

Entrenamiento de la comunicación: bases para su evaluación

Mercè Martínez
Universidad de Barcelona

La dificultad para evaluar la mejora comunicativa tras un programa de entrenamiento deriva de diferentes aspectos, tales como: las variables cualitativas/cuantitativas escogidas como medida; la diferenciación entre práctica tutelada y entrenamiento sistemático; la mejora en la tarea entrenada vs la mejora en tareas similares de mayor complejidad (transferencia de habilidades); y la evaluación de la interacción comunicativa. Este trabajo pretende revisar cómo fueron tratados estos aspectos en 43 investigaciones anteriores y analizar, desde una perspectiva referencial-ecológica, las dificultades antes mencionadas respecto a la evaluación de la mejora comunicativa. Intentaremos aportar mejoras metodológicas y conceptuales que permitan una evaluación más precisa de la comunicación.

Palabras clave: Comunicación referencial, evaluación de la comunicación, entrenamiento de habilidades comunicativas.

The difficulty in assessing improvement in communication skills following a training programme is due to a range of aspects, such as the qualitative and quantitative nature of the variables chosen as parameters, the difference between tutored practice and systematic training, improvement in the target tasks versus improvement in more complex, related tasks (transfer of skills) and assessment of interactive communication. This study attempts to review how these aspects were dealt with in 43 earlier studies, and to analyse these difficulties from referential-ecological perspective on communication skills training. We shall attempt to provide suggestions to improve the methods and concepts, which may facilitate a more exact assessment of communication.

Key words: Referential Communication, Assessment of Communication, Training Communication Skills.

Puede situarse el inicio del estudio de la comunicación en el momento en que se acepta que existen dos sistemas de reglas diferentes, unas que rigen el lenguaje y otras que permiten la comunicación entre seres humanos, momento en el cual la comunicación se constituye como objeto de estudio independiente. Gran parte de los estudios sobre comunicación se han centrado en el concepto de «competencia comunicativa», es decir, en las habilidades necesarias para comunicar con eficacia y el desarrollo de las mismas con la edad (Díez, 1984). En 1981, Dickson propone diferenciar los estudios sobre comunicación en dos tradiciones, la sociolingüística y la referencial. La primera se caracteriza por el estudio de la comunicación en ambientes naturales centrándose, con una metodología eminentemente observacional, en las conductas comunicativas espontáneas —verbales y no verbales— y su contexto. Mientras que la segunda ha utilizado una metodología experimental, con tareas que priorizan la transmisión de la información verbal de un referente impuesto por el experimentador, con la finalidad de distinguir qué habilidades comunicativas permiten una emisión/recepción eficaz del referente. Ambas tradiciones aportan resultados que sin una valoración adecuada parecen contradictorios, y las críticas entre unos y otros, especialmente, por la metodología empleada, son constantes. A la propuesta de Dickson (1981, 1982) se añadiría una tercera línea de investigación denominada referencial-ecológica por sus investigadores (Boada y Forns, 1989; Lloyd, Boada y Forns, 1992; Forns y Boada, 1993), en la cual se intentan superar las críticas de artificialidad experimental hechas a la tradición referencial incorporando aspectos ecológicos a la investigación y proporcionando un marco teórico más amplio que permita integrar las aportaciones de la psicología soviética y de las teorías sobre el discurso; aunque se respeta el objeto de estudio, es decir, la comunicación referencial. Finalmente, otros autores como Díez (1984) incluyen una tercera línea de investigación que enlazaría con las aportaciones hechas desde la pragmática y, especialmente, con el efecto que produce la intervención del emisor sobre la conducta del receptor, aunque es difícil desligarla de la evolución de las líneas de investigación antes mencionadas.

Prácticamente todos los trabajos realizados para mejorar la competencia comunicativa, a través de un programa de entrenamiento, se han realizado desde la tradición referencial y sólo en los últimos años han aparecido algunos trabajos sobre entrenamiento de la comunicación desde la vertiente referencial-ecológica, por lo cual nos detendremos en las aportaciones de la tradición referencial. En primer lugar, debemos delimitar el objeto de estudio, es decir, ¿qué es la comunicación referencial? Podríamos definir la comunicación referencial como aquella en la cual el emisor transmite información sobre un referente —por medio de un código— al receptor, con la intención de que éste pueda identificarlo de entre otros posibles referentes. Todos los procesos implicados en la transmisión y recepción del referente, así como las habilidades —tanto del emisor como del receptor— para que la comunicación tenga éxito han configurado la investigación de la tradición referencial.

Los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas a lo largo de estas últimas tres décadas han generado un amplio conocimiento sobre las habilidades y capacidades que se requieren para comunicar con eficacia. Histórica-

mente las habilidades que se han ido descubriendo como relevantes para el éxito comunicativo han sido las siguientes:

a) **La habilidad de *-role-taking-*** que implicaría la capacidad para adaptar la comunicación a la perspectiva y necesidades del interlocutor, haciendo abstracción de su propio rol. Gran parte de los trabajos que estudiaban la habilidad de ponerse en el lugar del otro tienen como marco de referencia los trabajos de Piaget (1923) y, especialmente, el concepto de «egocentrismo» (Ver Light, 1987, Shantz, 1981 para una revisión). En el modelo presentado por Flavell (Flavell, 1974) se especifican componentes secuenciales que indicarían el dominio de esta habilidad: tener conciencia de que existen perspectivas diferentes a la suya; desear analizar la perspectiva de su interlocutor; comparar su perspectiva con la del interlocutor; y, finalmente, que el emisor recoja las inferencias sobre la perspectiva del interlocutor en un mensaje verbal eficaz.

b) **La habilidad de comparación**, definida originalmente por Rosenberg y Cohen (1966), implica la valoración del grado de asociación entre el referente y el mensaje, y la posterior comparación con los no referentes con la finalidad de asegurar que el mensaje está más asociado al referente que a los no referentes. Esta habilidad está centrada en el análisis de la tarea, especialmente de las características relevantes del referente. El modelo propuesto por Rosenberg y Cohen prevé dos etapas en la codificación: la primera, de búsqueda de etiquetas verbales asociadas a las características del referente; y, la segunda, de comparación entre la fuerza asociativa de las etiquetas encontradas con el referente y los no referentes; con la finalidad de realizar un mensaje que incluya la etiqueta verbal que permita al receptor elegir un referente de entre un grupo. La tarea que utilizaron Rosenberg y Cohen, llamada «pareja de palabras» sirve como ilustración de su modelo. Ésta consiste en presentar al emisor dos palabras (ej. niño-bebé) de las cuales una es el referente (bebé) y pedirle que dé una palabra o clave para que el receptor pueda identificarla. El emisor puede pensar muchas posibles etiquetas (pequeño, juguete, chupete, etc.) pero debe escoger aquella que discrimine mejor el referente del no referente, en la lista anterior por ejemplo la más adecuada sería chupete.

c) **Las habilidades de evaluación** tanto de la propia realización, como de la realización del otro y que incluyen lo que Flavell denomina metacomunicación, en el sentido que implican un control de la propia comunicación y un cierto conocimiento sobre cómo funciona la comunicación (Beal, 1987; Bonitatibus, 1988; Sonnenschein y Whitehurst, 1984b). Los trabajos sobre habilidades de evaluación se han centrado en la evaluación de la calidad del mensaje —si éste es suficientemente informativo o no— haciendo tomar conciencia de la ambigüedad o parcialidad del mensaje. Este tipo de estudios se han hecho tanto con emisores para que mejoren la producción del mensaje (Beal, 1987; Beal *et al.*, 1990; Prat y Bates, 1982) como para que los receptores sean capaces de valorar la calidad del mensaje (Beal *et al.*; 1990; Courage, 1989; Sonnenschein y Whitehurst, 1984a).

El primer tipo de habilidades (*role-taking*) aseguraría la adaptación de los interlocutores, tanto en su tarea —sea de codificación o de descodificación— como en el mantenimiento del intercambio comunicativo. Las habilidades de compa-

ración están mucho más centradas en una ejecución eficaz de la tarea, al margen del interlocutor, y por tanto se centran en las características del referente y la optimización de un código adecuado para transmitir la información o recibirla. Finalmente, las habilidades de evaluación permitirían a los sujetos el control de sus modos de comunicación de forma consciente, de manera que pueden adecuarla a cada nueva situación comunicativa. El «saber sobre» cómo debe comunicarse (o metacomunicación) les permite modificar su propia producción y a la vez aplicar sus habilidades comunicativas «cuándo» y «cómo» sea preciso (Sonnenschein y Whitehurst, 1984b). Estas habilidades se sustentan en capacidades de tipo perceptual, cognoscitivo y lingüístico y es necesario un cierto nivel de competencia en dichas capacidades para adquirir competencia en el nivel comunicativo. Por ejemplo, si utilizamos un material de tipo figurativo como un gato (rojo/grande) sobre una mesa debemos asegurarnos previamente de que tanto emisor como receptor posean las etiquetas lingüísticas necesarias para codificar o descodificar un mensaje adecuado. En este caso además de los objetos (gato/mesa) los sujetos deben conocer las etiquetas referidas a atributos de tamaño y color, y los elementos deícticos espaciales que permiten la ubicación del objeto.

Uno de los métodos utilizados por la tradición referencial para determinar la importancia de algunas habilidades en el éxito comunicativo ha sido el entrenamiento. Éste permite reproducir una secuencia de aprendizaje-desarrollo en un corto plazo de tiempo, y asegurarnos la relevancia de dichas habilidades en el éxito comunicativo. La comparación entre sujetos entrenados y no entrenados —expertos y novatos— así como la permanencia y transferencia de una habilidad determina la eficacia del programa de entrenamiento. Por ejemplo, podemos entrenar habilidades de comparación y decidir si nuestro programa ha sido eficaz a través de la comparación entre la mejora de los mensajes del grupo entrenado y del grupo control. De todos modos, la evaluación de la mejora de la comunicación entraña fuertes dificultades metodológicas que derivan de diferentes aspectos, tales como: las variables cualitativas/cuantitativas escogidas como medida; la diferenciación entre práctica tutelada y entrenamiento sistemático; la mejora en la tarea entrenada vs. la mejora en tareas similares de mayor complejidad (transferencia de habilidades); y la evaluación de la interacción comunicativa, sin limitar ésta a las habilidades del emisor y/o el receptor.

Valorar las aportaciones, en el ámbito del entrenamiento de la comunicación, no es una tarea fácil por la dificultad de agrupar las investigaciones realizadas, ya sea desde un punto de vista teórico (habilidades entrenadas), metodológico (sujetos, tarea, procedimiento, etc.) o de diseño (fases, grupos experimentales y de control, etc.). Sin embargo, hay algunos aspectos que se han ido consolidando en las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas y que deben ser explicitados.

En primer lugar, se ha constatado una relación entre la edad de los sujetos y el material utilizado en las tareas de comunicación referencial. Respecto a la edad, la mayor parte de estudios indican que podemos intervenir de una forma significativa utilizando técnicas de entrenamiento hacia los 5 años (Dickson, 1982), edad en que las habilidades entrenadas (toma de rol, comparación y eva-

luación) están en proceso de adquisición. La tarea, como decíamos, es un factor relevante para determinar qué edad es la más adecuada para iniciar un programa de entrenamiento que mejore la competencia comunicativa. Si se utilizan tareas de discriminación verbal la edad adecuada se sitúa en torno a los 7 años (Elliot Faust *et al.*, 1986), ya que los niños menores aún no tienen la competencia lingüística necesaria –tanto de lengua oral como de lengua escrita– para desempeñar la tarea propuesta. Si se utilizan referentes visuales simples la edad adecuada es alrededor de los 5 años, ya que niños con edades superiores pueden desempeñar la tarea eficazmente por sí solos o con un poco de práctica, siendo éste el único requisito para actualizar habilidades que ya tienen adquiridas en otros dominios (Courage, 1989). Finalmente, respecto al material utilizado se han de valorar al menos tres aspectos: la familiaridad de los referentes (Kahan y Richards, 1985); el número de atributos relevantes y la saliencia perceptiva de éstos (Porter, 1982); así como la forma de presentación del material (figurativo, abstracto, verbal, etc.).

En segundo lugar, debemos aclarar qué técnicas de entrenamiento se han utilizado, aunque la explicitación de las mismas no aparece frecuentemente en las publicaciones de entrenamiento de la comunicación. Las técnicas más utilizadas han sido: el cambio de roles,¹ el modelado,² el conflicto sociocognitivo³ y el *feed-back* visual o verbal.⁴ Se ha demostrado que combinando técnicas de entrenamiento que incluyan el modelado y el *feed-back* explícito se consiguen muy buenos resultados (Lefebvre-Pinard y Reid, 1980). Muchos autores afirman que sus modelos de entrenamiento están inspirados en los procedimientos de Meichenbaum y Goodman (1969; 1971) utilizados con niños impulsivos, que dan especial importancia al paso del control verbal externo al autocontrol. Lamentablemente, hay muchas variaciones y se confunden constantemente la confrontación (conflicto sociocognitivo) con el *feed-back*, y el modelado con la explicitación de estrategias, tal vez porque no es frecuente justificar el modelo de aprendizaje-instrucción que se utiliza.

En tercer lugar se ha comprobado que es posible entrenar las *habilidades de comparación*, ampliamente estudiadas en las investigaciones centradas en el

1. El cambio de roles utilizado en los primeros trabajos de entrenamiento de la comunicación (Fry, 1966; 1969) consistía en que emisor y receptor intercambiasen los papeles para que cada uno tomase conciencia de las necesidades del rol del otro.

2. Las técnicas de modelado están basadas en las teorías de Bandura (1982) sobre el aprendizaje vicario. En este caso el experimentador actuaba en la situación de entrenamiento procurando un «buen modelo» de emisor y de receptor; después los niños –en la situación de entrenamiento de *role-taking*, por ejemplo– practicaban en ambos roles una vez visto el modelo ofrecido por el experimentador.

3. El concepto de conflicto sociocognitivo ha sido desarrollado por Mugny y Doise (1983) a partir de la teoría de Piaget. La idea global podría explicarse suponiendo que un niño, enfrentado a sus respuestas por el *feed-back* de un compañero o un adulto, o por su propia realización equivocada, pondrá en marcha mecanismos que le harán tomar conciencia de cómo mejorar su producción. Siguiendo con el ejemplo anterior si hacemos comparar al emisor su mensaje con la realización del receptor, y viceversa, provocamos un conflicto que suele verbalizar y le hace considerar sus errores y aciertos. Consecuentemente, puede mejorar su producción.

4. Existen muchas técnicas de *feed-back*: positivo-negativo (refuerzo), verbal-visual, etc.. El segundo se utilizó únicamente en el entrenamiento de análisis de la tarea. Los sujetos disponían de unas tarjetas que representaban los atributos de los referentes, y el emisor, antes de formular un mensaje, tenía que poner al lado del referente todas las tarjetas que correspondían a sus atributos, para emitir el mensaje teniendo en cuenta las tarjetas colocadas. El refuerzo verbal algunas veces va más allá de la aprobación ante el acierto o la desaprobación ante el error concretándose en lo que denominamos explicitación de estrategias que sirve para reformular de forma sistemática qué deben hacer, cuándo, y por qué (estrategias de evaluación) a partir de las producciones verbales que surgen de los propios sujetos.

análisis de la tarea —*task-analysis*— (Asher y Wigfield, 1981a; Whitehurst y Sonnenschein, 1981; Sonnenschein y Whitehurst, 1983), ya sea como emisor para formular mensajes que permitan discriminar el referente de los no referentes, ya sea como receptor para actuar consecuentemente ante la ambigüedad de un mensaje. Los resultados obtenidos en este tipo de entrenamientos han sido en cierto modo poco alentadores, ya que en los pocos casos donde se ha comprobado la transferencia de las habilidades de comparación a otras tareas o materiales, las diferencias entre grupos experimentales y grupos control no han sido significativas. La conclusión que podemos deducir de este hecho es que más que entrenar la habilidad se entrenó una tarea concreta y que únicamente en esta tarea se consiguieron mejoras significativas respecto del grupo control. Por otro lado, en el entrenamiento de las *habilidades de toma de rol* —*role-taking*— (Porter, 1982; Shantz, 1981; Sonnenschein y Whitehurst, 1983), los resultados fueron en general decepcionantes tanto en la tarea entrenada, como en la prueba de transferencia en los casos en que se realizó, principalmente por defectos de procedimiento que comentaremos más adelante. Finalmente, respecto del entrenamiento de las *habilidades de evaluación*, tanto de la propia realización, como de la realización del otro (Beal, 1987; Bonitatibus, 1988; Sonnenschein y Whitehurst, 1984b), se obtuvieron mejores resultados. Entrenando simultáneamente comparación y evaluación en el caso del emisor, o activando la pregunta después de la evaluación del mensaje en el caso del receptor, es posible la transferencia de estas habilidades a otras tareas más complejas (Sonnenschein y Whitehurst, 1983; 1984a; 1984b). Así mismo, entrenando habilidades de evaluación conjuntamente con habilidades de *role-taking* se asegura la transferencia de un rol a otro, por tanto también se demuestra la importancia de la toma de rol en la mejora global de la eficacia comunicativa.

En cuarto lugar, cabe destacar que no todas las habilidades o estrategias relevantes para el éxito comunicativo se desarrollan a la vez (Sonnenschein y Whitehurst, 1984b) y que por tanto puede establecerse un cierto orden en la adquisición de estas habilidades. Así mismo, es probable que estas habilidades se organicen de forma jerárquica y que no puedan situarse en un mismo plano. Sin embargo, estas hipótesis aún no han sido suficientemente comprobadas, y la única hipótesis sólida es que las estrategias de evaluación estarían en un plano superior (o ejecutivo) a las de comparación y toma de rol.

Finalmente, creemos que quedan dos aspectos importantes para asegurarse el mantenimiento, generalización y transferencia de las habilidades comunicativas: por un lado, entrenar con materiales gradualmente más complejos y diferentes de los utilizados como pruebas de pre/post test; por otro lado, aumentar el número de sesiones de entrenamiento (usualmente una o dos en los trabajos revisados) y distanciarlas de las medidas de eficacia comunicativa, con la finalidad de asegurarnos la estabilidad de las nuevas adquisiciones y de minimizar cualquier otro efecto.

El objetivo de este trabajo es revisar cómo se evaluó la mejora de la comunicación en investigaciones anteriores, para lo cual se ha revisado el material, las condiciones experimentales, el diseño, y las variables dependientes de los trabajos de entrenamiento de la comunicación referencial publicados en estos úl-

timos 15 años. Así mismo, intentaremos tras la revisión crítica plantear mejoras metodológicas y de diseño que permitan una evaluación más precisa de la comunicación. Entre ellas, la delimitación de las variables dependientes y el aumento de medidas –directas e indirectas– de la eficacia comunicativa; el aumento del número de mediciones a lo largo del experimento; la aplicación de pruebas de *transfer*; la secuenciación del programa de entrenamiento y la explicitación del modelo de aprendizaje utilizado para la intervención; y, finalmente, otras aportaciones relacionadas con el marco teórico que implican tanto el análisis de conducta comunicativa de emisor y receptor, como la consideración de la intervención del experimentador como un interlocutor más que influye en el intercambio comunicativo.

¿Cómo se ha evaluado la mejora de la comunicación tras un programa de entrenamiento?

Hemos revisado 39 trabajos,⁵ publicados en los últimos 15 años y que incluyen 46 experimentos sobre entrenamiento de la comunicación referencial, dos de los cuales pertenecen a la línea referencial-ecológica (Perez-Castelló, 1993; Martínez, 1990), con la finalidad de sistematizar: el tipo de material utilizado en las tareas de test y de transferencia; el tipo de habilidades entrenadas; las medidas dependientes utilizadas como medida de la mejora comunicativa; el número de grupos y diseño experimental; y, finalmente, los análisis estadísticos realizados.

1. Material y tareas utilizados en las investigaciones revisadas

Tal como apuntamos en la introducción, el tipo de material utilizado es un elemento importante, relacionado no sólo con la edad de los sujetos sino que además nos permite entender el tipo de variables dependientes escogidas, por ello consignamos a continuación un resumen de los materiales utilizados en los experimentos estudiados que fueron un total de 68 (52 en los tests y entrenamiento y 16 en las pruebas de transferencia). Categorizando el material utilizado como test en dos grandes grupos –figurativo y verbal– hemos comprobado que el 85'8% de los trabajos utilizaron el primero, un 13'2% el segundo y un 1% ambos. En la Tabla 1 puede observarse la distribución de los materiales por edades. Hay que constatar que en 12 experimentos –2 de los cuales tenían pruebas de transferencia– se usaron varios grupos de edad por lo cual la cifra total de materiales es superior a la apuntada en líneas anteriores.

El *material verbal* más utilizado fue el denominado «pareja de palabras» (PP) (Rosenberg y Cohen, 1966). Los trabajos restantes que utilizaron material verbal (Otros) emplearon el relato de historias en sus experimentos, solicitando,

5. Las referencias de estos trabajos pueden verse debidamente consignadas en el apartado 2 de Referencias bibliográficas.

a continuación de la lectura de los mismos, que se explicase el mismo cuento intentando dar el mayor número de referentes posibles. El *material figurativo* representado en dibujos sobre libretas o cartulina, o, excepcionalmente, con objetos tridimensionales (3 experimentos), fue de dos tipos: *abstracto* (ABS) por ejemplo, figuras geométricas⁶ con 2, 3 o 4 atributos que varían en 2 o 3 dimensiones o bien, representando *objetos familiares* (FAM) como animales, personas, juguetes, etc. variando también el número de atributos y las dimensiones de los mismos. Cabe destacar que en este tipo de tareas con material figurativo, la tarea del receptor consiste en seleccionar el referente de los no referentes a partir de las características que el emisor describe en su mensaje. Cuatro de los experimentos usaron, además de atributos como el color o el tamaño, la colocación en el espacio como una de las características del referente, por ejemplo situar un gato sobre la mesa, en este caso la tarea del receptor consiste en hacer una lámina igual a la del emisor (colocando los objetos en los mismos lugares donde los tiene situados el emisor).

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DEL MATERIAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD, LA FASE EXPERIMENTAL Y EL TIPO DE MATERIAL. CLAVE INTERPRETATIVA: MATERIAL VERBAL (PP: PAREJA DE PALABRAS; OTROS); MATERIAL FIGURATIVO (FAM: FAMILIAR; ABS: ABSTRACTO)

Edad	Material pre-post test					Material transfer				
	Verbal		Figurativo		Total	Verbal		Figurativo		Total
	PP	Otros	FAM	ABS		PP	Otros	FAM	ABS	
4-5	0	2	13	15	30	0	0	10	1	11
6-7	1	1	8	13	23	0	0	3	0	3
8-9	6	1	4	3	14	0	0	3	0	3
10-11	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0
Total	11	4	25	31		0	0	16	1	
	15'49%	5'63%	35'21%	43'66%	71	0%	0%	94'12%	5'98%	17
	15	21'13%	56	78'87%		0	0%	17	100%	

Con distintas adaptaciones, e independientemente del material, el prototipo de tarea utilizado fue el de Glucksberg y Krauss (1966, 1969), en la cual el emisor debe elaborar un mensaje sobre el referente y el receptor encontrar este referente de entre varios posibles. Habitualmente emisor y receptor están senta-

6. Por ejemplo:

FIGURAS
círculos
cuadrados
triángulos

ATRIBUTOS
tamaño
color
detalle

DIMENSIONES DEL ATRIBUTO
grande, mediano, pequeño
rojo, azul y verde
jaspeado, rayado, liso

dos, frente a frente, con una pantalla opaca entre ambos que imposibilita que se vean, se limita así el uso de otra comunicación que no sea la verbal. Algunos experimentos incluyen al experimentador como mediador de la tarea, en estos casos éste se sitúa entre el receptor y el emisor ayudando a mantener el canal comunicativo abierto y ayudando en la realización de la tarea.

Podemos concluir que en la mayoría de los trabajos se adecuó el material a la edad de los sujetos. El hecho de que pocos materiales se repitan de un experimento a otro, salvo en réplicas o en trabajos de los mismos autores, dificulta la comparación de resultados. En la mayoría de experimentos se utilizó la misma tarea y material para el entrenamiento y el pre/post-test que si bien procuró datos sobre la mejora comunicativa en esa tarea y material, no proporcionó pruebas empíricas de la generalización de las habilidades adquiridas. Es decir, podemos concluir que mejoró el desempeño de una tarea de comunicación referencial, pero no sabemos si los sujetos adquirieron nuevas habilidades o mejoraron realmente su competencia comunicativa. Finalmente, excepto en un experimento en que se paso de una tarea con material verbal a una tarea con material figurativo, el diseño del material de transferencia fue muy similar en características y dificultad al del material utilizado como test.

2. Tipo de habilidades entrenadas en las investigaciones revisadas

Se categorizaron los experimentos en función de las habilidades entrenadas -tal como habían señalado los autores de los artículos: comparación (*task-analysis*); toma de rol (*role-taking*) y evaluación; se incluyó, asimismo, una categoría de otras cuando la habilidad entrenada no pudo categorizarse porque no estaba especificada. También se ha considerado el sujeto entrenado, es decir, emisor, receptor, o ambos simultáneamente. En la Tabla 2 puede observarse la distribución de los trabajos en función de la mencionada categorización, el total (52) es superior a la muestra de experimentos ya que en algunos de ellos se entrenó más de una habilidad.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS EXPERIMENTOS ANALIZADOS (FRECUENCIA Y PORCENTAJES) EN FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES Y SUJETOS ENTRENADOS

Habilidades entrenadas	Sujetos entrenados			Total
	Emisor	Receptor	EM.-REC.	
Comparación	17 (51.5%)	1 (25%)	6 (40 %)	24 (46.1%)
Toma de rol	11 (33.3%)	1 (25%)	2 (13.3%)	14 (26.9%)
Evaluación	3 (9.09%)	1 (25%)	7 (46.6%)	11 (21.1%)
Otras	2 (6.06%)	1 (25%)	0	3 (5.8%)
Total	33 (63.5%)	4 (7.7%)	15 (28.8%)	52

Cabe destacar el mayor porcentaje de trabajos centrados en las habilidades de comparación y que en la mayoría de éstos el sujeto entrenado fue el emisor. Este hecho nos lleva a dos de las limitaciones de tipo teórico más discutidas en la década de los 80: centrar la comunicación en los procesos cognoscitivos de resolución de la tarea y otorgar un peso excesivo a la realización del emisor, sin tomar en cuenta la intervención de su interlocutor. En el caso del entrenamiento de *role-taking* una de las críticas más dura fue —por problemas metodológicos— la dificultad de valorar la influencia del programa en la eficacia comunicativa, más allá de una simple mejora por la práctica en la tarea. Quizás por esa razón, a partir de los años 80 los trabajos son más rigurosos y empiezan a entrenarse simultáneamente las habilidades de toma de rol con las de análisis de la tarea, apareciendo, finalmente, experimentos en donde se entrenan también las habilidades metacomunicativas.

3. Las medidas dependientes utilizadas como medida de la mejora comunicativa en las investigaciones revisadas

Respecto al número y tipo de variables dependientes utilizadas hemos constatado que la mayoría de las investigaciones (28) utilizaron de 1 a 3 medidas (58.3%), mientras que 16 experimentos usaron de 4 a 6 (33.3%) y fueron muy escasos los estudios (4) que aportaron un número superior a 7 variables dependientes (8.3%). En la Tabla 3, resumimos el tipo de variables dependientes utilizadas y su frecuencia de uso, en función del sujeto entrenado (emisor, receptor, ambos). Se incluyen dos categorías más referidas a experimentos que entrenaron habilidades de comparación —ya que las variables dependientes estaban estrechamente relacionadas con la evaluación del mensaje— y la categoría «otros» que incluyen experimentos en donde el experimentador ejercía un papel activo en la tarea y por tanto también fueron consideradas sus intervenciones.

En el caso del entrenamiento del emisor la evaluación de su capacidad comunicativa se ha centrado en el mensaje, ya sea categorizándolo según su calidad (informativo, ambiguo, negativo —no informativo— o redundante), ya sea consignando el número de atributos discriminativos citados, o bien, asignándole un valor numérico a las categorías consideradas. Pocos estudios han valorado la capacidad del emisor para reformular su mensaje, anotando el valor del mensaje reformulado, así como del número de intentos —mensajes repetidos o reformulados— que han sido necesarios. En cierta medida, la artificialidad de las situaciones comunicativas de estos experimentos —en donde el receptor suele ser imaginario, o una representación o el propio experimentador— dan explicación de la limitación de la valoración del mensaje, no incluyendo otros elementos propios de la interacción comunicativa.

Podemos estimar el tipo de medidas utilizadas para valorar la mejora de las habilidades del receptor teniendo presente la misma artificialidad de la situación que exponíamos para el emisor. Se valora básicamente su *performance* o realización, sus preguntas, y sus respuestas; categorizándolas y asignándoles en algunos casos una valoración numérica o cuantitativa. En el caso del entre-

namiento conjunto del emisor y del receptor, de hecho, se han valorado, a la vez, los mensajes del emisor y las preguntas y/o respuestas del receptor pero sin incluir nuevos índices del intercambio comunicativo.

Respecto del entrenamiento de la evaluación, lo que se ha valorado en mayor medida ha sido el reconocimiento de la calidad del mensaje, a través de preguntas y/o respuestas directas, bien categorizando las respuestas, bien dándoles un valor cuantitativo.

En los 4 estudios en que se valoraron más de 7 índices de la eficacia comunicativa se han incluido prácticamente todos los utilizados en estudios precedentes, además de otras intervenciones (de mantenimiento del canal, regulaciones, etc.) relevantes en la interacción comunicativa, ofreciendo resultados más concluyentes respecto a la mejora de los sujetos entrenados.

TABLA 3. TIPO DE VARIABLES DEPENDIENTES UTILIZADAS Y FRECUENCIA OBSERVADA EN 43 EXPERIMENTOS SOBRE ENTRENAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN

HAB. EMISOR		HAB. RECEPTOR		EVAL. COM.		HAB. EM/RC		OTROS	
TIPO	FR	TIPO	FR	TIPO	FR	TIPO	FR	TIPO	FR
Claves cat (punt. 1-10)	6	Preguntas cat	3	Respuestas+	4	Respuestas cat	4	Preguntas cat	6
% medio de claves positivas	1	Nº errores	1	Respuestas-	3	M cat Inc, Red, Amb y Neg	4	Evaluación+	1
Nº atributos cruciales citados		Nº elecciones+ 1		Preguntas	1	MLU	1	M inicial	3
M inicial	9	Pf cat (punt 0-2)	2	Ident. M+	3			M final	2
M final	1	Respuestas cat 1		Ev. M cat (punt. 0-4)	1			Calidad Pf	3
Calidad del M inicial	6			Evaluación M	2			M cat	2
M final	2			Otras	1			Nº ReforM	2
M cat (punt 0-2)	2							Nº RepM	2
M cat (punt 0-4)	1							Nº Int (Em/Rc/Exp)	2
M cat: Inf, Red, Amb y Neg	7							Tipo Interv. cat (Em/Rc/Exp)	2
MLU	1							Otras	2
Nº ReforM	1								
Nº RepM	1								

Em (Emisor); Rc (Receptor); Exp (Experimentador); M (Mensaje); Cat (Categorizado); Inf (Informativo); Red. (Redundante); Amb (Ambiguo); Neg (Negativo); ReforM (Mensaje reformulado); RepM (Mensaje repetido) Pf (Performance o realización); Iden (Identificación); Ev (Evaluación); Inc (Incompleto); Interv (Intervenciones).

Dado que en todos los estudios las producciones directas (mensajes, preguntas, respuestas, etc.) tuvieron que categorizarse, la mayoría de ellos se aseguraron de la fiabilidad o «grado de acuerdo entre jueces» para determinar el valor de una producción o asignarla a una categoría. Si bien pocos experimentos especifican el tipo de índice de acuerdo estimado entre jueces o cuál ha sido su valor real.

Consideramos que el escaso número de variables dependientes que se tomaron en cuenta en la mayor parte de estudios, ofrece —cuando menos— conclusiones parciales sobre las habilidades comunicativas de los sujetos y su mejora

tras un programa de entrenamiento, ya que limitan la eficacia comunicativa a la calidad del mensaje –en el caso del emisor– y a la realización o la pregunta –en el caso del receptor–, desestimando aquellas producciones que favorecen el intercambio comunicativo y el control de la comunicación.

4. Grupos y diseño experimental usado en las investigaciones revisadas

Nos ceñimos en este trabajo a la revisión de los tres aspectos: uso de medidas pre y post-test, uso de grupos control y comprobación de la permanencia y la transferencia de las habilidades entrenadas.

Once (22.9%) de los experimentos realizaron medidas pre y post test, 3 de los cuales utilizaron además un grupo de control. El resto (37) comparó los grupos experimentales con uno de control (77.1 %). Un 16.6% de experimentos no utilizaron grupo control, siendo en estos casos difícil apreciar la causa real de la mejora comunicativa. Solamente 5 de los trabajos se aseguraron de la permanencia del efecto del entrenamiento pasando un segundo post-test al cabo de un tiempo que oscilaba entre 3 días y un mes, siendo en la mayoría de los casos de una semana.

Para evaluar la transferencia de habilidades, de los 13 experimentos que realizaron pruebas de *transfer*, 12 de ellos utilizaron pruebas similares aunque más complejas (*transfer* cercano o medio) y sólo uno de ellos utilizó un material completamente distinto (*transfer* lejano). En dos de los experimentos revisados la transferencia analizada fue con el mismo material pero cambiando el rol de los sujetos experimentales.

Tal como hemos comentado anteriormente estas limitaciones en el diseño han dificultado en buena medida un conocimiento real de qué habilidades se han mejorado, de si ha sido el programa de entrenamiento realmente eficaz, de cómo diferenciar la mejora debida al entrenamiento de la debida a la práctica o, simplemente, a la maduración; de si se han consolidado los aprendizajes y generalizado a otros ámbitos o tareas de comunicación. Reemprenderemos estos interrogantes en el último apartado de este artículo.

5. Análisis estadísticos realizados

Finalmente, hemos observado que a pesar del número de sujetos y del tipo de medidas utilizadas –frecuencias de determinadas categorías en el 90 % de los casos, los autores se inclinan por el uso de estadísticos paramétricos (75% utilizaron ANOVA)– sólo un 15% utilizaron estadísticos no paramétricos, por ejemplo a prueba de Chi cuadrado; y el 10% restante utilizaron otros estadísticos. A nuestro entender sus datos se ajustarían mejor a los estadísticos denominados no paramétricos o al simple contraste entre frecuencias o porcentajes de categorías, tanto por la naturaleza de los datos obtenidos como por los diseños empleados; aunque desconocemos (no aparece en las publicaciones) si previamente se comprobó que los datos se ajustarían a una distribución normal.

Consideraciones finales

Tal como decíamos al inicio de este trabajo, aun cuando podemos ser críticos al respecto, la investigación hecha desde la vertiente referencial nos ha proporcionado evidencias suficientes de cuáles son las habilidades precisas para comunicar con eficacia. Desde el punto de vista teórico, y tomando como punto de partida los trabajos sobre comunicación referencial, podemos concretar las habilidades o sub-habilidades que se activan al codificar o descodificar un mensaje conformando una rutina o secuencia de codificación/descodificación. De hecho, las habilidades de comparación o análisis de la tarea, de toma de rol o *role-taking*, y de evaluación pueden vincularse a la rutina de la que hablábamos tal como muestra la Figura 1 (Martínez, 1993).

La rutina en el caso del emisor empieza con la identificación del referente; sigue con la búsqueda de información pertinente, tanto de los mensajes potenciales como de las etiquetas correspondientes para elaborarlos; la evaluación de las características de su interlocutor; la evaluación del mensaje; y, finalmente, su producción. Para el receptor la rutina se inicia con la comparación entre el mensaje y los posibles referentes; la evaluación del interlocutor y de sus intenciones comunicativas; y la evaluación de la calidad del mensaje que puede dar lugar bien a la realización de la tarea, bien a la demanda de información suplementaria. Las estrategias de toma de rol actúan directamente sobre la evaluación de las características del compañero (en el gráfico representado en gris); mientras que las de comparación inciden especialmente en las tareas de identificación, búsqueda de información pertinente, asociación de etiquetas al referente/no referente; finalmente, las estrategias de evaluación actúan sobre todos los componentes de la rutina ya que implican una planificación de los pasos sucesivos y una revisión de los mismos para tomar la decisión de emitir un mensaje (emisor) o realizar la tarea vs pedir más información (receptor). Dado que el esquema se ha formalizado desde la vertiente referencial-ecológica en la cual trabajamos, contemplamos la actuación del experimentador ya que consideramos su función, en la interacción comunicativa, activa. Cumple, desde nuestra perspectiva, dos funciones en la situación experimental: la de mantener el canal y animar a continuar el «juego comunicativo», y la de guía, proporcionando ayudas a emisores y receptores destinadas a que puedan realizar con éxito la tarea. A estas dos funciones las denominamos funciones de «tutela» ya que el adulto juega un papel de mediador en el sentido vigotskiano del término (Vygotski, 1979) y podemos valorar no sólo lo que el sujeto puede hacer por sí mismo, sino lo que puede hacer con la mediación de otro sujeto más hábil (Boada, 1991; Forns y Boada, 1993). Hay que diferenciar esta tutela de la función que realiza el experimentador en las fases de entrenamiento, en donde hay un programa claro de instrucción destinado a modificar permanentemente las habilidades comunicativas, por lo cual esta función está claramente separada en el esquema. En las situaciones de entrenamiento se explicitan las técnicas de intervención a utilizar, el orden está organizado de menor a mayor grado de control en el proceso y, finalmente, se apunta en qué parte de la rutina de habilidades sería mejor utilizar un tipo u otro de técnica en las fases de entrenamiento.

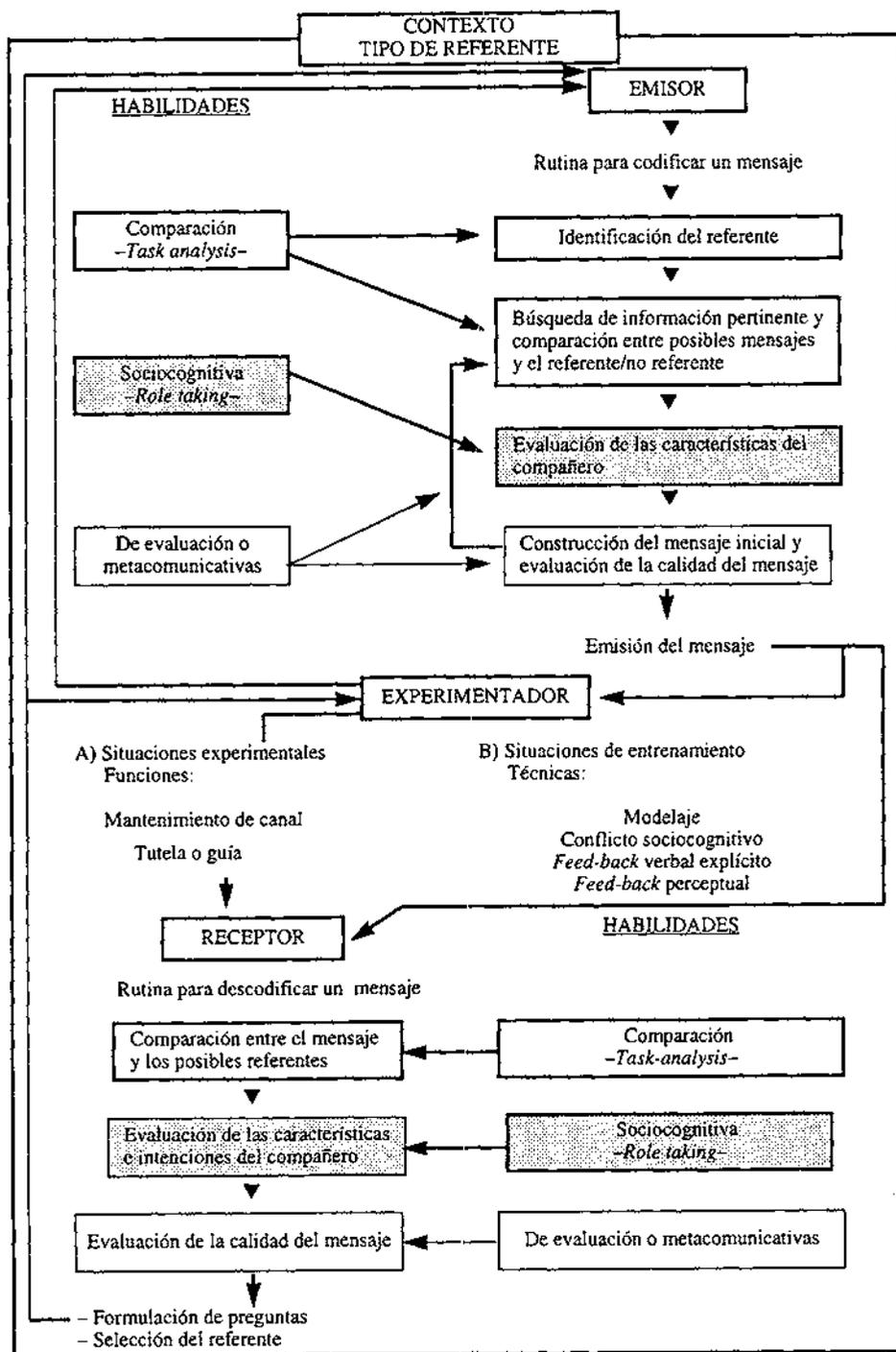


Figura 1. Representación gráfica de las habilidades comunicativas y su relación con la rutina que conduce a la codificación/ decodificación del mensaje. Las flechas negras indican la interacción entre emisor, experimentador y receptor.

Por otro lado, sintetizando todos los datos que hemos aportado sobre estudios precedentes del entrenamiento de la comunicación, podemos inferir que la forma como se ha evaluado la mejora comunicativa tras un programa de entrenamiento ha sido cuando menos parcial e incompleta. Hemos detectado errores metodológicos, aun cuando los estudios analizados, mayoritariamente pertenecientes a la tradición referencial, han sido ampliamente criticados por autores de otras tradiciones por su rigidez experimental. Por tanto, pensamos que debe hacerse un esfuerzo por optimizar la metodología utilizada sin que ello reporte una mayor artificialidad de la situación comunicativa estudiada. Así mismo, creemos que los autores deberían hacer un esfuerzo por transmitir de una forma clara todas las fases del método utilizado. En muchos casos, es difícil incluso entender qué tipo de material han usado, y prácticamente imposible seguir todas las fases del procedimiento. Este hecho dificulta en gran forma el aporte acumulativo de datos que posibilitaría una mayor generalización de los datos y un enriquecimiento del marco teórico.

Deben, pues, plantearse mejoras —metodológicas, de diseño y programación, y conceptuales— que permitan una evaluación más precisa de la comunicación. Para conseguir este objetivo pueden utilizarse diferentes recursos, tales como:

- Los materiales deben ser claramente explicados en el correspondiente apartado de metodología. Debería pues especificarse el tipo de material, los atributos y dimensiones que permiten diferenciar el referente del no referente, y siempre que sea posible incluir una muestra gráfica del mismo. Para la fase de entrenamiento creemos que el uso de materiales análogos a las pruebas de pre/post-test, progresivamente más complejos, sería lo más indicado ya que se entrenaría cuando menos un tipo de material y no un material concreto.

- La delimitación precisa de las variables dependientes y el aumento de medidas —directas e indirectas— de la eficacia comunicativa. En este sentido, pensamos que deben codificarse elementos de la comunicación que permiten una evaluación más precisa de la interacción comunicativa además de las utilizadas más frecuentemente. En el anexo I proponemos unas tablas de variables a considerar para el emisor (A1), el receptor (A2) y el experimentador (A3) en caso de realizar un papel activo en la interacción comunicativa, basadas en la categorización propuesta por Boada y Forns (1989, 1993).

- El incremento del número de mediciones a lo largo del experimento para valorar el proceso de aprendizaje de la comunicación y no sólo el resultado final del mismo, siendo por tanto imprescindible una valoración del estado inicial de los sujetos (pre-test).

- Inclusión de grupo control que permita diferenciar los procesos debidos a la práctica y a la maduración de los efectos de los programas de entrenamiento.

- Aplicación de pruebas de seguimiento y *transfer*, que aseguren la permanencia y generalización de las habilidades entrenadas.

- Adecuada secuenciación del programa de entrenamiento explicitando el tipo de intervención del experimentador y las fases del mismo. En este sentido pensamos que las técnicas de entrenamiento a utilizar deberían permitir un aprendizaje comprensivo de qué, cómo y cuándo comunicar. Dado que los expe-

rimentos que utilizaron una técnica combinada de modelado, conflicto sociocognitivo y *feed-back* visual o verbal mostraron muy buenos resultados quizás debería tenerse en cuenta en investigaciones posteriores.

– Finalmente, el uso adecuado de herramientas estadísticas para la elaboración de los resultados que se correspondan al tipo de variables y metodología utilizada. Hasta el momento no se han utilizado técnicas que provienen de la metodología observacional como por ejemplo el análisis de patrones secuenciales, que a nuestro entender serían especialmente interesantes para la evaluación de la interacción comunicativa.

REFERENCIAS

a) REFERENCIAS GENERALES

- Asher, S. R. & Wigfield, A. (1981). Training referential communication skills. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press. 105-126
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe, s.a.
- Beal, C.R. (1987). Repairing the message: Children's monitoring and revision skills. *Child Development*, 58, 2, 401-408.
- Beal, C.R., Garrod, A.C. & Bonitatibus, G.S. (1990). Fostering Children's Revision Skills Through Training in Comprehension Monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82, 275-280.
- Boada, H. (1991). Psicología de la Comunicación. Proyecto Docente e Investigador. Catedráticos de Universidad. Universidad de Barcelona.
- Boada, H. y Forns, M. (1989). Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective. Technical Report UB-DPB-88-13. Univ. de Barcelona.
- Bonitatibus, G. (1988). Comprehension Monitoring and apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.
- Courage, M.L. (1989). Children's Inquiry Strategies in Referential Communication and in the Game of Twenty Questions. *Child Development*, 60, 877-886.
- Dickson, W.P. (1981). Introduction: Toward an Interdisciplinary Conception of Children's Communication Abilities. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press. 1-12.
- Dickson, W.P. (1982). Two decades of Referential Communication Research: A review and Metaanalysis. C.J. Brained & J. Pressley (Eds), *Verbal Processes in Children*. New York: Academic Press. 1-33
- Diez, M.E. (1984). Communicatives Competence: An Interactive Approach. In R. N. Bostrom (Ed.), *Communication Yearbook* (56-79). London: Sage Publications.
- Elliot-Faust, D.J. et al. (1986). Process training to improve children's referential communication: Asher and Wigfield revisited. *Journal of Educational Psychology*, 78, 22-26.
- Forns, M. y Boada, H. (1993). Evaluación de habilidades comunicativas en situación referencial. En M. Forns y T. Anguera (Comps.), *Aportaciones recientes a la evaluación psicológica* (137-158). Barcelona: PPU.
- Flavell, J.H. (1974) The development of inferences about others. In T. Mischel (Ed.) *Understanding other persons*. Totowa, N.J.: Rowman & Littlefield.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. In W.P. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills* (35-60). New York: Academic Press.
- Fry, C.L. (1966). Training children to communicate to listeners. *Child Development*, 37, 674-685.
- Fry, C.L. (1969). Training children to communicate to listeners who have varying listener requirements. *Journal of Genetic Psychology*, 114, 153-166.
- Glucksberg, S. et al. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Kahan, L. & Richards, D. (1985). Effects of two types of familiarity on children's referential communication abilities. *Communication Monographs*, 52, 280-287.
- Krauss, R.M. & Glucksberg, S. (1969). The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 40, 255-266.

- Lefebvre-Pinard, M. & Reid, L. (1980). A Comparison of Three methods of Training Communication Skills: Social Conflict, Modeling, & Conflict-Modeling. *Child Development*, 51, 179-187.
- Light, P. (1987). Taking roles. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense. The child's construction of the world*. London & New York: Methuen.
- Lloyd, P., Boada, H. & Forns, M. (1992). New directions in referential communication research. *British Journal of Developmental Psychology*, 40, 385-403.
- Martínez, M. (1993). *Habilitats comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques i comunicatives*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- Meichenbaum, D.H. & Goddman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 40, 785-797.
- Meichenbaum, D.H. & Goddman, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves: A means developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Mugny y Doise (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etudes sur la logique de l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. 8ª edición de 1970.
- Porter, H. J. (1982). L'influence de l'entraînement sur l'adquisition de la communication chez l'enfant. *Monographies francaises de psychologie*, 57. Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Pratt, M. & Bates, K. (1982). Young editors: Preschooler's evaluation and production ambiguous messages. *Developmental Psychology*, 18, 32-42.
- Rosenberg, S. y Cohen, B.D. (1966). Referential Processes of Speakers and Listeners. *Psychological Review*, 73, 208-231.
- Shantz, C.U. (1981). The role of Role-Taking in Children's Referential Communication. In W.P. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills* (85-104). New York: Academic Press.
- Sonnenschein, S. & Whitehurst, G.J. (1983). Training Referential Communication Skills: The Limits of Success. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 426-436.
- Sonnenschein, S. & Whitehurst, G.J. (1984a). Developing referential communication skills: The interaction of role-switching and difference rule training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 191-207.
- Sonnenschein, S. & Whitehurst, G.J. (1984b). Developing referential communication skills : A hierarchy of skills. *Child Development*, 55, 1936-45.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Whitehurst, G.J. & Sonnenschein, S. (1981). The development of Informative Messages in Referential Communication: Knowing When vs. Knowing How. In W.P. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills* (127-142). New York: Academic Press.

b) ARTÍCULOS REVISADOS

1. Asher, S.R. (1976). Children's ability to appraise their own and another person's communication performance. *Developmental Psychology*, 12, 24-32
2. Asher, S. R. & Wigfield, A. (1981a). Training referential communication skills. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (105-126). New York: Academic Press.
3. Asher, S. R. & Wigfield, A. (1981b). Influence of comparison training on children's referential communication. *Journal of Educational Psychology*, 73, 232-241.
4. Beal, C.R. (1987). Repairing the message: Children's monitoring and revision skills. *Child Development*, 58, 2, 401-408.
5. Beal, C.R. y Belgrat, S.L. (1990). The Development of Message Evaluation Skills in Young Children. *Child Development*, 61, 705-712.
6. Beal, C.R. & Flavell, J.H. (1982). The effect of increasing the salience of message ambiguities of kindergartner's evaluations of communicative success and message adequacy. *Developmental Psychology*, 18, 43-48.
7. Beal, C.R., Garrod, A.C. & Bonitatibus, G.S. (1990). Fostering Children's Revision Skills Through Training in Comprehension Monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82, 275-280.
8. Bonitatibus, G. (1988). Comprehension Monitoring and apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.
9. Coon, R., Lipscomb, T.J. & Copple, C. E. (1982). Effects of listener feedback on the messages of kindergartner children in a referential communication task. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 337-346.
10. Cosgrove, J.M. & Massad, C.M. (1980). Facilitating Referential Communication among Children: The Listener as Teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 357-370.

11. Cosgrove, J.M. & Patterson, C.J. (1978). Generalization of training for children's listener skills. *Child Development*, 49, 513-516.
12. Courage, M.L. (1989). Children's Inquiry Strategies in Referential Communication and in the Game of Twenty Questions. *Child Development*, 60, 877-886.
13. Dickson, W.P. (1983). Training cognitive strategies for oral communication. In M. Pressley & J.R. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research: Educational Application* (29-42). London: Springer-Verlag.
14. Elliot-Faust, D.J. et al. (1986). Process training to improve children's referential communication: Asher and Wigfield revisited. *Journal of Educational Psychology*, 78, 22-26.
15. Iwan, S.J. & Siegel, G.M. (1982). The effects of feedback on referential communication of preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 224-229.
16. Kahan, L. & Richards, D. (1985). Effects of two types of familiarity on children's referential communication abilities. *Communication Monographs*, 52, 280-287.
17. Lefebvre-Pinard, M. & Reid, L. (1980). A Comparison of Three methods of Training Communication Skills: Social Conflict, Modeling, and Conflict-Modeling. *Child Development*, 51, 179-187.
18. Lefebvre-Pinard, M. et al. (1982). Differential effectiveness of explicit verbal feedback on children's communication skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 174-183.
19. Martínez, M. (1990). *L'entrenament de la comunicació referencial*. Tesina. Universitat de Barcelona.
20. Menig-Peterson, C. L. (1975). The Modification of Communicative Behavior in Preschool-aged Children as a Function of the Listener's Perspective. *Child Development*, 46, 1015-1018.
21. Patterson, C.J. & Kister, M. C. (1981). The development of listener skills for referential communication. In W.P. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills* (143-166). New York: Academic Press.
22. Patterson, C.J.; Massad, C.M. & Cosgrove, J.M. (1978). Children's referential communication: Components of plans for effective listening. *Developmental Psychology*, 14, 401-406.
23. Pérez Castelló, J.A. (1991). *Entrenamiento de la comunicación en niños con síndrome de Down: una perspectiva vigotskiana*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
24. Peterson et al. (1972). Developmental changes in children's response to three indications of communication failure. *Child Development*, 43, 1463-1468.
25. Porter, H. J. (1982). *L'influence de l'entraînement sur l'acquisition de la communication chez l'enfant. Monographies francaises de psychologie*, 57. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
26. Pratt, M. & Bates, K. (1982). Young editors: Preschooler's evaluation and production ambiguous messages. *Developmental Psychology*, 18, 32-42.
27. Pratt, M.W., Scribner, S. & Cole, M. (1977). Children as Teachers: Developmental Studies of Instructional Communication. *Child Development*, 48, 1475-1481.
28. Pynte, J. et al. (1991). Children's communicative abilities revisited: verbal vs. perceptual desambiguating strategies in referential communication. *Journal of Child Language*, 18, 191-213.
29. Shantz, C. U. (1981). The role of Role-taking in Children's Referential Communication. In W.P. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills* (85-104). New York: Academic Press.
30. Shantz, C. U. & Wilson, K. (1972). Training communication skills in young children. *Child Development*, 43, 693-698.
31. Sonneschein, S. (1984). How feedback from a listener affects children's referential communication skills. *Developmental Psychology*, 20, 287-292.
32. Sonneschein, S. & Whitehurst, G.J. (1980). The development of communication: When a bad model makes a good teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 371-390.
33. Sonneschein, S. & Whitehurst, G.J. (1983). Training Referential Communication Skills: The Limits of Success. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 426-436.
34. Sonneschein, S. & Whitehurst, G.J. (1984a). Developing referential communication skills: The interaction of role-switching and difference rule training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 191-207.
35. Sonneschein, S. y Whitehurst, G.J. (1984b). Developing referential communication skills: A hierarchy of skills. *Child Development*, 55, 1936-1945.
36. Whitehurst, G.J. (1976). The development of communication: Changes with age and modeling. *Child Development*, 47, 473-482.
37. Whitehurst, G.J. & Merkur, A.E. (1977). The development of communication: Modeling and contrast failure. *Child Development*, 48, 993-1001.
38. Whitehurst, G.J. & Sonneschein, S. (1981). The development of Informative Messages in Referential Communication: Knowing When vs. Knowing How. In W.P. Dickson (Ed). *Children's oral communication skills* (127-142). New York: Academic Press.
39. Whitehurst, G.J., Sonneschein, S. & Ianfolla, B.J. (1981). Learning to communicate from models: Children Confuse Length with information. *Child Development*, 52, 507-513.

ANEXO 1

PROPUESTA DE VARIABLES A CONSIDERAR PARA LA EVALUACIÓN DEL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

VARIABLES DEPENDIENTES CONSIDERADAS RESPECTO DEL EMISOR

Mensaje	MInicial: tipo y valoración de la calidad del mensaje inicial. MFinal: tipo y valoración de la calidad del mensaje final. Nº Mensajes repetidos / Nº Mensajes reestructurados.
Control comunicativo	Regulaciones internas (Frecuencia). Regulaciones del otro (Frecuencia).
Mantenimiento del canal	Regulaciones débiles: frecuencia de repeticiones, aceptaciones, preguntas y respuestas simples, muestras de aliento, etc.
Otras conductas	Producciones no adaptadas. Intervenciones no relacionadas con la tarea.
Actividad de Planificación	Niveles de planificación de la tarea (índices cualitativos o cuantitativos en función del material y complejidad de la tarea).
Porcentaje de intervenciones	Porcentaje de intervenciones del emisor en relación al total de intervenciones.

VARIABLES DEPENDIENTES CONSIDERADAS RESPECTO DEL RECEPTOR

Realización	<i>Performance</i> : elementos correctamente colocados respecto del referente. Adaptación: elementos correctamente colocados respecto del mensaje del emisor.
Control comunicativo	Regulaciones internas (Frecuencia). Regulaciones del otro (Frecuencia). Preguntas de aclaración del referente (Frecuencia). Aportaciones (Frecuencia).
Mantenimiento del canal	Regulaciones débiles: frecuencia de repeticiones, aceptaciones, preguntas y respuestas simples, muestras de aliento, etc.
Otras conductas	Producciones no adaptadas. Intervenciones no relacionadas con la tarea.
Porcentaje de intervenciones	Porcentaje de intervenciones del receptor en relación al total de intervenciones.

VARIABLES DEPENDIENTES CONSIDERADAS RESPECTO DEL EXPERIMENTADOR

Mantenimiento del canal	Tutela mínima: frecuencia de repeticiones, aceptaciones, negaciones, etc. Tutela débil: frecuencia de preguntas y respuestas simples, muestras de aliento, sugerencias, etc.
Control comunicativo	Tutela fuerte: frecuencia de facilitaciones de la tarea sin especificar términos del mensaje. Tutela muy fuerte: frecuencia de facilitaciones de la tarea especificando algunos de los términos del mensaje.
Porcentaje de intervenciones	Porcentaje de intervenciones del experimentador en relación al total de intervenciones.

