á., González, S., Proenza, Y. & Cáceres, M. (2014). Aproximación al contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(1), 205–218.
- Vásquez, M. (2008). *Una construcción de sentido para la práctica pedagógica de educadores en educación infantil*. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado a partir de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2474/121913.pdf?sequence=1>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4.
- Winnicott, D. W. & Beltrán, J. (1981). *El Proceso de maduración en el niño: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Laia.