

# Teorías populares sobre lo que los niños comprenden y prácticas interactivas en una población rural de Méjico Central \*\*

Patricia G. Zukow\*\*\*  
*Universidad de California, Los Angeles*

La relación entre la conducta verbal y la conducta no verbal que se considera expresión de creencias o actitudes subyacentes es un fenómeno muy contradictorio en la literatura psicológica especializada (Wicker, 1969). En ocasiones es posible demostrar que existe una relación entre las declaraciones verbales sobre creencias y actitudes y las acciones no verbales que las expresan. Así, por ejemplo, el estudio de Potter y Klein (1957) ponía de manifiesto que las madres que expresaban actitudes favorables hacia la lactancia materna se mostraban más afectivas con sus bebés y se esforzaban más por facilitar este tipo de alimentación durante el tiempo de crianza que las madres con actitudes desfavorables. Pero en muchas otras ocasiones no se ha hallado una relación semejante. El clásico estudio de Hartshorne y May (1930) demostró que el rasgo de la sinceridad no estaba correlacionado con la conducta sincera. No obstante, mientras me hallaba en México Central tratando de confirmar los resultados de un anterior estudio llevado a cabo en los Estados Unidos sobre la transición de la comunicación no verbal a la verbal entre parejas madre-hijo durante el período de enunciados de una palabra (Zukow, Reilly y Greenfield, 1982), tuve ocasión de recoger numerosos datos por medio de entrevistas que incluían preguntas tanto sobre cuestiones demográficas como sobre las teorías populares de la zona<sup>1</sup> acerca del desarrollo y la crianza infantiles. Descubrí entonces una correspondencia entre la conducta no verbal, el estilo o las prácticas de crianza de la madre y su conducta verbal en respuestas a preguntas sobre sus creencias o actitudes en torno al desarrollo y la crianza del niño. Según parece, determinados conjuntos de creencias y actitudes expresadas verbalmente y de prácticas no verbales se hallan relacionados con el nivel de educación formal alcanzado por el cuidador principal.

\* Título original: *Folk theories of comprehension and caregiver practices in a rural-born population in Central Mexico*. Traducido del inglés por José M.<sup>a</sup> Igoa.

\*\* Esta investigación fue financiada con la ayuda postdoctoral del NIH N.º 5 F32 MH 07996-02, concedida a la autora, y con una beca de la Fundación Spencer concedida a Patricia M. Greenfield.

\*\*\* Dirección de la autora: University of California, Los Angeles. Department of Psychology. 1283 Franz Hall. Los Angeles, California 90024.

En primer lugar, quisiera poner en conocimiento del lector los resultados obtenidos en un anterior estudio llevado a cabo en los Estados Unidos (Zukow *et al.*, 1982) y su posterior confirmación en otro estudio efectuado en México Central (Zukow, 1983). En segundo lugar, describiré los datos obtenidos mediante entrevistas con madres. A continuación, examinaré la correspondencia entre las expresiones verbal y no verbal de creencias y actitudes en esta población, entrando a considerar algunas de sus implicaciones. En particular, me propongo justificar mi rechazo a la relación causal entre la expresión verbal y la expresión no verbal de creencias y actitudes. Posteriormente, expondré los diversos medios por los que un elevado nivel de educación formal puede modificar la expresión verbal y no verbal de creencias y actitudes de la cuidadora sustituyendo determinados conjuntos de las mismas por otros.

## ESTUDIO ORIGINAL EFECTUADO EN LOS ESTADOS UNIDOS

En un anterior trabajo nuestro llevado a cabo en los Estados Unidos (Zukow *et al.*, 1982), manifestamos que el estilo interactivo típico de las madres de clase media contribuía de manera significativa a la transición de la comunicación no verbal a la verbal. En aquel estudio nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo adquieren los niños que son capaces de comunicarse de forma eficaz en la interacción no verbal la capacidad de comunicarse correctamente por medios lingüísticos? Al objeto de estudiar esta transición, elegimos la rutina sin duda más elemental y arraigada del repertorio sensoriomotor de *estos* niños, a saber, el intercambio iniciado por un adulto. El más prototípico de tales intercambios es seguramente la oferta del pecho de la madre al recién nacido. Nuestra hipótesis era que la madre podía emplear este inequívoco contexto de interacción para ayudar al bebé a comenzar a entender otros intercambios expresados por medios exclusivamente lingüísticos. Nuestra investigación se dedicó específicamente a examinar cómo actúa la madre a la hora de ofrecer al niño un contexto compartido sensible a sus capacidades en diferentes momentos del proceso evolutivo.

Dicho en términos muy sucintos, en el experimento naturalista antes citado (Zukow *et al.*, 1982) descubrimos que en las primeras etapas del período de enunciados de una sola palabra los mensajes se expresan por regla general de un modo enteramente no verbal. Es decir, todos los elementos de la *estructura del evento* (personas, acciones, objetos, lugares y configuración) se hallan presentes de forma tangible. Por ejemplo, cuando la madre realizaba una oferta, captaba la atención del niño acercándole un objeto, una manzana por ejemplo, colocado en la palma de su mano extendida. Durante las etapas intermedias, la madre solía emitir mensajes en forma no verbal y lingüística simultáneamente, proporcionando así una «traducción» no verbal del enunciado verbal. La madre decía, pongamos por caso, «¿quieres la manzana?» mientras extendía la palma de la mano con la manzana hacia el niño. Si faltaban elementos no verbales y el niño no comprendía la oferta inicialmente, la madre se los proporcionaba con el fin de facilitarle una adecuada comprensión de la interacción. En algunos casos, la manzana permanecía encima de la mesa mientras la madre le formulaba la pregunta. Si el niño no respondía, la madre primero comprobaba si el niño estaba atendiendo y posteriormente añadía el componente gestual mostrándole la manzana. Cuando no se suministraba información en el plano no verbal, los niños se mostraban incapaces de comprender los mensajes. Por último, en las etapas finales, el niño comprendía algunos mensajes pese a la disminución de apoyatura no verbal en los mensajes lingüísticos. Así, en ciertas ocasiones, el niño entendía a la madre ante preguntas como «¿quieres una man-

*zana?»* o *«¿quieres tirar la pelota?»* aún cuando dispusiera de escaso apoyo contextual.

Según parece, el niño ya no se veía limitado a la información suministrada por la situación inmediata, sino que utilizaba su propio conocimiento del mundo para interpretar los sucesivos acontecimientos. Nuestra investigación respalda la idea de que la presentación simultánea de mensajes no verbales y verbales en las etapas intermedia y final del período de enunciados de una palabra proporciona al niño una oportunidad para poner en uso el código lingüístico.

## COMPARACION INTRACULTURAL EN MEXICO CENTRAL

La mayor parte de la investigación sobre el lenguaje infantil está basada en datos recogidos de familias con un elevado nivel de educación formal y residentes en zonas urbanas de países occidentales. Se dispone, en cambio, de muy escasos datos de niños de países del Tercer Mundo procedentes de medios rurales y/o de familias con bajo nivel de educación formal. Las teorías resultantes de estos datos limitados son implícita, si no explícitamente, etnocéntricas. El problema es que los profanos o incluso ciertos investigadores imprudentes o demasiado sofisticados, pueden tomar estos datos como normas de aplicación universal, en lugar de considerarlos como cursos de desarrollo específicos de una cultura. La investigación intracultural que presentamos aquí se llevó a cabo con 16 madres de origen rural y pretendía comparar y contrastar la interacciones habituales entre dos mujeres de elevado nivel educativo y sus hijos con las de otras 14 mujeres semianalfabetas y sus bebés. El estudio tenía por objeto reunir una base de datos más representativa para investigar los aspectos universales y particulares de cada cultura con respecto a la transición de la comunicación no verbal a la verbal durante el período de enunciados de una palabra.

### Método

Con el fin de controlar las variables de lengua, raza y cultura, todas las madres procedían de una cultura rural tradicional. Al objeto de diferenciar entre los diversos niveles de competencia productiva durante el período de enunciados de una palabra, se clasificó a los niños en función de su nivel de desarrollo semántico, de acuerdo con los criterios establecidos por Greenfield y Smith (1976) y Zukow et al. (1982). Se encomendó a las madres la selección de situaciones de interacción que fueran representativas de aquellas en las que el niño se desenvolvía habitualmente y que suscitaban el máximo de comunicación posible. De cada niño, se filmaron cintas de vídeo de 20 minutos de duración, junto con sus correspondientes grabaciones de sonido, en intervalos de seis semanas aproximadamente. Cada grabación fue transcrita por un hablante nativo familiarizado con la cultura rural. Al menos la mitad de las cintas de vídeo de cada niño fueron revisadas por la madre y por mí misma a efectos de lograr una mayor exactitud. En caso que de hubiera discrepancias, prevalecía la opinión de la madre. En este estudio, nos centramos en el registro de todos los casos de intercambios imperativos iniciados por la madre tendentes a provocar una secuencia de percepción-acción. Se registraron cerca de 300 secuencias de este tipo con cada niño.

## Resultados

Los resultados preliminares de la muestra más amplia confirman los obtenidos con los niños de una mujer de elevado y otra de bajo nivel de educación, respectivamente (Zukow, 1983). Las madres examinadas en este estudio, procedentes de una cultura rural mexicana, comparten una práctica común, que tal vez quepa considerar como *práctica universal de crianza*, que puede facilitar al niño la transición de la comunicación no verbal a la verbal. Durante las etapas II y III del período de enunciados de una palabra, todas las cuidadoras emitían mensajes en las modalidades no verbal y lingüística simultáneamente. Este emparejamiento de mensajes facilitaba al niño una traducción no verbal del mensaje lingüístico que le simplificaba la tarea de poner en uso su código lingüístico. Con este tipo de datos ha quedado demostrado que los mensajes que van acompañados de una apoyatura no verbal se comprenden significativamente mejor que aquellos que carecen de semejante apoyatura. El soporte no verbal empobrecido, por consiguiente, aparece masivamente asociado a la incapacidad de establecer correctamente una secuencia imperativa. No obstante, el suministro de la información contextual ausente conduce al pleno establecimiento de la comunicación en los episodios imperativos.

A pesar de su extracción social humilde, las madres mexicanas diferían marcadamente unas de otras en función del nivel de educación alcanzado y del estilo de vida de que disfrutaban. Esta comparación intracultural puso de manifiesto que es posible que haya *estilos o prácticas de crianza específicas de cada cultura* relacionadas con el nivel de educación. Las mujeres de elevado nivel presentaban numerosos elementos comunes con las mujeres de clase media de otras culturas. Las mujeres de elevado nivel de educación procedentes de un medio urbano se caracterizan por unas prácticas de crianza sumamente peculiares (Kaye, 1976; Snow, 1977; Wertsch, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976), cuyo rasgo más distintivo es una extremada sensibilidad para interpretar las acciones y determinar las intenciones de los niños (Braunwald y Brislin, 1979). Estas mujeres vigilan constantemente la comprensión del niño y corrigen sin cesar toda interacción fallida. A título de ejemplo, examinaremos la Interacción N.º 1.

### Interacción N.º 1 (LP-T, 5/8/81).

M: «¿Dónde está el gua-gua (perro)?»

[M siguió buscando al perro a los lados de L y por detrás]

M: «¡Búscaló!».

[M, se dirige hacia la casa de muñecas que se halla justo delante de L.]

M: «¡Ay, mira!»

[Dicho mientras M apartaba unos juguetes colocados delante del perro.]

[L había estado mirando en esa dirección.]

[L coge el perro y se lo enseña a su hermana Lucha.]

En este episodio de interacción, la madre, Maru, fue suministrando poco a poco la estructura del evento antes de inducir a Luci a la actividad de buscar al perro. Primero se preocupa por atraer la *atención* de Luci. Al mismo tiempo, y tal vez a consecuencia de este cambio de atención, Luci deja de jugar con sus muñecas. Esta disposición hacia una nueva actividad constituye parte de la *configuración*. A continuación, Maru ofrece una *demonstración*, consistente en buscar la perro. Al decir «¡Búscaló!», Maru dirige la atención de Luci hacia la casa de muñecas en particular, desvelando así el paradero del *objeto*, esto es, el pe-

rró. Una vez presentes todos los elementos, Luci no se limita a mirar al perro en respuesta al imperativo «¡Mira!», sino que lo coge y lo muestra orgullosa a su hermana. Esta cuidadosa exposición previa de la estructura del evento era característica de las madres de más elevado nivel de educación.

La mayoría de los investigadores se muestran de acuerdo en que esta modalidad de interacción es un elemento necesario, y no sólo suficiente, para la transmisión y la aparición del conocimiento (cultural) (Ryan, 1974; Shotter, 1978; Trevarthen, 1979). No obstante, algunos investigadores interesados en la aparición de la competencia cultural en el lenguaje y el juego han confirmado recientemente que esta modalidad de interacción no es universal (Ochs, 1982; Ochs y Schieffelin, 1984), señalando además que puede llevar a padres e investigadores a sobreestimar las capacidades del niño (Wickler, 1976; Zukow, 1984). Las mujeres de nivel educativo más bajo también proporcionaban apoyo no verbal para facilitar la comprensión. Sin embargo, cuando la comunicación se tornaba dificultosa, estas madres no proporcionaban, pese a sus notables esfuerzos, suficiente apoyo en ambos niveles. Por ende, el origen de la estructura del evento parecía ser más variable. La mayoría de las veces los elementos informativos ausentes venían dados por la aparición casual de información contextual durante el desarrollo de las actividades, las acciones espontáneas de los hermanos o la toma de conciencia accidental por parte del propio niño. Así, en el ejemplo que sigue (Interacción N.º 2), la madre, Carlota, había sentado a la niña, Irene, y a su hermana Maximina delante de una bañera llena de agua y les había dado botellas, vasitos y una muñeca para que jugaran con el agua. Carlota las observaba sentada en una estera a unos dos metros y medio de distancia. Desde allí dirigía las actividades de las niñas.

Interacción N.º 2 (IG-S, 16/7/82).	
C: «¡Baña a la muñeca!»	[I estaba llenando de agua una botella.]
C: «¡Lávala!»	
C: «¡Lávala!»	
C: «¡Lávala con agua!»	[I suelta la botella.]
C: «¡Echale con éste!»	
C: «¡Bañala!»	
[Dicho mientras C se arremanga.]	
[M echa agua sobre la muñeca]	
M: «¡Yo lo lavo!»	
[Mientras M frota la muñeca con agua.]	[I lava la muñeca.]

En este episodio Irene estaba prestando *atención* a los *objetos* y se hallaba dentro de una *configuración* apropiada para jugar con agua. Sin embargo, Irene ocupaba su atención en llenar una botella de agua, por lo que no le era posible dedicarse a bañar a la muñeca. Su madre le instaba repetidamente a que la bañase y la lavase, y, finalmente, a que echara agua sobre la muñeca. Carlota no le ofrecía a la niña ninguna demostración práctica de tales actividades. No obstante, mientras Carlota arremangaba a Irene, Maximina respondió al imperativo dirigido a Irene. El empleo que hace Maximina del pronombre sujeto de primera persona del singular mostraba un énfasis especial en que *ella*, y no Irene, estaba ejecutando la actividad requerida. Una vez finalizada la demostración de Maximina, Irene lavó la muñeca. Este episodio difiere del ante-

rior en que el elemento ausente, o sea, la *demonstración de la actividad* de bañar a la muñeca, es suministrado por un hermano del sujeto.

Obsérvese que las diferencias halladas en los estilos de interacción de las madres son cuestión de *grado*, y, por consiguiente, *no son absolutas*.

## TEORIAS POPULARES

Cada madre fue objeto de una larga entrevista destinada a averiguar sus creencias y valores acerca de la crianza y el desarrollo infantiles. En el estudio más amplio fueron entrevistadas 14 cuidadoras. Las preguntas contenidas en las entrevistas se inspiraban en los estudios de Ninio (1979) y Snow, de Blau y van Roosmalen (1979). De un subconjunto de preguntas relativas al desarrollo cognitivo, con especial énfasis en la comprensión, se extrajo una puntuación. En ellas se preguntaba, entre otras cosas, a qué edad empezaban a pensar o a tener intenciones los niños, qué hacían las madres para evitar que los niños realizaran actividades prohibidas o para promover su participación en otras actividades, cuál es la importancia de la participación activa en la conversación, frente a la actitud pasiva de escucha o repetición, y cuáles eran las causas de los cambios en el niño (desde el despliegue de las capacidades naturales hasta el ejercicio del razonamiento). De estas entrevistas, emergieron dos conjuntos de creencias. Por una parte, las madres con bajo nivel de educación manifestaban casi siempre la creencia de que durante el período de enunciados de una palabra los niños actúan correctamente si entienden lo que se les pide. Si no actúan como es debido, se debe a que no poseen, en esa precisa etapa, la capacidad de comprender. La aparición del lenguaje se concibe como un despliegue natural de capacidades; estos niños, se piensa, serán capaces de comprender tarde o temprano. La información recibida del exterior o el esfuerzo de la persona encargada del cuidado del niño no se consideran relacionados de forma causal con la aparición del lenguaje. Por el contrario, las habilidades motoras y sociales, tales como caminar y compartir la comida, son objeto de una constante y paciente demostración y guía. [Si bien hacen referencia a un tema ligeramente diferente, estos datos guardan correspondencia con los de Graves (1967) y Romney y Romney (1966)]. Por otra parte, las mujeres de nivel de educación más elevado creían que los niños que no responden adecuadamente a los estímulos verbales pueden mejorar su rendimiento si reciben ayuda. Opinaban que conversar y entablar conversación con los más pequeños les facilita la adquisición del lenguaje. Las puntuaciones tipificadas que se calcularon para las madres de elevado nivel de educación nos permiten rechazar la hipótesis de que estas mujeres pertenecen a la misma población que las mujeres de bajo nivel educativo. La probabilidad es inferior a 0,05 ( $Z = 1,65$ ) para unas e inferior a 0,002 ( $Z = 3,38$ ) para las otras.

Puede que estas actitudes y creencias expresadas verbalmente se hallen relacionadas con las diferencias observadas en el presente estudio en las prácticas no verbales de las madres. Dicho de otro modo, en la creencia de que los niños no actuaban correctamente debido a una falta de capacidad, las madres con bajo nivel de educación no proporcionaban tanta información contextual a sus hijos en aquellas ocasiones en que estos no realizaban la actividad requerida. En cambio, las madres de mayor nivel educativo, al considerar que los niños llegarían a comprender si se les facilitaba cierta ayuda, proporcionaban más información no verbal cuando sus hijos no respondían adecuadamente a los imperativos.

## DISCUSION

Las implicaciones de estos hallazgos inciden sobre diversas cuestiones: (1) la relación de causalidad, suponiendo que exista, entre la conducta verbal y la conducta no verbal que expresa creencias y actitudes, y (2) la «causa» de los cambios en las prácticas no verbales de las madres y en las creencias y actitudes expresadas verbalmente por las madres de mayor nivel de educación.

En primer lugar, en ocasiones las creencias y actitudes expresadas verbalmente y las prácticas no verbales se hallan correlacionadas. No obstante, no hay pruebas concluyentes del papel causal de unas u otras, pese al supuesto implícito de muchos investigadores en este sentido (Wicker, 1969, 1971). Cabría hablar de un tercer factor común a ambas variables que explicaría la relación entre prácticas no verbales y creencias y actitudes expresadas verbalmente. Este factor sería la socialización. Tanto las prácticas no verbales como las creencias y actitudes expresadas por medio de la palabra se aprenden cuando el individuo se convierte en miembro competente de su sociedad. Así pues, lo más probable es que estos dos factores se adquieran independientemente y no estén relacionados de forma causal.

En segundo lugar, las mujeres de elevado nivel de educación presentan creencias y actitudes expresadas verbalmente y prácticas no verbales que son diferentes de las de las mujeres de menor nivel de educación, aunque sus experiencias infantiles hayan sido esencialmente semejantes. Las dos mujeres de elevado nivel cultural de nuestro estudio habían experimentado una resocialización. Habían cursado estudios en escuelas de enseñanza media y universidades de la ciudad de México que eran fiel reflejo de la cultura de la clase media. Los maestros y profesores de estas instituciones conceden asimismo un estimable valor a la educación, manifestando que si se proporciona ayuda a los estudiantes, estos llegarán a comprender materias de estudio más complejas que en un principio se muestran incapaces de abordar. Por otra parte, estas mujeres habían asistido a cursos y conferencias sobre el desarrollo infantil, en los que se subrayan estas creencias desde un punto de vista teórico. Por consiguiente, las mujeres de mayor nivel de educación habían vivido y participado en numerosas interacciones en las que se transmitían prácticas no verbales y actitudes y creencias expresadas verbalmente que eran características de las clases medias. Con todo, la educación superior parece tener un alcance aún mayor. La transición hacia las prácticas y actitudes de la clase media se completa, según se ha comprobado, en el curso de una generación, y afecta de manera sensible tanto a la persona que la experimenta como a sus hijos. (Para una exposición más detallada de las relaciones entre el estilo materno de enseñanza y la educabilidad de los niños, véase Zukow, 1983).

## Notas

1. Quisiera añadir que, según señaló Holland (1983), los modelos populares de comportamiento influyen sobre nuestras acciones al proporcionarnos formas de interpretar acontecimientos, en tanto que para D'Andrade (1983), se trata más bien de procedimientos que sabemos poner en acción pero no describir. Por tanto, las creencias expresadas verbalmente y las prácticas no verbales han recibido, según parece, la misma etiqueta de identificación en la literatura especializada, la de «modelo popular». Hay que poner, pues, sumo cuidado en mantener separados estos dos conceptos.

# Resumen

Esta comparación intracultural realizada en México Central entre mujeres rurales ha puesto de manifiesto que pueden existir estilos o prácticas de crianza culturalmente específicos y relacionados con las teorías populares que los padres tienen sobre la crianza y desarrollo del niño. Para cada madre se ha extraído una puntuación de una parte de un cuestionario relacionado con el desarrollo cognitivo, especialmente con la comprensión. Han aparecido dos tipos de teorías populares: una teoría interactiva relacionada con la provisión de más información no-verbal que facilita la comprensión, y una teoría maduracionista relacionada con una menor aportación de información contextual en caso de que el niño tuviera dificultades para comprender.

## Summary

This intracultural comparison conducted in Central Mexico among rural-born women reveals that there may be culture-specific caregiving styles or practices that are related to the caregivers' folk theory of child-rearing and child development. A score for each caregiver was derived from a subset of interview questions which were related to cognitive development, especially comprehension. Two folk theories emerged. An interactive theory was related to the provision of more nonverbal information which facilitates comprehension, while a maturational theory was related to providing less contextual information when there was a lack of comprehension on the part of the child.

## Referencias

- BRAUNWALD, S. R. y BRISLIN, R. W. (1979). On being understood: The listener's contribution to the toddler's ability to communicate. En P. French (Ed.), *The development of meaning*. Pado-linguistic Series. Bunka Hyoron Press.
- D'ANDRADE, R. (1983). A folk model of anthropology. Conference on Folk Models. Institute of Advanced Studies, Princeton.
- GRAVES, N. (1967). *City, country, and child rearing in three cultures*. Manuscrito no publicado.
- GREENFIELD, P. M. y SMITH, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- HARTSHORNE, H. y MAY, M. M. (1930). A summary of the work of the character education inquiry. Part II. *Religious Education*, 25, 754-62.
- HOLLAND, D. y DAVIDSON, D. (1983). *Labelling the opposite sex: Metaphors and theories in American folk models of gender*. Conferencia sobre «Folk Models». Institute of Advanced Studies, Princeton.
- KAYE, I. (1976). Infants' effects upon their mothers' teaching strategies. En J. Glidewill (Ed.), *The social context of learning and development*. New York: Gardner Press.
- NINJO, A. (1979). The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.
- OCHS, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11, 77-104.
- OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En R. A. Schweder y R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotions*. Chicago: University of Chicago Press.
- RYAN, J. (1974). Early language development: Towards a communicational analysis. En M. P. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge.
- ROMNEY, K. y ROMNEY, R. (1966). *The Mixtecos of Juxtlahuaca, Mexico*. New York: Wiley.
- SHOTTER, J. (1978). The cultural context of communication studies: Theoretical and methodological issues. En A. Lock (Ed.), *Action, gesture, and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press.
- SNOW, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-11.
- SNOW, C. E.; DE BLAUW, A. y VAN ROOSMALEN, G. (1979). Talking and playing with babies: The role of ideologies of child rearing. *Before Speech*. Cambridge: Cambridge.
- TREVARTHEN, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. *Before speech*. Cambridge: Cambridge.
- WERTSCH, J. V. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2, 15-18.
- WICKER, A. W. (1979). Attitude versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.
- WICKER, A. W. An examination of the «other variables» explanation of attitude-behavior inconsistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 18-30.
- WICKLER, M. McD. (1976). *Delusions of competence: A socio-behavioral family with a retarded child*. Tesis doctoral no publicada. Universidad of California, Los Angeles.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S. y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- ZUKOW, P. G. (1983). *An intracultural comparison of the transition from nonverbal to verbal communication: Two cases studies in Central Mexico*. Manuscrito no publicado.
- ZUKOW, P. G. (1984). Criteria for the emergence of symbolic conduct: When words refer and play is symbolic. En L. Feagans, C. Garvey y R. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication*. New York: Ablex.
- ZUKOW, P. G.; REILLY, J.; GREENFIELD, P. M. (1982). Making the absent present: Facilitating the transition from sensorimotor to linguistic communication. En K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, Vol. 3. Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1982.