



Coordinadoras

María Ángeles Olivares García

María Valentina Sosa Polimeni

INFANCIAS Y EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

PIRÁMIDE

INFANCIAS
Y EDUCACIÓN:
DESAFÍOS
Y OPORTUNIDADES

Coordinadoras

María Ángeles Olivares García

María Valentina Sosa Polimeni

INFANCIAS
Y EDUCACIÓN:
DESAFÍOS
Y OPORTUNIDADES

EDICIONES PIRÁMIDE

Infancias y educación: desafíos y oportunidades

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

Ediciones Pirámide se compromete con el medio ambiente reduciendo la huella de carbono de sus libros.



PAPEL DE FIBRA
CERTIFICADA

© María Ángeles Olivares García (Coord.)
María Valentina Sosa Polimeni (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2025
Valentín Beato, 21. 28037 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN: 84-21728-60128-7
Printed in Spain

Índice

Prólogo (<i>Carmen Gil del Pino</i>).....	11
---	----

PARTE I

Derechos y bienestar de la infancia en el siglo XXI. Aportaciones desde la investigación e innovación educativas

1. Infancias incómodas e incomodadas. Estrategias para habilitar la escucha, promover la participación y garantizar derechos (<i>Débora Imhoff</i>).....	15
2. Coordinadores de bienestar y protección: Garantizar el derecho a la protección frente a la violencia contra la infancia desde el ámbito educativo (<i>Aida Urrea-Monclús, Judit Fernández-Fernández y Natàlia Gallart-Vidal</i>)	26
3. El niño como autor de su vida antes de los cinco años de edad (<i>José Víctor Orón Semper e Inmaculada Lizasoain Iriso</i>)	35
4. La prevención en el desarrollo como derecho de la infancia: la EDA como herramienta de elección (<i>Francisco Javier Abellán Olivares</i>).....	43
5. Motivación y rendimiento académico en Educación Primaria. Un estudio de caso en un centro gallego público y rural (<i>Laura Quintela Gómez y Juan José Lorenzo Castiñeiras</i>)	55
6. Livro didático na Educação Infantil: a tentativa de colonização curricular para a primeira infância (<i>Isabele Lacerda Queiroz</i>)	63
7. Currículos da Educação Infantil sob os efeitos da avaliação em larga escala: cultura da performatividade na/da infância (<i>Sonia de Oliveira Martins</i>)	72
8. La Eficacia del Enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos en la Promoción del Bienestar Emocional en Estudiantes de Educación Primaria (<i>Nora Ramos-Vallecillo y Víctor Murillo-Ligorred</i>).....	79
9. Educar desde la infancia en arte y patrimonio: experiencias en familia intergeneracionales y biográficas (<i>Martín Caeiro Rodríguez</i>)	86

10. La creación de álbumes ilustrados en Educación Artística como recurso docente y vínculo con la infancia (<i>Sara Fuentes Cid, Martín Caeiro Rodríguez y Olalla Cortizas Varela</i>)	97
11. Convivencia positiva y violencia cero. Una investigación cualitativa a través de representaciones infantiles (<i>Victor Murillo-Ligorred, Nora Ramos-Vallecillo, Tatiana Íñiguez Berrozpe y Rosa María Serrano Pastor</i>)	107
12. Sharenting: la sobreexposición de menores por parte de sus progenitores en Redes Sociales. Su identidad digital en juego (<i>Lorena Del Pino Rodríguez y Encarna Soto Gómez</i>)	114
13. Influencia de las narrativas digitales en la infancia (<i>Miriam E. Aguasanta-Regalado y Isabel M. Gallardo-Fernández</i>)	119
14. Educación del bebé en Brasil: retos para las políticas públicas (<i>Anelise Monteiro do Nascimento, Rejane Peres Neto Costa y Alessandra Silva da Costa</i>)	125
15. Desenhos curriculares para a infância no Brasil: experiênciã ou preditividade? (<i>Mohamed Chamseddine Habib Allah y Cintia Herrero Valera</i>)	133
16. La investigación española sobre metodologías docentes innovadoras (<i>Francisco José Hernández Valverde y Mónica Vallejo Ruiz</i>)	141

Parte II

Prácticas inclusivas en la educación de la infancia

17. Dibujando la mirada coeducativa en el aula de Educación Infantil (<i>Begoña Sánchez Torrejón</i>)	151
18. Incluyendo la coeducación a través de las masculinidades igualitarias en Educación Infantil: los niños (no) lloran (<i>Begoña Sánchez Torrejón</i>)	159
19. Una práctica inclusiva. El desarrollo de una propuesta didáctica de educación emocional siguiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje en un aula de 4 años de Educación Infantil (<i>Gema Lado-Viñas y Andrea Fernández-Sánchez</i>)	168
20. Implementación de SAAC dinámico robusto: estudio de caso de niña con enfermedad poco frecuente (<i>Francisco Javier Abellán Olivares</i>)	176
21. 5 claves para la enseñanza de resolución de problemas con alumnado con TEA-Síndrome de Asperger desde la inclusión (<i>Ángeles Chico Gómez, Inmaculada Gómez Hurtado y Nuria Climent Rodríguez</i>)	186
22. Perturbação do Espectro do Autismo, infância e vulnerabilidade: uma história de vida (<i>Laura Gomes, Francisco Mendes, Emilia Martins y Rosina Fernandes</i>)	196

23. Intervening in the cooperative skills of students with ADHD with the help of wiki-based activities (<i>Eleni Moudatsaki, Inmaculada Marín-López y Rocío Luque-González</i>)	204
24. Efecto de un videojuego activo sobre las funciones ejecutivas y las capacidades físicas en escolares suizos con TDAH (<i>Gracia Cristina Villodres, José Joaquín Muros y Valentín Benzing</i>)	209
25. Intervenção integrada para o desenvolvimento de competências sociais e saúde mental em pré-adolescentes: contributo para a análise da estratégia do projeto SER MAIS em Serpa (Portugal) (<i>António Candeias Martins, Emilia Moreno Sánchez, Maria Inês Faria y Ana Isabel Fernandes</i>)	222
26. Niños brasileños y el Álbum de la Copa de la FIFA Qatar 2022: Consumo, interacción y producción cultural (<i>Anelise Nascimento y Nazareth Salutto</i>)	231

3

El niño como autor de su vida antes de los cinco años de edad

Orón Semper, José Víctor

Universidad Francisco de Vitoria (España)

Lizasoain Iriso, Inmaculada

Universidad Pública de Navarra (España)

1. INTRODUCCIÓN

Los distintos enfoques educativos responden a la mirada que se tenga sobre la infancia. Si algunos autores, como Spitz (1965), proponen dirigir al niño con indicaciones de tipo prohibitivo, es porque entienden sus actos en modo adaptativo, como meras respuestas a sus necesidades. Si, por el contrario, el niño es visto como autor consciente de su vida, de sus experiencias y de sus relaciones personales, no solo desde que nace sino desde que está en el útero, se harán propuestas educativas que busquen el crecimiento personal del niño al mismo tiempo que promuevan su relación con otras personas. En este trabajo proponemos el estudio de diversas autorías que, desde esta línea, nos ayuden a entender la dinámica natural de la acción del niño para orientar la acción educativa en la dirección que más le ayude a su crecimiento personal.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación en torno al desarrollo del niño durante su primera infancia se centró, durante las primeras décadas del siglo xx, en su capacidad de adaptación al entorno. Este enfoque comenzó a cambiar en los años cincuenta con los estudios de Louis Sander (Trevarthen, 2019) sobre el grado de consciencia del recién nacido en la interacción con la madre. La investigación sobre la naturaleza personal de esta relación contrasta con las teorías de Freud, Mahler, Pine y Bergman que reducen el aprendizaje al modo en que las

máquinas procesan la información (Stern, 2000) y con los trabajos empíricos que se limitan a analizar estadísticamente las respuestas de los niños a distintos estímulos.

La manera de entender el desarrollo humano inaugurada por Sander se alinea con la de numerosos autores posteriores, como Daniel N. Stern, Peter Hobbs, Donald Winnicott, Heinz Kohut y Colwyn Trevarthen, que reconocen la complejidad subjetiva e intersubjetiva de la vida del niño (Orón, 2024). Su profundización en la investigación los lleva a entender el desarrollo del niño desde parámetros como el del diálogo y el esfuerzo por interconectar con la experiencia interior de los demás.

3. OBJETIVOS

En este capítulo se abordan los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre la noción de niño como constructor de su vida en sus primeros años.
2. Describir la finalidad que ordena el crecimiento en autoría del niño, así como los medios que utiliza para ello.

4. METODOLOGÍA

Se han analizado las obras de diversos autores, entre los que se encuentran los arriba citados, que sustentan la visión del niño como activo constructor de su vida con el fin de identificar los puntos clave en los que basan sus afirmaciones.

5. RESULTADOS

En este apartado se presentan y analizan las afirmaciones de los distintos autores distinguiendo las que se refieren a la etapa prelingüística de las que se refieren a la etapa lingüística en el desarrollo infantil.

5.1. Aportaciones científicas acerca de la etapa prelingüística

En la etapa uterina existe entre el hijo y la madre —además de un intercambio de proteínas y hormonas— una relación emocional que se mantiene después del nacimiento. El niño es muy sensible a la experiencia emocional de la madre. La ansiedad prenatal materna, por ejemplo, conlleva variaciones genéticas en el feto (O'Donnell et al., 2017). Incluso el sistema conexional general de su cerebro se ve modificado por el estrés materno (Scheinost et al., 2017), lo que influye en la configuración de la cognición, emoción y

comportamiento del niño. Esta influencia, sin embargo, no es determinante, ya que, tras el parto, es el modo en que los padres cuidan a los hijos —su estilo de educación emocional— lo que condiciona en mayor medida la configuración de la estructura cerebral de los hijos (Silk et al., 2014).

La mera interrelación entre madre e hijo, aun siendo importante, no es suficiente para afirmar que el niño es autor de su vida. Para esto, es necesario constatar que el niño actúa con una intención consciente, elaborando un plan. Distintas investigaciones muestran que, en el feto, aparecen movimientos que no pueden ser calificados de meramente reactivos o espasmódicos (Delafield-Butt y Gangopadhyay, 2013; Delafield-Butt y Trevarthen, 2015). Cuando el niño detecta el estado de ansiedad de la madre, aumenta la frecuencia con que se toca a sí mismo frente a la frecuencia con la que toca la pared uterina. La ansiedad materna aumenta la frecuencia con la que fetos gemelos se tocan entre ellos (Reissland et al., 2021). Más aún, desde la semana 14 de gestación, los gemelos muestran movimientos planificados —dirigidos a tocar al otro— que no pueden catalogarse como accidentales (Castiello et al., 2010).

A partir del momento del parto, la autoría del niño es más fácil de constatar. Bayne et al. (2023) encuentran en el recién nacido los mismos marcadores que se utilizan en los adultos para detectar que existe actividad consciente en el cerebro, afirmando que el recién nacido es capaz de integrar la información sensorial y de desarrollar una respuesta cognitiva coherente —un plan de acción— en función de cómo el niño se entiende a sí mismo y a la persona con la que está interactuando.

En la misma línea, Trevarthen et al. (2006) afirman que el recién nacido se mueve con una conciencia intencional dentro de los juegos de acción compartida. En los movimientos del cuerpo y de la voz se descubre la expresión de la conciencia y de las intenciones del niño aún antes de que aparezca el lenguaje. También Hobson (2002) habla de un lenguaje corporal universal, más básico que el de las palabras, que nos conecta «mentalmente» con otras personas. Para este autor, la preferencia innata de los recién nacidos por mirar a la cara se debe a que, a través de esta, el niño está viendo a la persona, buscando un ser afectivo con quien jugar juntos un juego cooperativo, complementario, intersubjetivo. Y una vez asentada la interacción persona-persona, entrará en juego la interacción con el mundo en cuanto no-persona.

Esta búsqueda de unión intersubjetiva es confirmada por Stern (2000) tomando como indicadores de la misma la frecuencia del chupeteo en el recién nacido, la dirección de la mirada y el giro de la cabeza. Sus observaciones le llevan a afirmar que el niño «hace que las cosas ocurran» como «creaciones mutuas» en el encuentro interpersonal, en el que él es agente activo. Kohut (2009) y Winnicot (1986), desde el psicoanálisis, afirman que la actividad del niño se articula bajo dos principios: el principio de realidad y el de satisfacción. El niño descubre el principio de realidad cuando evidencia que el pecho de su madre se aleja. La tensión generada por esta distancia se resuelve mediante el principio de satisfacción, cuando el niño vuelve a encontrarse con el pecho de la madre. Este juego de distancia y encuentro permite que el niño se descubra a sí mismo como alguien distinto de la madre y que descubra el objeto como un no-yo en la interacción con la madre.

Trevarthen (2005) habla también de las fluctuaciones entre el esfuerzo y el disfrute cuando explica que el adulto y el bebé actúan de forma rítmica, ajustando la secuencia de

sus movimientos en un diálogo, alternando y sincronizando movimientos, compartiendo las emociones cariñosas del compañerismo. Un recién nacido interactúa con su madre mediante el movimiento ocular (Kamps et al., 2020). Además, cuando descubre la intención de su madre de cambiarle el pañal, por ejemplo, intenta cooperar con ella, dos requerimientos —descubrir la intención de la madre y cooperar con ella— necesarios para que el niño desarrolle la propia autoría.

Es en la interacción con los padres donde, según Kohut (2009), se juega el desarrollo de la autoría del niño. Cuando los padres se muestran tranquilos, aunque el niño esté nervioso, este se descubre más que su estado emocional: empieza a entenderse como self. En la interacción con sus progenitores, el niño va aprendiendo a significar el mundo y a sí mismo.

También desde la educación emocional se refuerzan las afirmaciones anteriores. Los trabajos de Sroufe (2002) y Bridges (1932) muestran el proceso de formación del repertorio emocional como fruto del desarrollo de la autoría del niño. Sroufe afirma que el niño busca la sincronía con la madre (2002) y en ello expande su maestría. En su propuesta, habla del desarrollo subjetivo del niño más allá de estímulos meramente biológicos. A diferencia de autores como Ekman o Darwin, Bridges describe el desarrollo de las emociones como un proceso de diferenciación altamente subjetivo y no meramente biológico. En la experiencia emocional, el niño afronta de forma vital, aunque no racional, las grandes preguntas que acompañan a todo ser humano acerca de la identidad, las disposiciones relacionales con los demás y la forma de entenderse en este mundo (Orón, 2020a, 2020b).

5.2. Descubrimiento de la intención compartida en la etapa prelingüística

Es en este marco interpersonal donde el niño va progresivamente desarrollando la atención. Desde el mismo día del nacimiento, se constata que el niño prefiere fijarse en un rostro humano antes que en cualquier objeto (Connellan et al., 2000), lo que evidencia una preferencia por los estímulos sociales frente a los no sociales (Astington, 1993). Lo innato es la intersubjetividad (Trevorthen, 1974). De hecho, los niños no imitan estímulos desde su nacimiento; los niños imitan a las personas (Legerstee, 1991). De la atención a las personas, el niño pasa a desarrollar la atención a los objetos que estas manipulan y, más tarde, alterna la atención a personas con la atención a objetos, no siendo aún capaz de atender simultáneamente a ambos.

Es así como puede llegar a generarse una intención compartida entre el niño y otra persona (Tomasello y Carpenter, 2007). Solo después, el niño tiene capacidad para prestar atención a un objeto en sí. En otras palabras, la mirada al mundo —a las cosas— no es más que el reflejo de la intersubjetividad. Stern (2000) afirma que mirar el mundo junto a otro se convierte para el niño en un acontecimiento de encuentro. Desde los nueve meses, el niño es capaz de establecer un diálogo de miradas sobre el mundo con otra persona. Además de la mirada, se comparten intenciones y estados afectivos, con lo que se va creando un significado compartido de la realidad. Para Stern, la finalidad con la que el niño presta atención al mundo es la de vivir en «sintonía afectiva» con la madre. Esto ocurre cuando descubre que sus estados afectivos son acogidos por ella. Stern llega a

hablar de una «comunidad interpersonal», por la que el niño descubre que puede alcanzar el interior de la madre, que vibra de igual forma que él.

«La simbolización, el lenguaje y el pensamiento son posibles debido a la naturaleza de las conexiones emocionales interpersonales y a la participación de cada persona en el mundo compartido» (Hobson, 2002, p. 94). Cuantas más relaciones se establezcan, cuantas más experiencias se compartan, será más evidente la diversidad de posicionamientos ante el mundo y, poco a poco, el mundo emergerá como objeto. En el objeto se cristalizan experiencias y, por ello, el conocimiento no se reduce al de las características de los objetos, sino a las experiencias relacionales que quedan selladas en ellos. Son los cuidadores quienes van presentando el mundo al niño y hacen que, para el niño, el mundo tenga valor y sentido.

5.3. Desarrollo de la autoría en la etapa lingüística

La propia adquisición del lenguaje requiere el desarrollo previo de una intención compartida. Numerosas investigaciones muestran que, cuanto más se desarrolle la atención conjunta, mayor será la posterior adquisición de vocabulario (Akhtar et al., 1991; Tomasello y Farrar, 1986). De hecho, la adquisición del lenguaje no comienza por aprender letras, sílabas o palabras; comienza por la aprehensión del tono (prosodia), un tono que refleja el estado emocional relacional (Hay et al., 2019).

Además, la práctica del lenguaje propicia la intensificación de dicha relación. Los diálogos incipientes del niño le permiten valorar los sentimientos, pensamientos, deseos y creencias de los demás, comparándolos con los propios (Dunn y Brophy, 2005). Que se hayan dado dichos intercambios emocionales a los 18 meses explica la calidad de la conversación con dos años (Dunn et al., 1987). El lenguaje permite al niño hacerse una representación de la mente del otro (Astington y Filippova, 2005) y adquirir una teoría de la mente de los demás (Astington y Jenkins, 1999).

La adquisición del lenguaje se considera el prototipo de cualquier aprendizaje. La forma en que el niño aprende a comer o a vestirse nace de haber entendido la intención con la que su cuidador ha hecho estas acciones con él, además de haber comprendido las «normas» por las que se rige cada una de ellas. El niño desarrolla así el reto de la autonomía que, para Erikson (1963), es el reto que se le presenta a cualquier persona entre los dos y los tres años y que consiste en el desarrollo de la autoría para la cooperación. También Piaget (1965) considera la cooperación como el ambiente natural donde el niño puede desarrollar su autoría. Una vez comprendidas las normas con las que el cuidador interactúa con el niño, este puede desarrollar sus propias intenciones. Esta es su forma de afrontar el reto de la iniciativa, que según Erikson aparece en el niño de forma natural entre los tres y los cinco años de edad.

6. DISCUSIÓN

Los trabajos de distintos autores sobre el desarrollo de la autoría en el niño nos llevan a entenderle como activo constructor de su vida desde antes de su nacimiento. Aunque la

investigación uterina no es fácil, es posible en los primeros años de vida estudiar la autoría y consciencia del niño, así como evaluar su pensamiento.

La investigación de distintos autores permite afirmar que la autoría del niño nace de su orientación natural hacia el encuentro interpersonal, además de tener esta orientación interpersonal como su fin, en marcado contraste con autores como Freud, Mahler, Pine o Bergman, que consideraban los movimientos del niño como mera reacción ante estímulos externos. Si bien estos últimos apreciaban en el niño estadios de indiferenciación, nuestra investigación nos permite afirmar con rotundidad que los actos del niño no son una mera respuesta a estímulos exteriores ni una forma de cubrir sus necesidades, sino la forma humana de buscar el encuentro interpersonal (Stern, 2000).

La autoría del niño nace inicialmente de su interés por otras personas y es este interés el que le lleva a prestar atención a los distintos objetos cuando estos le son presentados por una persona de su confianza. Cuando el niño señala un objeto, busca crear una intención compartida con su cuidador. De esta forma, el niño va aprendiendo a significar el mundo. Podemos decir que, aunque el mundo no es persona, no lo es sin la persona, pues el mundo sale de su anonimato inicial por ser un objeto compartido entre personas. De la misma forma, la autonomía se desarrolla solo cuando la autoría se vive en una acción cooperativa acogiendo unas normas sociales. Y si no hay cooperación (encuentro mientras se está usando el mundo), no hay autonomía.

Comenzando por el lenguaje, es la búsqueda de encuentro con otra persona la causa de cualquier tipo de aprendizaje. El lenguaje aparece con el fin de nombrar los objetos que tienen interés para la relación, pero es también lo que permite al niño acceder al mundo mental de los demás y ser consciente del suyo propio. Ninguna capacidad se desarrolla en el niño si no es gracias a la energía que procede de la búsqueda de encuentro con el otro.

7. CONCLUSIONES

La investigación de la etapa uterina del niño muestra que este despliega su autoría aún antes del nacimiento. Esta afirmación se confirma, de forma más robusta, con la investigación en el niño recién nacido. Parece lógico pensar que, si la autoría es necesaria para explicar el desarrollo de la persona y no se descubre un momento concreto en el que ésta emerge, la autoría debería estar «desde siempre».

Si bien existen autores que proponen dirigir al niño desde indicaciones de tipo prohibitivo, la investigación que se ha detallado en este trabajo da lugar a propuestas educativas que inciden en las relaciones personales como medio de crecimiento personal del niño, huyendo de buscar su estimulación o un mero entretenimiento. Las políticas educativas deberían apostar por una educación en la que las enseñanzas académicas se enmarquen en una propuesta de significado que ayude al niño a desarrollar los retos personales que le son propios, al mismo tiempo que va comprendiendo el mundo, a los demás y a sí mismo.

REFERENCIAS

- Akhtar, N., Dunham, F. y Dunham, P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Astington, J. W. (1993). *El descubrimiento de la mente*. Morata.
- Astington, J. W. y Jenkins, J. M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. *Developmental Psychology*, 5(5), 1311-1320.
- Astington, J. W. y Filippova, E. (2005). Language as the route into other minds. En B. F. Malle y S. D. Hodges (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp. 209-222). Guildford Publications, Inc.
- Bayne, T., Frohlich, J., Cusack, R., Moser, J. y Naci, L. (2023). Consciousness in the cradle: on the emergence of infant experience. *Trends in cognitive sciences*, 27(12), 1135-1149. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.018>
- Bridges, K. M. B. (1932). Emotional Development in Early Infancy. *Child Development*, 3(4), 324-341.
- Castiello, U., Becchio, C., Zoia, E., Nelini, C., Sartori, L., Blason, L., D'Ottavio, G., Bulghe-roni, M. y Gallese, V. (2010). Wired to Be Social: The Ontogeny of Human Interaction. *PLoS ONE*, 5(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0013199>
- Connellan, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Batki, A. y Ahluwalia, J. (2000). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant Behavior and Development*, 23(1), 113-118. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(00\)00032-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(00)00032-1)
- Delafield-Butt, J. T. y Gangopadhyay, N. (2013). Sensorimotor intentionality: The origins of intentionality in prospective agent action. *Developmental Review*, 33(4), 399-425. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.09.001>
- Delafield-Butt, J. T. y Trevarthen, C. (2015). The ontogenesis of narrative: from moving to meaning. *Frontiers in Psychology*, 6, 11-57. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01157>
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J. y Brophy, M. (2005). Communication, Relationships, and Individual Differences in Children's Understanding of Mind. En J. W. Astington y J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 50-69). Oxford University Press.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- Hay, J. F., Cannistraci, R. A. y Zhao, Q. (2019). Mapping non-native pitch contours to meaning: Perceptual and experiential factors. *Journal of Memory and Language*, 105, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.12.004>
- Hobson, P. (2002). *The cradle of Thought*. MacMillan.
- Kamps, F. S., Hendrix, C. L., Brennan, P. A. y Dilks, D. D. (2020). Connectivity at the origins of domain specificity in the cortical face and place networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(11), 6163-6169. <https://doi.org/10.1073/pnas.1911359117>
- Kohut, H. (2009). *The restoration of the Self*. The University of Chicago Press.
- Legerstee, M. (1991). The Role of Person and Object in Eliciting Early Imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 423-433. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(91\)90086-8](https://doi.org/10.1016/0022-0965(91)90086-8)
- O'Donnell, K. J., Glover, V., Lahti, J., Lahti, M., Edgar, R. D., Räikkönen, K. y O'Connor, T. G. (2017). Maternal prenatal anxiety and child COMT genotype predict working memory and symptoms of ADHD. *PloS one*, 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177506>

- Orón Semper, J. V., Luis E. y Navarro-Rubio, S. (2020a). Emotional education for personal growth in the early years. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 41(2), 115-130. <https://doi.org/10.1037/teo0000150>
- Orón Semper, J. V. (2020b). UpToYou, emotional education for personal growth in the early years. Educating interior dispositions. En M. G. Abdelmonem y A. Argandona (Eds.), *People, Care and Work in the Home*. Routledge.
- Orón Semper, J. V. (2024). *La cuna de la humanidad*. Acompañando el Crecimiento.
- Piaget, J. (1965). The rules of the game. En *The Moral Judgment Of The Child* (pp. 1-103). The free press.
- Reissland, N., Einbeck, J., Wood, R. y Lane, A. (2021). Effects of maternal mental health on prenatal movement profiles in twins and singletons. *Acta Paediatrica*, 110(9), 2553-2558. <https://doi.org/10.1111/apa.15903>
- Scheinost, D., Sinha, R., Cross, S. N., Kwon, S. H., Sze, G., Constable, R. T. y Ment, L. R. (2017). Does prenatal stress alter the developing connectome? *Pediatric research*, 81(1-2), 214—226. <https://doi.org/10.1038/pr.2016.197>
- Silk, J. S., Redcay, E. y Fox, N. A. (2014). Contributions of social and affective neuroscience to our understanding of typical and atypical development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.02.002>
- Spitz, R. A. (1965). *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. International Universities Press, Inc.
- Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Stern, D. N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books.
- Tomasello, M. y Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- Tomasello, M. y Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Trevarthen, C. (1974). Psychobiology of speech development. En E. Lenneberg (Ed.), *Language and Brain: Developmental Aspects. Neurobiology Sciences Research Program Bulletin* (pp. 570-85).
- Trevarthen, C. (2004). Language development: Mechanisms in the brain. En G. Adelman y B. H. Smith (Eds.), *Encyclopedia of neuroscience*, 3rd ed., with CD-ROM. Article number 397. Elsevier Science.
- Trevarthen, C. (2005). Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours. En J. Nadel y D. Muir (Eds.), *Emotional development* (pp. 61-91). Oxf. Uni. Press.
- Trevarthen, C. (2019). Sander's Life Work, on Mother-Infant Vitality and the Emerging Person. *Psychoanalytic Inquiry*, 39(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/07351690.2019.1549909>
- Trevarthen, C., Aitken, K. J., Vandekerckhove, M., Delafield-Butt, J. y Nagy, E. (2006). Collaborative regulations of vitality in early childhood: Stress in intimate relationships and postnatal psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience* (2nd ed.), (pp. 65-126). John Wiley & Sons, Inc.
- Winnicott, D. W. (1986). *Home is where we start from*. Penguin Books.