

UNIVERSITAT JAUME I

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología

Programa de Doctorado: Avances en Psicología Básica, Clínica
y Psicobiología

**LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL EN
EMISORES Y RECEPTORES CON/SIN
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE
(TEL)**

realizado por

M. Jesús Monforte Benajes

Tesis realizada para optar al título de Doctora en Psicología

Directora:

Dr. M. Dolors Girbau Massana

Castellón 2010

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer el apoyo incondicional a mi familia, padres y abuelos, que no han podido acompañarme hasta el final y a mi hermano Francisco en especial que es quien de todos ellos ha podido ver este estudio finalmente terminado. Asimismo, no puedo dejar de nombrar la ayuda y paciencia de Sonia Miralles quien más que una amiga, es como una hermana para mí.

Quisiera agradecer a mi directora del presente estudio, Dra. Dolors Girbau y al Dr. Richard Schwartz su ayuda, guía, dirección y constante apoyo en este trabajo.

Agradezco al Dr. Juan Carlos Oliver su ayuda en la interpretación y análisis de datos, así como sus consejos y ánimos para seguir adelante.

Asimismo, quiero agradecer al colegio Jaime I su constante colaboración y apoyo en la recogida de datos y en especial a Manolo Monferrer.

Por supuesto, no quiero dejar de agradecer y de recordar en este momento a mis amigos quienes me han brindado todo su apoyo y compañía como si de una gran familia se tratara. Sin embargo, prefiero no poner sus nombres por no dejarme ninguno y espero que cada uno de ellos sepa que me estoy refiriendo a él/ella, aquí. Dicen que quien tiene un amigo tiene un tesoro. Si eso es cierto, de mí he de decir que soy rica.

Finalmente, y no por ello con menos intensidad, agradezco el apoyo, la ayuda y la amistad que siempre me brindó Joana Punzano, quien confió en mí desde el principio y me ofreció un lugar de trabajo a su lado.

Esta investigación ha sido realizada con la ayuda del Ministerio de Sanidad y Consumo FIS-PI041733, y MEC-SEJ200760325/PSIC (D. Girbau, P.I.)

INDICE

I.- INTRODUCCIÓN.....	4
1.- El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....	8
1.1.- Terminología y evolución del concepto de TEL.....	8
1.2.- Diagnóstico del TEL: criterios de identificación.....	9
1.3.- Prevalencia y curso del TEL.....	14
2.- La comunicación referencial.....	15
2.1.- El paradigma de la comunicación referencial.....	16
2.1.1.- Principales características de la comunicación referencial.....	16
2.1.2.- Las tareas de comunicación referencial.....	17
2.1.3.- Procedimientos experimentales.....	18
2.1.4.- Principales variables estudiadas en el emisor y receptor.....	20
2.2.- Los procesos de comparación y adaptación en la comunicación referencial.....	21
2.2.1.- La tarea de comunicación referencial Pares de Palabras.....	21
2.2.2.- El modelo estocástico.....	22
2.3.- El proceso de evaluación del mensaje referencial.....	23
3.- La comunicación referencial en el TEL.....	27
3.1.- La pragmática en el TEL y su relación con otras dimensiones lingüísticas.....	27
3.2.- El estudio de la comunicación referencial en población infantil con TEL.....	28
3.2.1.- La comunicación referencial en emisores infantiles con TEL.....	29

3.2.2.- La comunicación referencial en receptores infantiles con TEL.....	37
4.- Planteamiento del problema.....	38
II.- ASPECTOS METODOLÓGICOS GENERALES.....	42
1.- Algunas consideraciones.....	43
2.- Participantes: características generales.....	48
3.- La tarea de comunicación referencial Pares de Palabras.....	49
III.- ROL DE EMISOR: PRODUCCIÓN DEL MENSAJE	
REFERENCIAL.....	53
1.- Método.....	54
1.1.- Participantes.....	54
1.2.- Tarea.....	54
1.3.- Procedimiento.....	55
1.3.1.- Instrucciones.....	56
1.3.2.- Prueba de comprensión.....	56
1.3.3.- Categorización de los mensajes.....	58
2.- Resultados.....	61
2.1- Relación entre la edad y la eficacia comunicativa referencial del emisor.....	61
2.2- Eficacia comunicativa referencial de los emisores con /sin TEL.....	61
2.3- Relación entre la inteligencia y la eficacia comunicativa referencial del emisor..	63
2.4.- Relación entre las habilidades psicolingüísticas y la eficacia comunicativa referencial del emisor.....	64
3.- Discusión.....	66

IV.- ROL DE RECEPTOR: COMPRESION DEL MENSAJE

REFERENCIAL.....	84
1.- Método.....	85
1.1.- Participantes.....	85
1.2.- Tarea.....	86
1.3.- Procedimiento.....	88
1.3.1.- Instrucciones.....	89
1.3.2.- Prueba de comprensión.....	89
2.- Resultados.....	91
2.1- Relación entre la edad y la eficacia comunicativa referencial del receptor.....	92
2.2- Eficacia comunicativa referencial de los receptores con/ sin TEL.....	92
2.3- Relación entre la inteligencia y la eficacia comunicativa referencial del receptor	95
2.4.- Relación entre las habilidades psicolingüísticas y la eficacia comunicativa referencial del receptor.....	95
3.- Discusión.....	98

V.- PRODUCCIÓN Y COMPRESIÓN EN LA COMUNICACIÓN

REFERENCIAL: ANÁLISIS COMPARATIVO.....	106
1.- Participantes.....	107
2.- Resultados.....	107
3.- Discusión.....	107

VI.- DISCUSIÓN GENERAL.....

112

VII.- REFERENCIAS.....

127

I.- INTRODUCCIÓN

1.- El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

2.- La comunicación referencial

3.- La comunicación referencial en el TEL

4.- Planteamiento del problema

La eficacia comunicativa de los/as niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en tareas de comunicación referencial es un tema sobre el cual, en la actualidad, todavía no se dispone de información concluyente. En el rol de emisor, existen escasos estudios realizados y los resultados en ocasiones son contradictorios. En cuanto al rol de receptor la escasez de estudios previos parece ser todavía mayor. Con el presente estudio se pretende profundizar en el conocimiento de las habilidades comunicativas de la población infantil con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), en el rol de emisor y receptor, en edades comprendidas entre 8 y 10 años.

El objetivo central de este capítulo es ofrecer un marco teórico que permita obtener una visión general respecto al estado actual de la cuestión. En primer lugar, bajo el título **El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**, se abordan temas centrales en

torno a este concepto tales como las dificultades terminológicas, definición del concepto y criterios de identificación, la heterogeneidad de la población y, finalmente para terminar se dan a conocer datos sobre la prevalencia y curso evolutivo que sigue este trastorno. A continuación, bajo el título **La comunicación referencial**, se introducen las principales características de este paradigma. Asimismo, se describen brevemente las tareas experimentales más frecuentemente utilizadas y se explican los procedimientos principales de administración de dichas tareas. Posteriormente, se revisa la influencia de las principales variables estudiadas desde el rol de emisor y el rol de receptor. A continuación, se describe la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras y las versiones más utilizadas de dicha tarea. Para finalizar este apartado, se presenta al lector el modelo estocástico planteado diseñado para interpretar y describir los procesos implicados en la tarea Pares de Palabras. Seguidamente, en el apartado **La Comunicación Referencial en el TEL**, se revisan los resultados obtenidos en los escasos estudios previos realizados sobre este tema en el rol de emisor y el rol de receptor. Concretamente, la escasez de estudios y la falta de resultados concluyentes tal y como se explica en el **Planteamiento del problema** motiva el desarrollo del presente estudio.

Llegado a este punto, el lector ya ha asimilado los fundamentos teóricos de esta investigación. De este modo, podrá adentrarse en los capítulos siguientes donde se abordan cuestiones más propias de este estudio. Así pues, en el segundo capítulo, bajo el título **Aspectos metodológicos generales**, se expondrán cuestiones globales referentes al procedimiento que afectan al conjunto de nuestro estudio en el rol de emisor y el rol de receptor. Los aspectos particulares de cada experimento serán tratados en posteriores capítulos. En primer lugar, en **Algunas consideraciones**, se introduce al lector en algunas cuestiones generales referentes al proceso de búsqueda y selección de

la muestra de participantes. A continuación, en el apartado **Participantes: características generales**, se tratan aspectos sobre las particularidades de la muestra de participantes. Para finalizar la exposición de este capítulo, en el apartado **La tarea de comunicación referencial Pares de Palabras**, se explicarán las características de la tarea utilizada en el presente estudio.

Una vez presentadas las cuestiones de interés metodológico de carácter general, el lector ya se encuentra en disposición de enfrentarse a un nuevo capítulo con contenidos más específicos en relación al presente estudio. De este modo, en el tercer capítulo, bajo el título **Rol de emisor: producción del mensaje referencial**, se desarrollan algunos aspectos más concretos que atañen a nuestro estudio al analizar el rol de emisor. En el apartado de **Método**, se describe más detalladamente el procedimiento seguido durante la selección de la muestra de participantes. A continuación, se explica el modo en que se ha administrado la tarea Pares de Palabras. Para finalizar este apartado, se da a conocer al lector los detalles sobre la categorización de los mensajes referenciales producidos por cada uno de los participantes. El siguiente apartado de este capítulo es el de **Resultados** donde se presentan los hallazgos encontrados tras analizar los datos obtenidos al administrar la tarea Pares de Palabras. Para finalizar, en el apartado de **Discusión** se tratará de interpretar e integrar los resultados obtenidos teniendo en cuenta el panorama actual de investigación sobre el tema de interés en este estudio.

En el cuarto capítulo titulado **Rol de receptor: comprensión del mensaje referencial**, el lector puede consultar los detalles del presente experimento que afectan al estudio de la eficacia comunicativa en el rol de receptor. Así, en el apartado de **Método**, se incurre nuevamente en señalar muy brevemente algunas características de los participantes. En los dos capítulos anteriores ya se abordó este tema en mayor

profundidad. A continuación, se comentan algunos detalles sobre el material que constituye la tarea Pares de Palabras y se describe el procedimiento de administración de la tarea en el rol de receptor. Seguidamente, en el apartado de **Resultados** se dan a conocer los hallazgos obtenidos una vez analizados los datos recopilados al aplicar la tarea Pares de Palabras. Para finalizar, en el apartado de **Discusión** se interpretan dichos hallazgos en el marco de los conocimientos existentes sobre el tema.

En el capítulo quinto, **Producción y comprensión en la comunicación referencial: análisis comparativo**, en primer lugar se hace referencia nuevamente a los participantes del presente estudio. Este apartado es muy breve ya que las cuestiones referentes a los participantes se han ido abordando en capítulos previos de forma más detallada. En el apartado de **Método**, se describe el procedimiento seguido para comparar los resultados obtenidos en el rol de emisor y rol de receptor. A continuación, bajo el título **Resultados**, se dan a conocer los hallazgos surgidos al comparar la eficacia comunicativa en los participantes de este estudio en el rol de emisor y receptor. Para finalizar, en el apartado titulado **Discusión**, se interpretan los resultados obtenidos teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en estudios previos.

A continuación, llegamos al capítulo sexto de este estudio. Aquí, bajo el título **Discusión General**, se desarrolla una interpretación que engloba de un modo integrado todos los resultados obtenidos en el presente estudio y que ya se han ido comentando por separado en los capítulos anteriores. Para finalizar, en el capítulo séptimo **Referencias**, el lector puede consultar toda la bibliografía que se ha utilizado para desarrollar el presente estudio.

1.- EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

A continuación, en este apartado se introducen brevemente los conocimientos existentes en torno a este concepto. De este modo, se abordan aspectos referentes a las dificultades terminológicas y la evolución del concepto de TEL en el tiempo. Seguidamente, se exponen los criterios de identificación más frecuentemente utilizados para el diagnóstico de este trastorno. Para terminar, se da a conocer al lector los datos referentes a la prevalencia y curso evolutivo que sigue el TEL.

1.1.- Terminología y evolución del concepto de TEL

El concepto que hoy entendemos por Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o “Specific Language Impairment” (SLI) en lengua anglosajona, ha evolucionado en el tiempo. A su vez, también la terminología utilizada para denominar dicho trastorno ha ido cambiando. De este modo, han ido quedando desplazados términos como el de Afasia Evolutiva, Audiomudez y Sordera verbal congénita.

Un término que junto al de TEL es utilizado actualmente por algunos autores es el de Trastorno de Lenguaje (TL) o “Language Impairment” (LI) en lengua anglosajona. Este término se utiliza para referirse a aquellos niños que presentan dificultades en la producción y/o comprensión del lenguaje como ocurre en los/as niños/as con TEL. Sin embargo, en este caso los/as niños/as cumplen criterios de identificación para el diagnóstico menos estrictos como por ejemplo un Cociente Intelectual (CI) manipulativo por debajo de 85. Existe además algún trabajo (Meline, 1986) en el que se ha utilizado el término Dificultades del Aprendizaje (DA) o “Learning Disabilities” (LD) en lengua anglosajona. Sin embargo, este término es una denominación más genérica

que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas en el desarrollo y uso del lenguaje oral y escrito, así como en el desarrollo y uso de capacidades de razonamiento o matemáticas.

La definición más característica sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) procede de la ASHA (American Speech- Language- Hearing Association, 1980): “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo” (Mendoza, 2001).

1.2.- Diagnóstico del TEL: criterios de identificación

La población infantil con TEL presenta características muy heterogéneas tal y como puede vislumbrarse a partir de la definición anterior propuesta por la ASHA. Asimismo, esta variabilidad en los perfiles de la población infantil con TEL ha sido referida por diferentes autores en sus trabajos (Aguado, 1999; Conti-Ramsden y Botting, 1999; Mendoza, 2001; Verhoeven y van Balkom, 2004; Archibald y Gathercole, 2006; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006; Schwartz, 2009). Por este motivo, tal y como veremos más adelante, algunos autores han centrado sus esfuerzos en establecer subgrupos de categorías entre los/as niños/as que presentan un TEL y que comparten algunas características en sus perfiles.

Tradicionalmente, los criterios para el diagnóstico de TEL más aceptados y utilizados por la comunidad científica han sido los propuestos por Stark y Tallal (1981). Según estos autores, los criterios que deben cumplirse son: (a) obtener una puntuación

en tests de lenguaje al menos -1,25 DS; (b) tener un CI manipulativo de 85 o más alto; (c) superar por medio de un screening auditivo los niveles convencionales y sin episodios recientes de otitis media con serosidad; (d) ausencia de síntomas de una interacción social recíproca alterada y de restricción de actividades; (e) ausencia de signos de alteración neurológica; (f) ausencia de alteraciones estructurales orofaciales; (g) destrezas motoras del habla normales; (h) edad lingüística (receptiva y expresiva) al menos 12 meses inferior a la edad cronológica o a la edad mental no verbal; (i) edad lingüística receptiva al menos 6 meses inferior a la edad mental no verbal; (j) edad lingüística expresiva al menos 12 meses inferior a la edad mental no verbal. Sin embargo, estos criterios no han estado ausentes de críticas principalmente por su marcada base excluyente y por apoyarse en exceso en los resultados de tests psicométricos. A continuación, se expone de un modo más detallado los argumentos más comunes en que se han sustentado estas críticas.

La propuesta de considerar según Stark y Tallal (1981) una puntuación en el CI no verbal de 85 o más alta como uno de los criterios para identificar el TEL ha sido cuestionada por algunos autores (Leonard, 1998; Plante, 1998). Leonard (1998) hizo una revisión de evidencias que sugerían que hay ciertas tareas cognitivas no lingüísticas que la población con TEL no harían tan bien como la población de su misma edad cronológica que no presenta problemas en el desarrollo del lenguaje. Por este motivo, el CI manipulativo de la población infantil con TEL podría alcanzar puntuaciones frecuentemente más bajas. Los hallazgos sobre evidencias de déficits no lingüísticos en la población con TEL han sido también referidos por otros autores (Mendoza, 2001; Schwartz, 2009). Sin embargo, en la actualidad, el criterio del CI no verbal igual o superior a 85 para el diagnóstico de TEL se mantiene para la mayoría de investigadores. En aquellos/as niños/as que cumplen el resto de criterios para el diagnóstico de TEL

pero tienen un CI no verbal por debajo de 85 aproximadamente, se recomienda utilizar el término Trastorno del Lenguaje (TL).

Con respecto a los criterios que hacen referencia a la capacidad lingüística, uno de los mayores problemas es que la puntuación obtenida por un/a mismo/a niño/a puede variar de un test de lenguaje a otro. Los propios Stark y Tallal (1981), ya notaron que los diferentes tests receptivos y expresivos de lenguaje existentes medían diferentes aspectos por lo que sugirieron una cuidadosa selección de los mismos. Bishop (1989) también notó que la discrepancia estadística entre “edad lingüística” y “edad mental” puede variar notablemente en función de los tests utilizados.

Otra problemática generada por el uso de los tests de lenguaje, es la existencia de pruebas que resulten adecuadas para la evaluación de una población tan heterogénea como es la de niños/as con TEL (Leonard, 1998; Schwartz, 2009). Los tests disponibles actualmente, no evalúan la diversidad de déficits que puede observarse en esta población. Por estos motivos, en la actualidad la puntuación “edad lingüística” calculada mediante el promedio de los resultados en diferentes tests, ha sido abandonada. Bishop (1989) [cf. Bishop y Adams, 1991], propuso como medida alternativa a la “edad lingüística”, considerar que un/a niño/a tiene un Trastorno Específico del Lenguaje si, en criterios estadísticos, su rendimiento está significativamente por debajo del rango normal en uno o más índices de lenguaje. De este modo, no queda excluido/a quien, por ejemplo, tiene severas limitaciones en el uso de la morfología gramatical pero un uso y comprensión normal del lenguaje en general, o el/a niño/a que produce complejas construcciones gramaticales pero cuyo uso del lenguaje es inadecuado. La mayoría de autores han utilizado como criterio para identificar los/as niños/as con TEL la puntuación de al menos 1 desviación estándar por

debajo de la media esperada según su edad cronológica y/o mental en los tests de lenguaje administrados.

A los criterios tradicionales de Stark y Tallal (1981), con la finalidad de mejorar la eficacia con la que se diagnostica a la población infantil con TEL, algunos autores han propuesto ciertos matices y/o recomendaciones: *(a)* uso de la información de los especialistas del lenguaje sobre el perfil lingüístico de los/as niños/as con posibilidad de tener TEL. Asimismo, tener en cuenta los resultados académicos (Bishop, 1997; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006) y el comportamiento social de estos/as niños/as (Bishop, 1997); *(b)* considerar la eliminación de los llamados criterios de exclusión (presencia de déficits neurológicos, dificultades visuales y/o motoras y déficits socio-emocionales), ya que en muchos casos se ha encontrado que correlacionan con el TEL (Leonard, 1998); *(c)* la adición de medidas de procesamiento (procesamiento perceptivo, memoria de trabajo, tiempo de reacción) que han demostrado sensibilidad en la identificación del TEL (Girbau y Schwartz, 2007, 2008). La ventaja del uso de estas medidas es que reducen significativamente el grado de desviación de los tests de lenguaje por variables culturales. Esto resulta importante ya que, con la llegada de los estudios interculturales han aumentado incluso la variabilidad en la selección de criterios; *(d)* uso de otras medidas más relacionadas con el lenguaje que pueden ser válidas para la identificación de niños con TEL bien de forma aislada o a través de la combinación de distintas habilidades (Mendoza, 2001). La cuestión central sobre la que giran estas propuestas de medidas más lingüísticas es intentar determinar si existen algunas destrezas o habilidades lingüísticas que por sus características son predictivas en el diagnóstico de TEL. Dado que la población con TEL es muy heterogénea, no es fácil responder a esta pregunta.

Frente a esta heterogeneidad en la población infantil con TEL tal y como ya se ha comentado anteriormente, algunos investigadores han dirigido sus trabajos hacia el intento de identificar posibles subgrupos. La posibilidad de reconocer posibles subgrupos en el TEL puede tener ventajas como por ejemplo la aplicación de métodos más eficaces de tratamiento y una mayor precisión sobre el pronóstico de recuperación (Mendoza, 2001). Sin embargo, algunos autores como Leonard (1998) han mostrado sus reservas en relación a la validez de estas subcategorías dentro del TEL. Según parece, el perfil lingüístico en la población infantil con TEL, puede cambiar a través del tiempo. Según esta afirmación, la clasificación en un número sustancial de niños y niñas con este trastorno podría variar de un subgrupo a otro, dependiendo del momento de la evaluación tal y como demostraron Conti-Ramsden y Bottling (1999).

Tradicionalmente, la taxonomía propuesta por Rapin y Allen (1983, 1987), basada preferentemente en juicios clínicos, ha sido la más conocida y citada. En esta taxonomía, se identificaban seis subtipos en el TEL a los que se otorga la categoría de síndromes: agnosia verbal auditiva, dispraxia verbal, déficit de programación fonológica, déficit fonológico-sintáctico, déficit léxico-sintáctico y déficit semántico-pragmático. Respecto al síndrome semántico-pragmático, fue más tarde denominado trastorno semántico-pragmático y actualmente se conoce como Trastorno Pragmático del Lenguaje (Bishop, 2000). Los/as niños/as clasificados/as dentro de este subgrupo, suelen presentar características que se asemejan más a los niños con autismo que al resto de niños con TEL. Algunas de las características que pueden observarse en estos niños y niñas son por ejemplo: dificultades en el uso del lenguaje en contextos sociales, dificultades en el desarrollo de habilidades comunicativas, ecolalia, etc. (cf. Adams, Lloyd, Aldred y Baxendale, 2006).

Por otra parte, en el DSM-IV-TR (APA, 2000) los trastornos del lenguaje se integran dentro de los trastornos de la comunicación de inicio en la infancia, niñez y adolescencia. En esta clasificación se identifican dos subtipos que entrarían dentro del concepto actual de TEL: trastorno del lenguaje expresivo y trastorno del lenguaje mixto receptivo-expresivo. No obstante, hay que matizar que el DSM-IV-TR, en estos dos subtipos incluye tanto los trastornos adquiridos como los evolutivos.

1.3.- Prevalencia y curso del TEL

Leonard (1998) describe un trabajo de Tomblin (1996a, 1996b), quien dirigió un proyecto a gran escala con más de 6000 participantes y determinó que la prevalencia del TEL entre los niños/as de cinco años es de un 7,4%. En estudios posteriores, se han encontrado trabajos que aportan valores similares respecto a la prevalencia del TEL en población infantil. Tomblin (1997) [cf. Schwartz, 2009], aporta un trabajo posterior con una prevalencia de un 7%, siendo más frecuente en niños que en niñas. Asimismo, En Bishop y Leonard (2000) se describe un trabajo realizado por Johnson et al. (1999) donde la prevalencia del TEL en niños de 5 años es de 6.7%.

Por otra parte, Archibald y Gathercole (2006) realizaron un estudio con la finalidad de conocer la prevalencia de los niños/as con TEL en las aulas de lenguaje del Reino Unido. Estas aulas, similares a las existentes también en España y otros países, son un recurso de apoyo para aquellos/as niños/as que manifiestan importantes dificultades en el desarrollo del lenguaje impidiendo que puedan seguir el currículum establecido en las aulas ordinarias. Según estos autores (Archibald y Gathercole, 2006), la prevalencia de niños/as con TEL en dichas aulas era del 13%. La muestra de participantes en este estudio fueron 187 niños/as pertenecientes a nueve aulas de lenguaje diferentes del Reino Unido.

En cuanto al curso que sigue este trastorno, para la mayoría de los niños según Leonard (1998), los déficits de lenguaje persisten durante la adolescencia e incluso la edad adulta y, aunque se observan mejorías en las habilidades lingüísticas, parece ser que los déficits persisten unas veces ligeramente pero otras de un modo dramático. Asimismo, en el estudio citado anteriormente y realizado por Jonson et al. (1999) [cf. Bishop y Leonard, 2000] también se encuentran resultados que apuntan en esta línea. Es decir, aquellos niños y niñas que en la infancia presentan un TEL, es probable que en la edad adulta mantengan un nivel inferior de habilidades lingüísticas en relación a otros adultos que no manifestaron dificultades en el desarrollo del lenguaje durante la infancia. Por ello, es frecuente que estos niños y niñas que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje a edades tempranas, sigan mostrando dificultades de aprendizaje durante la etapa escolar y un área de especial riesgo es la lectura (McArthur, Hogben, Edwards, Heath y Mengler, 2000; Bishop y Snowling, 2004; Archibald y Gathercole, 2006; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006).

2- LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL

La investigación sobre los procesos comunicativos humanos se ha abordado tradicionalmente utilizando dos métodos con enfoques discrepantes como son el método experimental y el método observacional. Pese a la discrepancia de ambos enfoques, dichas metodologías ofrecen aproximaciones complementarias al conocimiento de los procesos de comunicación. A continuación, se describen aquellos aspectos inherentes al método experimental en el estudio de la comunicación humana.

2.1.- El paradigma de la comunicación referencial

En este apartado, van a ser revisadas las principales características de la comunicación referencial. A continuación, se presentará al lector la clasificación según Yule (1997) de las diferentes tareas referenciales descritas en los experimentos de comunicación y los distintos procedimientos utilizados para administrar dichas tareas. Por último, se comentarán las principales variables estudiadas según Dickson (1982) con el fin de conocer su influencia en los experimentos de comunicación referencial.

2.1.1.- Principales características de la comunicación referencial

El estudio de la comunicación humana desde la tradición referencial, se originó en Europa con los trabajos realizados por Piaget en la década de 1920. En Estados Unidos, mediante los estudios de Flavell y colaboradores, así como los de Glucksberg, Krauss y otros, comenzó a recibir atención, en los años sesenta (Girbau, 2002).

El objetivo principal de la tradición referencial, es descubrir las capacidades cognitivas subyacentes a los distintos niveles de actuación comunicativa, en base a tareas de comunicación referencial. En las tareas de comunicación referencial el rol del emisor es describir un referente, que sería el estímulo (objeto, dibujo etc.), de manera suficientemente precisa para que el receptor pueda identificar tal referente de entre un conjunto de otros referentes potenciales. El rol del receptor consiste en comprender el mensaje, analizar su eficacia y producir una respuesta o retroalimentación adecuada. Las características definitorias de estas investigaciones y que actualmente siguen vigentes, según Girbau (2002) son: *(a)* analizan los componentes de la comunicación usualmente verbal; *(b)* utilizan tareas específicas de habilidades referenciales en un marco experimental; *(c)* la interacción entre emisor y receptor es poco frecuente; *(d)* se

basan en muestras de sujetos relativamente grandes; (e) son un paradigma viable para el entrenamiento de la comunicación.

2.1.2.- Las tareas de comunicación referencial

En cuanto a las tareas referenciales, Yule (1997), en función de las características de los materiales, establece la siguiente clasificación: (a) tareas de estímulos a nombrar, describir e identificar; (b) tareas instruccionales y direccionales; (c) tareas de relatos; (d) tareas de resolución de problemas, toma de decisiones y expresión de opiniones. A continuación se describen las principales características de las tareas en cada categoría.

En las tareas de estímulos a nombrar, describir e identificar, el experimentador selecciona un grupo de elementos (entre los que se encuentra el referente), que suelen ser objetos reales, figuras abstractas, palabras y /o conceptos. El emisor, mediante un mensaje de una o varias palabras, debe lograr que el receptor, identifique el referente (impuesto por el examinador) de entre el resto de elementos. Entre las más clásicas, destacan por una parte la de Figuras Abstractas diseñada por el equipo de Krauss, con una versión infantil (Glucksberg, Krauss y Weisberg, 1966) y una versión para adultos (Fussell y Krauss, 1989a). Por otro lado, destaca la tarea Pares de Palabras (Cohen y Klein, 1968) y alguna variante creada por Asher y Parke (1975).

En tareas instruccionales y direccionales, el emisor, debe emitir una serie de instrucciones sobre las acciones que el receptor debe llevar a cabo para crear un determinado referente final, como un objeto o un dibujo, o para llegar hasta él. Aquí, Yule (1997) incluye tres tareas: trazado de dibujos, trazado de rutas y ensamblaje. El trazado de rutas, es la más utilizada. Mediante una línea, el receptor traza una ruta en un mapa en base a la explicación del emisor. Ejemplos de tareas instruccionales podemos

encontrar en Lloyd (1990, 1991, 1992) [cf. Yule (1997)]. Otro ejemplo es la tarea Organización de una Sala (Boada y Forns, 1989).

Las tareas de relatos, consisten en explicaciones de acontecimientos e historias que reúnen personajes y localizaciones distintas en una serie de relaciones dinámicas organizadas secuencialmente en el tiempo. Según Yule (1997), este tipo de tareas abarcan: los relatos de testigos requeridos en los juicios y la explicación de historias en base a secuencias de viñetas, que deben ser ordenadas por el receptor en función de la narración del emisor. Como ejemplo de tareas a base de secuencias de viñetas pueden citarse El Supermercado y La Discoteca que según Yule (1997) han sido utilizadas en numerosos experimentos.

En tareas de resolución de problemas, toma de decisiones y expresión de opiniones, se suele partir de lecturas sobre una situación dada específicamente creada, con una serie de opciones limitadas, ante las cuales, los sujetos deberán tomar una decisión tras negociar la respuesta. Un ejemplo, puede encontrarse en la tarea Isla Desierta (Duff, 1986) [cf. Yule, 1997].

2.1.3.- Procedimientos experimentales

Según Girbau (2002), los procedimientos principales de administración de las tareas referenciales son: *(a)* exclusión de la comunicación no verbal; *(b)* exclusión de la interacción; *(c)* comunicación de un mismo emisor dirigida a diferentes receptores; *(d)* actuación de un mismo sujeto en los roles de emisor y receptor. A continuación se describen algunas de las características principales de cada uno de estos procedimientos.

Tradicionalmente, uno de los más utilizados ha sido el procedimiento de exclusión de la comunicación no verbal. En este procedimiento, el recurso más tradicionalmente empleado ha sido el uso de una barrera visual entre el emisor y el

receptor, durante la interacción entre ambos, impidiendo al receptor visualizar el material referencial del emisor. Su origen, parece remontarse al procedimiento de comunicación referencial diseñado por Glucksberg et al. (1966). Es también frecuente la administración de tareas referenciales en las que se excluye la interacción entre el emisor y el receptor para estudiar con más detalle los procesos subyacentes a las habilidades comunicativas de cada uno de ellos. Krauss y Weinheimer (1967), denominan a este procedimiento condición monólogo. En este caso, se requiere del emisor que emita una serie de mensajes para un futuro receptor, interactuando sólo con el experimentador.

Existen otros procedimientos ideados para evaluar, como mínimo, un determinado proceso de comunicación. Uno de los más estudiados ha sido el proceso de adaptación al receptor, analizado mediante diversos procedimientos, de entre los que destacan: (a) actuación de un mismo emisor dirigida a distintos receptores y (b) actuación de un mismo sujeto en los roles de emisor y receptor o autocomunicación. En el segundo procedimiento, el mismo participante emite una serie de mensajes referenciales de los que después será receptor, tal y como idearon Glucksberg et al. (1966) olvidando controlar la variable memoria. Posteriormente, otros investigadores utilizarían este mismo procedimiento pero controlando esta variable (Asher y Oden, 1976; Girbau y Boada, 1996).

2.1.4.- Principales variables estudiadas en el emisor y el receptor

Según la revisión de Dickson (1982), las principales variables estudiadas en el emisor y el receptor son: (a) la edad cronológica; (b) la capacidad intelectual; (c) el nivel socioeconómico y (d) el género. De entre estas variables, la única que no ha demostrado su influencia significativa en la comunicación referencial es la variable

género. A continuación se explican los resultados encontrados en estudios previos realizados con el interés de conocer la influencia de dichas variables en los estudios de comunicación referencial.

En relación a la edad cronológica, la mayoría de estudios han sido realizados durante la etapa infantil y gran parte de estas investigaciones se centra en las edades comprendidas entre 4 y 8 años [cf Dickson (1981b), para una revisión]. Durante este período, la edad ha demostrado tener una gran influencia en la eficacia comunicativa de modo que cualquier experimento que contemple un rango de edad superior a 1 año es probable que obtenga un significativo efecto de la edad [cf. Dickson (1982), para una revisión].

En cuanto a la capacidad intelectual, es otra de las variables que es necesario controlar en los estudios de comunicación referencial aunque existen un gran número de publicaciones en las que no se ha tenido en cuenta. Algunos autores han encontrado una influencia de la capacidad intelectual en los resultados en tareas de comunicación (Baldwin, McFarlane, y Garvey, 1971; Higgins, 1973) según Glucksberg, Krauss y Higgins (1975). Sin embargo, también existen estudios (Asher y Parke, 1975; Reuterskiöld-Wagner, Nettelbladt y Salen, 2001) en los que tras explorar la relación entre la capacidad intelectual de los participantes y la eficacia comunicativa referencial, dicha relación no resulta ser significativa.

Otra variable considerada en los estudios de comunicación referencial es el nivel socioeconómico del emisor y el receptor. Según Dickson (1982), existen varios estudios que han confirmado un significativo efecto de dicha variable en los resultados hallados en experimentos de comunicación referencial.

Por el contrario, la variable género del emisor y el receptor no parece influir significativamente en la actuación de la comunicación referencial según la revisión

efectuado por Dickson (1982). No obstante, en la actualidad sigue controlándose la influencia de dicha variable aunque se mantiene el predominante resultado de su falta de influencia.

2.2.- Los procesos de comparación y adaptación en la comunicación referencial

Se podría decir que en el estudio de las habilidades comunicativas de los niños desde el paradigma de la comunicación referencial destacan dos aproximaciones teóricas: (a) el análisis de la tarea y (b) la perspectiva egocéntrica. La primera, basa sus explicaciones en términos de procesamiento de información, e investiga los procesos requeridos por las tareas referenciales, especialmente el de comparación. La segunda, basa sus explicaciones en términos de comprensión social e interpreta las dificultades comunicativas de los niños desde su incapacidad de adoptar el punto de vista del receptor/es o ponerse en el lugar del receptor/es (Girbau, 2002).

2.2.1.-La tarea de comunicación referencial Pares de Palabras

Desde la perspectiva teórica de análisis de la tarea, la importancia del proceso de comparación, en la comunicación referencial, ha sido mencionada por múltiples autores ya que su activación parece ser imprescindible en cualquier tarea de comunicación referencial tal y como se demuestra en diferentes trabajos (Asher y Oden, 1976; Asher y Parke, 1975; Girbau y Boada, 1996). Concretamente, el interés por el estudio del análisis del proceso de comparación surge a raíz de la aparición de la tarea Pares de Palabra, diseñada por Rosenberg y Cohen (1964). Si bien, existen varias versiones de esta tarea y diferentes procedimientos de administración, la versión más utilizada en los experimentos, ha sido la de Cohen y Klein (1968), que es a su vez la versión utilizada

en el presente estudio. La tarea está compuesta de 30 ítems o pares de palabra relacionadas y que pertenecen a un mismo campo semántico. Por ejemplo, río-océano.

En el rol de emisor, una de las dos palabras está subrayada (en el ejemplo, río). La palabra subrayada es el referente. La otra palabra del par no está subrayada, es el no referente (océano, en el ejemplo). La tarea del emisor en Pares de Palabras es emitir un mensaje de una palabra denominado clave (dulce, por ejemplo) para que el receptor presente o ausente, al que se le muestran los mismos ítems pero sin subrayar, identifique el correspondiente referente. La tarea del receptor en Pares de Palabras consiste en evaluar la calidad de los mensajes referenciales presentados por el/la experimentador/a. (Asher, 1976).

2.2.2.- El modelo estocástico

Rosenberg y Cohen (1964), desde la perspectiva teórica de análisis de la tarea plantearon el modelo estocástico para explicar los procesos del emisor y el receptor en la tarea Pares de Palabra. Según este modelo, la emisión de mensaje referencial es el resultado de la concatenación de los dos procesos estocásticos siguientes: (a) muestreo y (b) comparación. En el proceso de muestreo, el emisor muestrea un potencial mensaje de una palabra denominada clave de entre su propio vocabulario de términos asociados con el referente. En el proceso de comparación, el emisor compara las relativas fuerzas asociativas de la clave muestreada con el referente y no referente. Seguidamente, emite dicho mensaje o bien lo rechaza en cuyo caso se repite el ciclo muestreo-comparación. En el caso del receptor, la identificación del referente requiere sólo el proceso de comparación.

Según sus autores, el modelo es generalizable a otras tareas en las que exista más de un referente, los estímulos sean no verbales, o incluso cuando se requiere la

emisión de frases en lugar de mensajes de una sola palabra. Las tareas Figuras Abstractas (Fussell y Krauss, 1989 a; Glucksberg et al. 1966) y las de Figuras Familiares (Camaioni y Ercolani, 1988) son algunos ejemplos de estas tareas. Existe también alguna tarea que parece no requerir la intervención del proceso estocástico de comparación sino únicamente el proceso de muestreo. Este es el caso de una versión de la tarea Pares de Palabras de Asher y Parke (1975). Esta versión contiene una subserie de 15 pares de palabras que se diferencian entre sí semánticamente (ciudad-empezar, por ejemplo).

2.3.- El proceso de evaluación del mensaje referencial

La evaluación del mensaje referencial suele concebirse desde la tradición referencial como la capacidad de valorar las características cualitativas y cuantitativas de dicho mensaje. Es decir, reconocer si un mensaje es adecuado o inadecuado especialmente mediante la detección de posibles ambigüedades para llevar a cabo la correspondiente actuación referencial. En base a las características cuantitativas y cualitativas del mensaje referencial se han delimitado diversas clasificaciones. Según Girbau (2002), probablemente los tipos más investigados desde la tradición referencial han sido los tres siguientes: (a) mensaje ambiguo; (b) mensaje redundante y (c) mensaje reformulado o reestructurado. También hay quien ha establecido tipologías específicas adecuadas a determinadas tareas referenciales (Boada y Forns, 1997).

Se concibe el mensaje ambiguo como aquel que puede referirse a más de un referente cuando el objetivo final del mensaje es que el receptor identifique una serie de referentes. El mensaje redundante, sería el que aporta más información de la requerida para lograr el objetivo de la tarea referencial. Por último, el mensaje reformulado efectuado por el emisor es una variación respecto a su mensaje previo en la descripción

del referente. El mensaje reformulado, como mínimo añade información sobre un rasgo distintivo más del referente. Se produce a raíz de la retroalimentación del receptor indicativa de una posible ineficacia comunicativa (Girbau, 2002).

En la función comunicativa del mensaje referencial es de suma relevancia la decisión del emisor sobre cómo elaborar dicho mensaje para que sea probablemente comprendido por el receptor. Por ello, antes de producir el mensaje, el emisor precisa evaluar los rasgos cuantitativos y cualitativos de éste, así como su adecuación al referente y al receptor.

En cuanto al rol del receptor, sin duda conlleva mucho más que los complejos procesos de recepción y comprensión del mensaje. Concretamente, el receptor debería llevar a cabo las 6 operaciones siguientes en relación al mensaje referencial: (a) recepción; (b) focalización de la atención; (c) comprensión; (d) memorización; (e) evaluación y (f) respuesta. En el caso de la comunicación referencial, la respuesta se reduce a veces a la identificación de uno de los referentes en lo que se denomina actuación referencial del receptor (Girbau, 2002).

En el rol de emisor, los resultados obtenidos en los estudios mediante la tarea Pares de Palabras, demuestran una mayor eficacia comunicativa a los 12 años que a los 8 (Cohen y Klein, 1968). Numerosos trabajos dirigidos a precisar la causa de tal fracaso comunicativo han rechazado la hipótesis de la existencia de un vocabulario limitado (Asher, 1976) o la inadecuación de las instrucciones experimentales (Asher y Parke, 1975). De este modo, los resultados hallados en estudios previos concluyen que una de las causas de la ineficacia de la comunicación referencial de los participantes en el rol de emisor es la omisión del proceso de comparación (Asher y Parke, 1975; Asher, 1976; Robinson y Robinson, 1976a; Robinson y Robinson, 1976b; Whitehurst, 1976; Asher y Oden, 1976; Wigfield y Asher, 1978; Whitehurst y Sonnenschein, 1978; Girbau y Boada,

1996). Estos autores encuentran que los peores comunicadores de 8 y 10 años omiten significativamente más la ejecución del proceso de comparación que los mejores. Girbau y Boada (1996), hallan que también realizan una comparación egocéntrica.

Algunos autores también se han interesado por conocer la eficacia comunicativa de los participantes en el rol de receptor mediante la tarea Pares de Palabras (Cohen y Klein, 1968). Asher (1976) realizó dos experimentos en los que la tarea del receptor consistía en evaluar como eficaz o ineficaz los mensajes referenciales presentados por el experimentador. Los participantes eran niños y niñas de 2º, 4º y 6º grado.

En el primer experimento, los participantes debían actuar en el rol de emisor produciendo mensajes eficaces como pista para identificar el referente en 15 pares de palabras. Posteriormente, todos los participantes actuaban en el rol de receptor evaluando la calidad de mensajes propios o de otros niños de su misma edad presentados por el experimentador. Los resultados encontrados indicaban que en general los participantes que resultaban eficaces en el rol de emisor, resultaban a su vez ser eficaces en el rol de receptor. Asher (1976) también encontró que la eficacia comunicativa en el rol de receptor mejora con la edad, hallando diferencias significativas entre participantes de 2º y 6º grado así como entre participantes de 2º y 4º grado independientemente de si los mensajes a evaluar eran propios o pertenecían a otros niños.

Por otra parte, en un segundo experimento Asher (1976) solicitó a los mismos participantes de 2º, 4º, y 6º grado que evaluaran de nuevo la calidad de 12 mensajes para identificar el referente en la tarea Pares de Palabras. En este caso, los mensajes pertenecían a otros niños de 4º y 5º grado (Palermo y Jenkins, 1964). Con ello, se pretendía controlar la calidad de las pistas presentadas a los participantes a través de la edad. Los resultados encontrados indicaban igualmente que los participantes de menor

edad eran menos eficaces que los participantes de mayor edad en el rol de receptor evaluando la calidad de mensajes presentados por el experimentador. Concretamente, las diferencias resultaron nuevamente ser significativas entre los participantes de 2º y 4º grado, así como entre los participantes de 2º y 6º grado.

Otros experimentos realizados mediante la tarea Pares de Palabras con participantes de 3º y 5º grado han encontrado resultados similares a los hallados por Asher (1976). Los participantes que mostraron ser eficaces comunicadores en el rol de emisor fueron a su vez eficaces en el rol de receptor (Asher y Oden, 1976; Girbau y Boada, 1996). Sin embargo, en dichos estudios la tarea de los participantes en el rol de receptor consistía en señalar el referente subrayado del par de palabras a partir de sus propias pistas y controlando la variable memoria. En el estudio de Asher (1976), los participantes evaluaban la calidad de mensajes presentados por el experimentador y que además, no habían sido producidos por ellos mismos. En los tres estudios se concluye que los comunicadores poco eficaces fallan en el proceso de comparación. Sin embargo, hay que señalar que la tarea a realizar por los participantes en el rol de receptor en estos diferentes estudios no es la misma. En el estudio de Asher y Oden, (1976) y el de Girbau y Boada (1996) se estudia la autocomunicación. En este caso, la tarea de los participantes en el rol de receptor consiste en señalar el referente en cada par de palabras a partir de los mensajes previamente emitidos como pistas por los propios participantes y controlando la variable memoria. En el estudio de Asher (1976) los participantes evalúan la calidad de mensajes presentados por el experimentador y no producidos por ellos mismos.

3.- LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL EN EL TEL

El TEL puede afectar a todas las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) y a los diferentes niveles que constituyen estas dimensiones (fonética/ fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática). La pragmática, es una de las líneas de investigación más recientes en los trastornos del lenguaje en la infancia. La comunicación referencial es uno de tantos aspectos que se incluyen dentro del concepto de pragmática.

3.1.-La pragmática en el TEL y su relación con otras variables lingüísticas

La dificultad en la actualidad al abordar el estudio de la pragmática surge porque dicho término abarca gran cantidad de aspectos diferentes en el uso del lenguaje. De este modo, con el término pragmática igualmente se puede aludir a aspectos relativos a la referencia gramatical, la coherencia en el discurso narrativo, los procesos de inferencia del significado implícito en un mensaje, las reglas de juego de la conversación, la adecuación del mensaje al receptor, los actos de habla, las habilidades sociales y la interacción en un contexto social (Mendoza, 2001). Los estudios previos encontrados sobre las habilidades pragmáticas de los niños con TEL resultan poco concluyentes e incluso en ocasiones contradictorios.

El presente estudio se centra en conocer la eficacia comunicativa y los procesos implicados desde el paradigma de la comunicación referencial de un grupo de niños y niñas con/sin TEL actuando en el rol de emisor y receptor. Con respecto a este paradigma, tal y como apunta Mendoza (2001) los estudios realizados en población con TEL son muy escasos y los resultados encontrados poco esclarecedores.

3.2.-El estudio de la comunicación referencial en población infantil con TEL

El paradigma de la comunicación referencial pretende conocer el curso que sigue su desarrollo y los procesos implicados para que un/a niño/a llegue a ser un comunicador eficaz. Este paradigma ha sido muy utilizado en población infantil con un desarrollo normal del lenguaje (Forns y Boada, 1997; Martínez, Forns y Boada, 1997; Girbau y Boada, 1996). También se conocen trabajos realizados en población que presenta diversos tipos de trastornos comunicativos, psicopatologías o bien en población bilingüe. Por otra parte, el paradigma de la comunicación referencial ha sido ampliamente utilizado con el objetivo de entrenar a aquellos/as niños/as que demuestran ser comunicadores poco eficaces. (Asher y Wigfield, 1981b; Sonnenschein y Whitehurst, 1984b; Pérez, 1993; Traxler y Gernsbacher 1992 y 1993).

El panorama existente en la actualidad sobre los estudios realizados desde el paradigma de la comunicación referencial en población infantil con TEL, se caracteriza por la escasez de trabajos realizados sobre el tema y por la ausencia de resultados concluyentes. No obstante, es en el rol de receptor donde la ausencia de investigaciones previas es mayor. Ello hace necesario realizar más estudios que apoyen o refuten los resultados hallados en el único estudio que parece haber sobre la eficacia comunicativa en el rol de receptor con participantes TEL o Trastorno del Lenguaje (TL). A continuación, se da a conocer al lector estudios previos en los que el interés ha sido conocer la eficacia comunicativa mediante una tarea de comunicación referencial en población infantil con TEL o Trastorno del Lenguaje (TL) en el rol de emisor y/o de receptor. En el rol de emisor, todos estos estudios tienen en común que la tarea referencial presentada a los participantes pertenece según Yule (1997) a la categoría de estímulos a nombrar, describir e identificar. A dicha categoría pertenece también la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras utilizada en el presente estudio.

Según Bishop y Adams (1991), Gluksberg et al. (1966) en estudios previos ya observaron la posible influencia de diferentes procesos implicados en función de las demandas de la tarea. Esta afirmación lanza dudas sobre la validez de comparar unos estudios con otros en los cuales se ha utilizado tareas referenciales pertenecientes a diferentes categorías.

En cuanto al rol de receptor, el único estudio que parece haber sido realizado con participantes con Trastorno del Lenguaje (TL) (Meline y Brackin, 1987). La tarea de comunicación referencial utilizada en dicho estudio requiere, tal y como explicaremos más adelante, que los participantes decidan a partir de dos historietas en las que hay dos personajes, uno el emisor y otro el receptor, quién es el responsable del fracaso comunicativo que se produce entre los dos personajes. Por último, señalar que todos los estudios que a continuación se van explicar, excepto el estudio realizado por Reuterskiöld et al. (2001) con población infantil sueca, han sido realizados en lengua anglosajona y no parece haber estudios previos realizados con población infantil que hablen en castellano.

3.2.1.- La comunicación referencial en emisores infantiles con TEL

Tal y como ya se ha señalado anteriormente, los estudios de comunicación referencial realizados en población infantil con TEL o Trastorno del Lenguaje (TL) son escasos y sus resultados poco concluyentes. Se dan a conocer a continuación las características principales de dichos experimentos en el rol de emisor.

Meline (1986) realizó un estudio con 69 niños angloparlantes. Su propuesta era investigar las habilidades comunicativas de un grupo de 18 niños/as con Dificultades de Aprendizaje (DA). Estos/as niños/as, fueron diagnosticados con Trastorno del lenguaje (TL) por un/a especialista. La media de edad de estos niños/as era de 8;3 años. No

mostraban evidencias de problemas auditivos, psíquicos, emocionales, visuales, ni historia de otitis media. Su MLU en morfemas era menor o igual a 1.5 respecto al grupo control de igual edad cronológica. Su inteligencia, valorada mediante la Escala de Madurez de Columbia (Burgmeister, Blum y Lorge, 1972), estaba dentro de la normalidad. Necesitaban aula de apoyo por sus bajos resultados académicos.

Las habilidades comunicativas del grupo con Dificultades de aprendizaje/Trastorno del Lenguaje (DA/TL) eran comparadas con dos grupos control: uno de igual edad lingüística, con una media de edad de 5;1 años, y otro de la misma edad cronológica que el grupo con DA/TL. La eficacia comunicativa se evaluó mediante la tarea de Cubos de Glucksberg et al. (1966).

Los resultados encontrados fueron a favor de que el grupo de participantes con DA/TL eran comunicadores tan eficaces como los controles de su misma edad y mejores que sus iguales en habilidades lingüísticas pero de menor edad. La eficacia de la comunicación de los participantes se medía en función de los mensajes emitidos por los participantes y el número de dibujos de los cubos de Glucksberg et al. (1966) reconocidos por los jueces a partir de los mensajes de los niños. Los resultados también indicaron que la eficacia comunicativa no estaba relacionada ni con la producción verbal ni con el vocabulario receptivo. La producción verbal en este estudio era definida como la media del número de palabras utilizada por cada niño para describir los 6 referentes. El vocabulario receptivo se evaluaba mediante el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn, 1965). En estudios previos sobre la comunicación referencial, ya se había llegado a la conclusión de que las habilidades comunicativas están poco relacionadas con las habilidades verbales y que los malos comunicadores fallan en el proceso de comparación.

Posteriormente, Meline (1988) realizó otro estudio sobre la eficacia de niños con Trastorno del Lenguaje (TL) en una tarea de comunicación referencial. Nuevamente, se pedía a los participantes que emitieran mensajes sobre los referentes que eran los cubos diseñados por Glucksberg y Krauss, (1966). Los mensajes producidos por todos los niños y niñas participantes se clasificaron según la estrategia utilizada para describir los referentes: estrategia de referentes conocidos, estrategia gráfica y estrategia mixta. El estudio se realizó con 45 participantes: (a) 15 niños y niñas con Trastorno del Lenguaje y una media de edad de 8;2 años; (b) 15 niños y niñas que formaron el grupo control, de igual nivel lingüístico que los niños y niñas con Trastorno del Lenguaje (TL) y una media de edad de 5;2 años; y (c) 15 niños y niñas de la misma edad cronológica que los niños y niñas con Trastorno del Lenguaje (TL) que formaron parte de un segundo grupo control. Los 30 niños y niñas que constituían los dos grupos control presentaban un desarrollo del lenguaje normal.

Los resultados encontrados indicaron que la eficacia comunicativa de los participantes dependía del tipo de estrategia utilizada para describir los referentes. Cuando el grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) utilizaba la estrategia gráfica, era más eficaz que los dos grupos controles del estudio. El grupo de igual edad cronológica era más eficaz que el grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) y que el otro grupo control de igual edad lingüística, cuando utilizaba la estrategia de referentes conocidos. Cuando los grupos participantes utilizaban la estrategia mixta, entre el grupo control de igual edad cronológica y el grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) no había diferencias significativas, pero ambos eran más eficaces que el grupo control de igual edad lingüística. Para Meline (1988), este resultado aportaba evidencia sobre la implicación del proceso cognitivo de comparación en la ejecución de la tarea referencial. Los niños y niñas del grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) y el grupo control de igual edad

lingüística, eran menos eficaces en el uso de esta estrategia porque fallarían al hacer asociaciones significativas entre conocidos referentes y nuevos referentes. Este fallo ocurriría porque estos/as niños/as no realizan bien el proceso de comparación.

Bishop y Adams (1991), realizaron un estudio sobre la eficacia comunicativa referencial en el que participaron 54 niños/as con TEL de edades entre 8 y 12 años. Las características de este grupo se describen a continuación.

Todos los participantes estaban recibiendo intervención por sus dificultades en el desarrollo del lenguaje. El inglés era la lengua en la que se comunicaban preferentemente. Estos/as niños/as no presentaban dificultades importantes a nivel fonológico. Además, ninguno/a de ellos/as había sido diagnosticado/a con disartria por sus problemas en el desarrollo del lenguaje. En el Tests de Recepción Gramatical (TROG; Bishop, 1983), todos los participantes de este grupo debían ser capaces de alcanzar la puntuación equivalente a una edad de cuatro años. También fueron evaluados en otras ocho medidas del lenguaje comprensivo y expresivo. Para ser incluidos en el grupo de participantes con TEL, tenían que alcanzar una puntuación $z = -2$ al menos en una de las ocho medidas de lenguaje. Entre los participantes del grupo TEL se identificó un subgrupo que se caracterizaba por sus dificultades en el lenguaje preferentemente a nivel semántico-pragmático. Bishop y Adams (1991), opinaban que este subgrupo de participantes presentaría más dificultades en la tarea de comunicación referencial que el resto que formaban parte del grupo con TEL. Por último, para evaluar las habilidades no verbales de todo el grupo de participantes con TEL, se administró a estos/as niños/ dos subtests de la Escala de Inteligencia Weschsler para Niños (WISC-R; Weschsler, 1974). Los participantes debían alcanzar en este caso una puntuación de 13 o más en los subtest Dibujos Incompletos y Diseño de bloques.

En el estudio de Bisop y Adams (1991), participaron también dos grupos control. Uno de ellos, estaba formado por 10 niños/as para cada una de las edades 4, 5, 6, 8, 10 y 12 años. Estos participantes presentaban un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad y el inglés era su lengua preferente. Este grupo sirvió para confrontar la eficacia comunicativa en la tarea referencial respecto del grupo con TEL. El otro grupo control, estaba formado por participantes con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad y que utilizaban el inglés como lengua preferente. Este grupo era utilizado para confrontar las puntuaciones obtenidas en diferentes medidas de lenguaje comprensivo y expresivo con las puntuaciones obtenidas por los participantes del grupo con TEL. A ambos grupos control se les administró el subtest Dibujos Incompletos del WISC-R para establecer comparaciones con los participantes del grupo con TEL.

Los resultados de esta investigación revelaron que los participantes con TEL en general, manifestaban una comunicación menos eficaz que los controles de igual edad cronológica. Sin embargo, las predicciones previas de Bishop y Adams (1991) sobre el subgrupo de participantes con TEL que presentaban dificultades preferentemente semántico-pragmáticas no se cumplieron.

Por otro lado, otros resultados hallados en este estudio, mostraron una relación significativa entre la eficacia comunicativa en la tarea referencial y los resultados de algunas pruebas administradas a estos niños. Concretamente el Test de Recepción Gramatical (TROG; Bishop, 1983), que mide la comprensión de estructuras gramaticales. Según Bishop y Adams (1991), Asher y Wigfield (1981) ya encontraron una significativa correlación entre la eficacia en las tareas de comunicación referencial y algunos tests de elección múltiple. Otras medidas de lenguaje expresivo y los resultados de los dos subtests Dibujos Incompletos y Diseño de bloques del WISC que

evalúan habilidades no verbales, también mostraron estar relacionadas con la eficacia comunicativa referencial.

Otro estudio sobre la eficacia comunicativa en niños y niñas con TEL fue llevado a cabo por Johnston, Smith y Box (1997). En este caso los participantes eran diez niños/as con TEL en edad preescolar con un rango entre 3;1 y 5;9 años. La media en la variable CI era 111.2 según el test de inteligencia no verbal Leiter Internacional Performance Scale (Arthur, 1954). Posteriormente, a los participantes del grupo con TEL se les administró el test de inteligencia Stanford-Binet, 3ª ed. (cf. Johnston et al., 1997). Sin embargo, uno de los participantes no logró completar dicho test. Nueve de los participantes del grupo con TEL puntuaron por debajo del percentil 10 en una medida estandarizada de lenguaje expresivo según el test Developmental Sentence Score (Lee, 1974). Resulta interesante destacar que uno de los participantes del grupo con TEL puntuó en el percentil 17 en esta medida. Es decir, este participante no llegaba a puntuar $-1DS$ según este test de lenguaje expresivo.

Para evaluar el lenguaje receptivo se administró a los participantes del grupo con TEL el test Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn y Dunn, 1981). La media obtenida en este test se situó en el percentil 39. Esto indica que los participantes del grupo con TEL presentaban habilidades de comprensión lingüística muy próximas a la normalidad. Al analizar la tabla de datos sobre las características de cada uno de los participantes del grupo con TEL que presentan Johnston et al. (1997) en este artículo, los datos indican que sólo uno de los participantes del grupo con TEL llegaba a puntuar $-1DS$ en dos medidas de lenguaje, una expresiva y una receptiva. Sin embargo, los autores de este estudio señalan que cada uno de los participantes del grupo con TEL había sido diagnosticado previamente por un/a especialista en patologías del habla y del lenguaje.

El grupo control estaba formado por diez participantes con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad e igualados a los participantes con TEL en nivel de desarrollo y género según los propios autores. Cada participante del grupo control era emparejado con un participante del grupo con TEL igualando la edad mental del participante con TEL con la edad cronológica del participante del grupo control.

Johnston et al. (1997), encuentran que entre los participantes de ambos grupos (con TEL y control) no se hallaron diferencias significativas en relación a la eficacia comunicativa. Sin embargo, sí que se demuestra en los resultados encontrados que entre los participantes de ambos grupos existen diferencias significativas en relación a las estrategias comunicativas utilizadas para emitir los mensajes referenciales. Concretamente el grupo de participantes con TEL emitía significativamente menos mensajes referenciales eficaces utilizando la estrategia comunicativa denominada agrupación cuantitativa. Según los autores de este estudio, se clasifica dentro de esta categoría comunicativa los mensajes referenciales que se caracterizan por describir los ítems de la tarea referencial como un todo definido por sus atributos comunes. Estos resultados son interpretados por Johnston et al. (1997) como una evidencia a favor de que los participantes del grupo con TEL tienen limitaciones en su capacidad de procesamiento.

Finalmente, Reuterskiöld-Wagner; Nettelbladt y Salhén (2001) realizaron otro estudio para explorar la eficacia comunicativa referencial en población infantil sueca con Trastorno del Lenguaje (TL). Los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) eran 12 niños/as de edades comprendidas entre 6;3-7;10 y una media de 7;6. Los participantes eran seleccionados por un/a especialista en patologías del lenguaje y el habla. Se pidió al especialista que seleccionase participantes con problemas de lenguaje expresivo como por ejemplo fonología y gramática. Sin embargo,

no se descartaban los participantes que presentaban problemas en el lenguaje tanto a nivel expresivo como receptivo. Con el objetivo de evaluar las habilidades lingüísticas de los participantes con Trastorno del Lenguaje se les administró una versión en sueco no estandarizada del test TROG (Bishop, 1989). La puntuación máxima que se puede obtener en el TROG (Bishop, 1989) es de 80. En el estudio, finalmente participaron niños/as con un nivel más bajo de comprensión en el lenguaje ($M= 53.3$, $DS = 4.9$) junto con niños/as que presentaban un nivel de comprensión más alto ($M= 70.8$, $DS= 2.8$). Los participantes que formaron el grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) habían colaborado previamente en un estudio realizado por Sahlén, Reuterskiöld-Wagner, Nettelbladt y Radeborg (1999).

El grupo control estaba formado por doce participantes con una edad entre 6 meses mayor o menor que la edad de los participantes con Trastorno del Lenguaje (TL). Tenían que ser amigos/as, hermanos o hermanas de los participantes. Sólo en uno de los casos hubo que aceptar la colaboración de un participante del grupo control con una edad 2 años mayor que su hermano con Trastorno del Lenguaje (TL). Además, estos niños/as que formaron el grupo control no presentaban problemas en el desarrollo del lenguaje. A todos los participantes que colaboraron en este estudio, se les practicó una audiometría.

Los resultados que se hallaron en el estudio de Reuterskiöld et al. (2001) indicaban la no existencia de diferencias significativas en la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) y grupo control. Asimismo, la eficacia comunicativa tampoco mostraba una relación significativa con los resultados obtenidos mediante el Test de Recepción Gramatical (TROG; Bishop, 1983) ni con las puntuaciones del CI no verbal obtenidas al administrar el WISC-R (Wechsler, 1995).

3.2.2.- La comunicación referencial en receptores infantiles con TEL

En el rol de receptor tal y como se ha apuntado anteriormente, sólo parece haber un estudio previo realizado por Meline y Brackin (1987). A continuación, se describe el citado estudio.

El grupo de participantes con dificultades en el desarrollo del lenguaje estaba constituido por 15 niños/as con Trastorno del Lenguaje (TL) y una edad de 8 años. El grupo control estaba constituido por 15 niños/as de la misma edad cronológica y 15 niños/as de la misma edad lingüística que los participantes con Trastorno del Lenguaje (TL) y una edad cronológica de 7 años. El lenguaje receptivo era evaluado mediante el Test de Comprensión Auditiva del Lenguaje- Revisado (TACL-R; Carrow-Woolfolk, 1985). Concretamente, el grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) puntuaba entre uno y dos años por debajo de sus iguales según este test en lenguaje receptivo y el CI de estos/as niños/as tenía un rango entre 85 y 115 según la Escala de Madurez Mental de Columbia (Burgemeister, Blum, y Lorge, 1972). A los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) se les practicó también una audiometría.

A todos los participantes se les administró una tarea de comunicación referencial que consistía en dos historietas con dibujos y situaciones cotidianas. En cada historieta había dos personajes, un emisor y un receptor. El emisor hacía una demanda al receptor pero el enunciado que formulaba era ambiguo. Este material había sido adaptado a partir del material utilizado por Robinson y Robinson (1977) en un estudio previo. La tarea de los participantes en el estudio de Meline y Brackin (1987) consistía en decidir si el fallo en la comunicación entre los personajes de la historieta de dibujos era debido al emisor o al receptor.

Cuando los participantes de cada grupo escuchaban una historia con mensajes que contenían información demasiado general, el grupo de participantes con Trastorno

del Lenguaje (TL) y el grupo de participantes control de igual edad lingüística culpabilizaban al receptor de la falta de comprensión. Sin embargo, los participantes del grupo control de igual edad cronológica que los participantes con Trastorno del Lenguaje (TL) dudaban de la eficacia de los emisores y hacían atribuciones en las que consideraban responsables a los emisores del fracaso comunicativo. Previamente, 9 jueces adultos realizaron la misma tarea y en sus decisiones responsabilizaron el 100% de las veces al emisor de la historia como responsable del fracaso comunicativo. De este modo, los juicios de los controles de igual edad cronológica que el grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) resultaban más eficaces detectando quien era el responsable del fracaso comunicativo.

4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La habilidad de evaluar mensajes eficazmente (por ejem., Asher, 1976), tiene importantes consecuencias en la comunicación. En primer lugar, contribuye a la eficacia en el rol de emisor ya que quien es capaz de analizar eficazmente sus mensajes es más probable que los modifique cuando sea necesario. En segundo lugar, la habilidad de evaluar mensajes eficazmente puede estar relacionada con la eficacia para dar feedback a otras personas de sus propios mensajes.

En el rol de emisor, los estudios previos realizados con la tarea Pares de Palabras demuestran que los/as niños/as con un desarrollo del lenguaje normal de entre 4 y 9 años llegan a ser progresivamente más capaces de emitir a la vez descripciones discriminantes y no redundantes de los atributos propios del referente. Sin embargo, una parte importante de las producciones verbales de los/as niños/as, al menos hasta los 8-

10 años, son todavía poco precisas, incompletas, incomprensibles y con referencias a la propia experiencia (Girbau, 2002). En cuanto al rol del receptor, los resultados encontrados en estudios previos realizados con la tarea Pares de Palabras indican que los participantes menos eficaces en el rol de emisor son a su vez menos eficaces en el rol de receptor evaluando la calidad de mensajes referenciales presentados por el /la experimentador/a (Asher, 1976).

Los estudios realizados desde el paradigma de la comunicación referencial en población infantil con TEL son escasos y en lengua castellana parece no haber estudios previos pese a la necesidad de marcadores de diagnóstico. Tal y como ya se ha comentado anteriormente, los criterios utilizados en el diagnóstico de TEL se caracterizan por su base excluyente. Uno de los principales objetivos en los estudios sobre el TEL en la actualidad es encontrar marcadores diagnósticos que demuestren mayor sensibilidad para identificar esta población (p.ej., Girbau y Schwartz, 2007, 2008). Teniendo en cuenta la falta de resultados concluyentes en los estudios previos realizados, el presente estudio pretende contribuir a mejorar el conocimiento sobre la eficacia comunicativa referencial en población con TEL de edades comprendidas entre 8 y 10 años.

El principal objetivo de este estudio es analizar si existen diferencias significativas entre un grupo infantil de participantes con TEL y un grupo de participantes, grupo control, con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad y una edad cronológica aproximada a la edad de los participantes del grupo infantil con TEL. Asimismo, interesa conocer si existen diferencias significativas entre el grupo infantil de participantes con TEL y el grupo control en el rol de receptor, evaluando la eficacia de mensajes referenciales al cabo de cierto tiempo. En el rol de emisor, la hipótesis de partida es que los participantes del grupo con TEL serán menos eficaces

que los participantes del grupo control produciendo mensajes referenciales. Según el estudio previo realizado por Meline y Brackin (1987), en el rol de receptor los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje (TL) son menos eficaces. En estudios previos sobre la comunicación referencial realizados en población infantil con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad se ha encontrado que existe una correlación positiva entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor (Asher, 1976). En el rol de receptor, teniendo en cuenta los resultados previos aportados por Meline y Brackin (1987) la hipótesis previa de partida es que los participantes del grupo con TEL serán menos eficaces que los participantes del grupo control.

Con el presente estudio también se tiene interés en conocer la relación existente entre la eficacia comunicativa y el CI de los participantes (grupo con TEL/ grupo control) tanto en el rol de emisor como el rol de receptor por su posible influencia en los resultados según Dickson (1982). No se dispone de una hipótesis previa de partida ya que en estudios anteriores en ocasiones se ha encontrado una relación entre la eficacia comunicativa referencial y el CI de los participantes. Sin embargo, en otras ocasiones dicha relación no ha sido encontrada o simplemente no se ha explorado.

Asimismo, interesa conocer la relación existente entre la eficacia comunicativa de los participantes (rol de emisor/rol de receptor) y las puntuaciones obtenidas en cuatro subtests del ITPA utilizados como criterios de diagnóstico. Existen estudios previos en los que se ha demostrado estadísticamente una correlación significativa entre la eficacia comunicativa de los participantes en tareas de comunicación referencial y otras medidas lingüísticas (Bishop y Adams, 1991). Por ello, la hipótesis de partida es que va a encontrarse una relación positiva entre la eficacia comunicativa referencial en

la tarea Pares de Palabras y por lo menos algunos de los subtests del ITPA utilizados como criterio.

Por último, en el presente estudio se ha considerado de interés conocer si existe una relación entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor en los participantes de nuestro estudio. En investigaciones anteriores con participantes que presentaban un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad, los resultados encontrados indicaban que los niños/as que mostraron menor eficacia comunicativa en el rol de emisor también mostraron ser menos eficaces en el rol de receptor (Asher, 1976). Por este motivo, en el presente estudio la hipótesis de partida es que los participantes que resultan menos eficaces en el rol de emisor, serán a su vez menos eficaces en el rol de receptor.

II.- ASPECTOS METODOLÓGICOS

GENERALES

1.- Algunas consideraciones

2.- Participantes: características generales

3.- La tarea de comunicación referencial Pares de Palabras

A continuación, se procede a desarrollar en diversos capítulos o fases el proceso metodológico que se ha seguido con la finalidad de verificar las hipótesis formuladas. Concretamente en este capítulo, en primer lugar se tratan algunas cuestiones generales referentes al proceso de búsqueda y selección de la muestra de participantes. A continuación, se dan a conocer las características generales de los niños y niñas que finalmente participaron en el presente estudio. Por último, el lector encontrará una breve descripción del material que constituye la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras.

1.- ALGUNAS CONSIDERACIONES

Antes de comenzar con la descripción de las características generales de la muestra de participantes, se considera de interés dar a conocer algunas cuestiones previas referentes al proceso de búsqueda y selección de los/as niños/as que finalmente han formado parte de este estudio. Los participantes de ambos grupos (grupo con TEL y grupo control), fueron seleccionados de colegios de Castellón. Para ello, fue de suma importancia la colaboración de los psicólogos, profesores de aula, logopedas y terapeutas de educación especial de los colegios visitados que orientaron esta búsqueda.

En principio, con la colaboración de dichos profesionales se identificaron 28 niños/as con dificultades en el desarrollo del lenguaje (excluyendo desórdenes articulatorios). Diecisiete de estos/as niños/as fueron posteriormente eliminados por: (a) cinco de ellos/as, no cumplían uno o más criterios para el diagnóstico de TEL (incluido un CI alrededor de 85); (b) siete de estos niños y niñas, no tenían el castellano como lengua preferente; (c) los cinco niños y niñas restantes, tuvieron que ser eliminados/as porque o bien los padres o bien el propio niño o niña no aceptaron participar en el presente estudio.

En cuanto al grupo control, dieciséis niños/as de los veintisiete que inicialmente fueron evaluados también fueron eliminados. Los motivos fueron los siguientes: (a) cuatro de estos/as niños/as no cumplía los criterios establecidos en el presente estudio en relación a los cuatro subtests del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA; Kirk, McCarthy, y Kirk, 2001) (más adelante, se abordan en profundidad los aspectos referentes a los criterios de selección); (b) dos niños/as no alcanzaban una puntuación CI dentro de la normalidad; (c) seis fueron excluidos/as porque o bien los padres o bien

los/as niños/as decidieron no participar; (d) los cuatro restantes no tenían el castellano como lengua preferente.

Un total de 22 niños/as constituyó finalmente la muestra de participantes en el presente estudio. Once de estos/as niños/as, presentaban dificultades en el desarrollo del lenguaje y formaron parte del grupo con TEL. Los once restantes, eran niños/as con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad y constituyeron el grupo control.

A todos los participantes que finalmente constituyeron el grupo de participantes infantiles con TEL, se les administró el test ITPA. El ITPA, es una batería de administración individual constituida por 11 subtests. Fue diseñada para detectar las aptitudes y dificultades lingüísticas específicas en población infantil de edad comprendida entre 3 y 10 años. En España, es de las baterías más utilizadas por los diferentes profesionales para diagnosticar dificultades psicolingüísticas y elaborar programas de intervención en aquellos/as niños/as que lo necesitan. Aunque a todos los participantes se les administró la batería completa, finalmente se seleccionaron cuatro subtests como criterio (*Asociación Auditiva*, *Expresión Verbal*, *Integración Gramatical* y *Comprensión Auditiva*) ya que éstos subtests, están focalizados en la evaluación de aquellas características del lenguaje tanto en comprensión como expresión que más estrechamente se corresponden con las características evaluadas por los tests de lenguaje más contemporáneos.

En el subtest *Asociación Auditiva*, el niño o la niña tiene que completar frases que el examinador presenta oralmente (por ejemplo: “el papá es grande, el niño es.... (pequeño)”). Este subtest, evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente (cf. Moreno y García-Baamonde, 2003). El subtest *Expresión Verbal* evalúa la fluidez verbal del niño/a, medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente pertenecientes a una categoría (por ejemplo: animales y frutas) durante un

minuto de tiempo. En el subtest *Integración Gramatical*, el niño o la niña tiene que completar frases que el examinador presenta oralmente atendiendo a unos dibujos (por ejemplo: “aquí hay una cama, aquí hay dos ...(camas)”. Según Moreno y García-Baamonde (2003), este subtest evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática. Por último, en el subtest *Comprensión Auditiva*, el niño o la niña escucha unas historias y posteriormente tiene que responder a unas preguntas sobre dichas historias señalando unos dibujos (por ejemplo: “señala quiénes son Carlos y María”). Este subtest, evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente (cf. Moreno y García-Baamonde, 2003)

Con respecto a cada uno de estos cuatro subtests, para cada participante se calculó las puntuaciones z (ver Tabla 1). Cada uno de los participantes seleccionados para formar parte del grupo con TEL, debía cumplir con respecto a estos cuatro subtests del ITPA los siguientes criterios: (a) al menos, en dos de los cuatro subtests seleccionados, su puntuación ha de ser inferior a $-1.0 DS$ con respecto a la media según su edad cronológica; (b) la media de las puntuaciones z de los cuatro subtests tiene que ser inferior a 0. Los resultados obtenidos, fueron confirmados con la opinión de los profesores y padres que, según (Restrepo, 1998), es un indicador altamente fiable del estatus lingüístico.

Tabla 1. Media de las Desviaciones Standard en relación a la Media de la muestra normativa y Desviaciones Standard para las puntuaciones en los subtest del ITPA

	<i>Comprensión Auditiva</i>	<i>Asociación Auditiva</i>	<i>Expresión Verbal</i>	<i>Integración Gramatical</i>	<i>Media Total</i>
TEL	-2.00 (1.76)	-1.24 (1.17)	-1.03 (0.94)	-1.04 (1.55)	-1.33 (0.50)
Control	0.13 (0.39)	0.72 (0.47)	0.58 (0.81)	0.57 (0.49)	0.50 (0.29)

Con la finalidad de determinar el nivel intelectual en el grupo con TEL, se administró el Test de Inteligencia no Verbal (TONI-2; Brown, Sherbenou y Johnsen, 2000) a cada participante de este grupo. El TONI -2 (Brown et al., 2000), es un test de administración individual. Comparte características similares a los tests que evalúan el factor “g” de inteligencia como en el caso de las Matrices Progresivas de Raven (Raven, 2000). Según Spearman [cf. Amador, Forns, y Kirchner, (2005)], el factor cognitivo general (factor g) es una habilidad fundamental que interviene en todas las operaciones mentales. Las tareas que más saturan en este factor serían las tareas complejas y novedosas, las matrices progresivas, las analogías verbales y las tareas de completar de series [cf. Amador et al., 2005].

Por otra parte, El TONI-2 (Brown et al., 2000) es un test que permite evaluar la capacidad para resolver problemas eliminando en todo lo posible la influencia del lenguaje, de las habilidades motoras y del nivel cultural. Por tanto, al igual que las Matrices Progresivas de Raven (Raven, 2000), el test TONI-2 (Brown et al., 2000) resulta una prueba recomendable para evaluar a aquella población que presenta

dificultades auditivas, de lenguaje o de manipulación. El test incluye dos formas equivalentes con 55 ítems cada una que muestran dibujos abstractos tipo matrices. El sujeto a evaluar, sin límite de tiempo debe seleccionar entre varios elementos el que sigue o cumple con la secuencia del dibujo problema. El TONI-2 (Brown et al., 2000), permite obtener puntuaciones en centiles y en cocientes intelectuales (CI). Sus características psicométricas indican una adecuada fiabilidad, y parece haber correlaciones significativas ($r = .66$) entre el TONI-2 (Brown et al., 2000) y la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-R) según se indica en el manual del test TONI-2 (Brown et al., 2000).

A cada uno de los participantes que formaba parte del grupo con TEL se le practicó también una audiometría. Además, los padres de estos/as niños/as cumplieron un cuestionario para determinar cuestiones como el uso extendido del castellano como primera lengua, el estatus socioeconómico de los participantes, los antecedentes familiares respecto a déficits en lenguaje, así como la ausencia de desórdenes neurológicos, emocionales y comportamentales. Todos los participantes que formaron parte del grupo con TEL estaban recibiendo intervención en sus centros escolares o a través de otros servicios privados.

Con respecto al grupo control, se tuvo en cuenta seleccionar participantes con un desarrollo lingüístico normal, igualados en edad, sexo y lengua preferente en relación al grupo de participantes con TEL. No obstante, según las investigaciones previas, la variable sexo no parece influir en la actuación de la comunicación referencial [cf. Dickson, 1982 para una revisión]. Además, a cada uno de los participantes del grupo control, también se le administró el ITPA completo. Concretamente, en relación a los cuatro subtests seleccionados como criterio, para formar parte del grupo control, los participantes debían de cumplir: (a) que en ninguno de estos subtests obtenga una

puntuación inferior o igual a -1 DS con respecto a la media esperada según su edad cronológica; *(b)* que la media de las puntuación z de los cuatro subtests no sea inferior a 0 (ver Tabla 4).

Con la finalidad de determinar el nivel intelectual de los participantes infantiles del grupo control se tuvo en cuenta las puntuaciones obtenidas por estos/as niños/as en la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG-E2; Yuste, 2002). Este test, es una prueba de aplicación colectiva que fue administrada en el centro escolar al que asistían estos/as niños/as. Mantiene una estructura que parte de la teoría de Spearman (cf. Yuste, 2002). Permite obtener una puntuación de Inteligencia General que es una estimación global teniendo en cuenta las 6 pruebas básicas de la batería. Se valida en los modelos jerárquicos de la inteligencia que admiten siempre un factor “g” como capacidad relacionante y abstractiva. La estimación global de la Inteligencia General, permite obtener puntuaciones en centiles y en CI. Por lo que respecta a la validez, se han estudiado las correlaciones entre el WISC y BADyG Grafico B (cf. Yuste, 1988) de aplicación a población infantil entre 6 y 8 años. Los resultados indican una correlación significativa ($r = .65$) entre la escala total del WISC y la escala total del BADyG (cf. Yuste, 1988).

2.- PARTICIPANTES: CARACTERÍSTICAS GENERALES

La muestra de los participantes que finalmente han colaborado en el presente estudio está compuesta por los grupos: *a)* participantes con TEL y *b)* participantes control. El grupo con TEL está constituido por 11 participantes, 7 niños y 4 niñas, que presentan Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Estos/as niños/as, pertenecen a un

nivel socioeconómico medio y tienen un CI comprendido entre 83 y 132 ($M = 101.36$ y $SD = 18.58$) según el test TONI-2 (Brown et al., 2000). En cuanto a la edad de estos/as niños/as, comprende un rango entre 8;3 y 10;11 (99-131 meses) y una media de 9;5 ($M = 113.09$ meses y $DS = 8.54$). El grupo control, semejante al grupo con TEL en edad y sexo, está constituido por 11 participantes, 6 niños y 5 niñas, con un nivel socioeconómico medio. La edad de los participantes de este grupo está comprendida en un rango entre 8;7 y 10;7 (105-129 meses), siendo la media de 9;8 ($M = 118.18$ meses y $DS = 7.79$). El CI de los participantes del grupo control está comprendido en un rango entre 94 y 117 ($M = 102.09$ y $SD = 7.63$) según el test BADYG E2 (Yuste, 2002).

3.- LA TAREA DE COMUNICACIÓN REFERENCIAL PARES DE PALABRAS

Para conocer las habilidades comunicativas de los participantes en el rol de emisor y el rol de receptor, en el presente estudio se ha utilizado la versión de la tarea Pares de Palabras de Cohen y Klein (1968) (Tabla 2). Existe también una versión (Girbau y Boada, 1996), traducida al catalán. En dicha versión, cinco de los ítems fueron además adaptados considerando aspectos como la frecuencia de uso (Tabla 3). Para realizar el presente experimento, se ha traducido al castellano la versión catalana de Pares de Palabras de Girbau y Boada (1996). Respecto a dicha versión, sólo se han adaptado dos ítems tratando de eliminar la diferencia de género entre el referente y no referente (Tabla 4). En las tres tablas, los pares de palabras -con los referentes subrayados- se muestran en su orden de presentación original. Los superíndices a y b que aparecen al lado de cada palabra en cada una de las tablas, designan las dos

subseries de 15 palabras utilizadas por Asher y Parke (1975) en su estudio y que posteriormente utilizaron también otros autores (Asher y Oden, 1976; Girbau y Boada, 1996) en sus respectivos trabajos. Al respecto, Asher y Parke (1975), encontraron que ambas subseries presentan una dificultad similar. En el presente estudio, también se han tenido en cuenta las citadas subseries para administrar la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor, siendo: (a) mensajes eficaces y (b) mensajes ineficaces tal y como se explicará más adelante con mayor detalle.

Tabla 2. Pares de Palabras originales (Cohen y Klein, 1968)

cow-horse		
1. <u>like</u> -love ^a	11. <u>fur</u> -hair ^a	21. mitten- <u>glove</u> ^b
2. sound- <u>noise</u> ^b	12. river- <u>ocean</u> ^b	22. <u>road</u> -street ^b
3. sleep- <u>rest</u> ^a	13. say- <u>tell</u> ^b	23. <u>plant</u> -flower ^b
4. dog- <u>puppy</u> ^b	14. <u>rubbers</u> -boots ^b	24. <u>mad</u> -angry ^a
5. <u>music</u> -song ^a	15. child- <u>baby</u> ^b	25. <u>glass</u> -cup ^a
6. <u>city</u> -town ^a	16. <u>big</u> -large ^a	26. write- <u>print</u> ^b
7. bread- <u>roll</u> ^a	17. dish- <u>plate</u> ^b	27. <u>world</u> -earth ^b
8. hot- <u>warm</u> ^a	18. hill- <u>mountain</u> ^a	28. <u>ship</u> -boat ^b
9. <u>crayon</u> -chalk ^b	19. watch- <u>clock</u> ^a	29. <u>wash</u> -clean ^a
10. <u>short</u> -small ^b	20. cook- <u>bake</u> ^a	30. wheel- <u>tire</u> ^a

Tabla 3. Pares de Palabras en catalán (Girbau y Boada, 1996)		
Eixemple: <u>vaca</u> -cavall		
1. <u>agradar</u> -estimar ^a	11. <u>pèl</u> -cabell ^a	21. manyopla- <u>guant</u> ^b
2. so- <u>soroll</u> ^b	12. riu- <u>oceà</u> ^b	22. <u>carretera</u> -carrer ^b
3. dormir- <u>descansar</u> ^a	13. dir- <u>narrar</u> ^b	23. <u>planta</u> -flor ^b
4. gall- <u>pollet</u> ^b	14. <u>descansos</u> -botes ^b	24. <u>furiós</u> -enfadat ^a
5. <u>música</u> -cançó ^a	15. nen- <u>bebé</u> ^b	25. <u>vas</u> - taça ^a
6. <u>ciutat</u> -poble ^a	16. <u>gran</u> -enorme ^a	26. escriure- <u>resseguir</u> ^b
7. pa- <u>llonguet</u> ^a	17. vaixella- <u>plat</u> ^b	27. <u>món</u> -terra ^b
8. calent- <u>tebi</u> ^a	18. turó- <u>muntanya</u> ^a	28. <u>vaixell</u> -barca ^b
9. <u>llapis</u> -guix ^b	19. despertador- <u>rellotge</u> ^a	29. <u>rentar</u> -netejar ^a
10. <u>curt</u> -petit ^b	20. cuinar- <u>rostir</u> ^a	30. roda <u>pneumàtic</u> ^a

Nota.- Los ítems adaptados de la versión de la tarea Pares de Palabras en inglés (Cohen y Klein, 1968) son: 4. “gall-pollet”, 7. “pa-llonguet”, 17. “vaixella-plat”, 19. “despertador-rellotge”, 26. “escriure-resseguir”.

Tabla 4. Pares de Palabras en castellano		
Ejemplo: <u>toro</u> -caballo		
1. <u>gustar</u> -amar ^a	11. <u>pelo</u> -cabello ^a	21. <u>manopla</u> - <u>guante</u> ^b
2. sonido- <u>ruido</u> ^b	12. río- <u>océano</u> ^b	22. <u>carretera</u> -calle ^b
3. dormir- <u>descansar</u> ^a	13. decir- <u>narrar</u> ^b	23. <u>planta</u> -flor ^b
4. <u>gallo</u> - <u>pollito</u> ^b	14. <u>andar</u> -botar ^b	24. <u>furioso</u> -enfadado ^a
5. <u>música</u> -canción ^a	15. niño- <u>bebé</u> ^b	25. <u>vaso</u> -taza ^a
6. <u>ciudad</u> -pueblo ^a	16. <u>grande</u> -enorme ^a	26. escribir- <u>imprimir</u> ^b
7. pan- <u>barra</u> ^a	17. vajilla- <u>plato</u> ^b	27. <u>mundo</u> -tierra ^b
8. caliente- <u>tibio</u> ^a	18. colina- <u>montaña</u> ^a	28. <u>barco</u> -submarino ^b
9. <u>lápiz</u> -tiza ^b	19. despertador- <u>reloj</u> ^a	29. <u>lavar</u> -limpiar ^a
10. <u>corto</u> -pequeño ^b	20. cocinar- <u>asar</u> ^a	30. rueda- <u>neumático</u> ^a

Nota.- Los ítems adaptados de la versión de Pares de Palabras utilizada en el experimento de Girbau y Boada (1996) son los siguientes: el ítem que sirve de ejemplo antes de comenzar con la tarea, “toro-caballo” y el ítem 28. “barco-submarino”.

III.- ROL DE EMISOR: PRODUCCIÓN DEL MENSAJE REFERENCIAL

1.- Método

2.- Resultados

3.- Discusión

En este capítulo se expone el procedimiento metodológico que se ha seguido en el presente estudio para dar respuesta a las hipótesis previamente formuladas en relación a los participantes de este estudio (grupo con TEL y grupo control) en el rol de emisor. A continuación, tras la exposición referente al método, se da a conocer al lector los resultados encontrados al aplicar la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor. Por último, se va a tratar de relacionar e interpretar los hallazgos encontrados en el presente estudio tratando de encuadrar dichos resultados dentro del panorama actual de investigación.

1.- MÉTODO

En este apartado, se da a conocer al lector las características de la muestra de participantes que finalmente ha formado parte del presente estudio. A continuación, se describe el material que constituye la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras, aplicada en el rol de emisor. Para finalizar se desarrolla una detallada exposición sobre el modo en que se ha administrado dicha tarea en el rol de emisor entre los participantes de este estudio (grupo con TEL, grupo control).

1.1.- Participantes

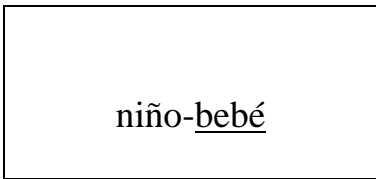
Con el objetivo de delimitar la muestra de participantes que finalmente ha formado parte del presente estudio se llevó a cabo un laborioso procedimiento que el lector puede consultar en el capítulo II, Aspectos Metodológicos Generales del presente estudio. El resultado final de este laborioso procedimiento fue la obtención de los dos grupos de participantes (grupo con TEL y grupo control), de edades comprendidas entre 8;3 y 10 ;11 años y un CI dentro de la normalidad. El lector puede consultar en mayor profundidad los datos sobre las características de la muestra de participantes si regresa nuevamente al ya referido capítulo II, Aspectos Metodológicos Generales.

1.2.- Tarea

Tal y como ya se anticipó en el capítulo II, el material administrado consiste en treinta ítems formados por treinta pares de palabras pertenecientes a la misma categoría semántica. Dichos ítems fueron presentados en treinta tarjetas de 7.6 x 12 cm. En cada tarjeta hay escritas un par de palabras en letras minúsculas de imprenta. El par de palabras está formado por una palabra subrayada que es el referente y una palabra no

subrayada que es el no referente tal y como podemos ver a continuación en el ejemplo (Figura. 1). Los participantes de este estudio tenían que emitir una palabra clave o pista sobre cada uno de los treinta pares de palabras.

Figura 1. El par de palabras ejemplo está formado por una palabra subrayada, que es el referente y una palabra no subrayada que es el no referente.



niño-bebé

1.3.- Procedimiento

A continuación, se procede a describir el procedimiento utilizado en la administración de la tarea Pares de Palabras. Cada uno de los participantes, de cada uno de los grupos (grupo con TEL y grupo control), se sentaba en una mesa frente a la experimentadora en una sala libre de ruidos y distracciones externas a la tarea. En un primer momento, antes de comenzar se dio a conocer a los participantes de cada grupo (con TEL y control) las instrucciones necesarias para realizar correctamente la tarea Pares de Palabras. Seguidamente, se realizó una prueba a cada uno de los participantes con la finalidad de tener la seguridad de que habían comprendido correctamente cual era el objetivo a alcanzar mediante su actuación en el experimento. El objetivo de los participantes en el rol de emisor era producir mensajes eficaces para que un receptor imaginario pudiera identificar la palabra subrayada en cada uno de los 30 pares de palabras. Según Asher (1976), el procedimiento de comunicar a un receptor imaginario ha sido utilizado en estudios previos y no ha supuesto ninguna dificultad conceptual a los participantes escolarizados en primaria. Seguidamente, Los mensajes emitidos por

los/las niños/as eran recogidos por la experimentadora para ser analizados tal y como se explica a continuación en el apartado correspondiente a la categorización de los mensajes.

1.3.1.- Instrucciones

Al igual que en el experimento de Girbau y Boada (1996), la experimentadora decía a cada participante antes de comenzar con la tarea propiamente dicha:

“Vamos a hacer un juego. Aquí hay dos palabras (la experimentadora, presenta la tarjeta y señala con el dedo índice el ítem o pareja de palabras /caballo- toro/ que va a ser utilizado como ejemplo al niño/a al tiempo que lee ambas palabras en voz alta para asegurarse que el niño ha entendido bien estas dos palabras). Fíjate que una de las palabras está subrayada, la palabra toro, (la experimentadora dice en voz alta esta palabra, mientras la señala con el dedo). Esta es la palabra en la que tienes que pensar tú. Ahora, tienes que imaginarte que hay una persona sentada aquí (la experimentadora señala un sitio libre a su lado de la mesa). Esta persona puede ver estas dos palabras pero no sabe cuál es la subrayada (la experimentadora gira la tarjeta que sirve de ejemplo /caballo-toro/ y muestra estas dos palabras al niño/a pero esta vez, ambas palabras sin subrayar /caballo-toro/. Aquí, nuevamente, la experimentadora al tiempo que muestra la tarjeta con las dos palabras sin subrayar, las señala con el dedo por la parte de arriba y las lee nuevamente en voz alta). Así que tu tarea en este momento es pensar y decir una pista que podría ayudar a esta persona a suponer qué palabra es la subrayada. La pista tiene que ser una sola palabra. Recuerda que la otra persona ve ambas palabras y quiere averiguar cuál es la subrayada. Ahora, ¿Puedes explicarme tú la idea del juego para que podamos empezar a jugar?”.

1.3.2.- Prueba de comprensión

A continuación, antes de comenzar con la tarea experimental, era imprescindible que el/la niño/a incluyera en su explicación los siguientes elementos o ideas: (a) cada una de las tarjetas tiene dos palabras. Una de ellas, está subrayada; (b) la otra persona

tiene unas tarjetas con las mismas palabras pero ninguna de ellas está subrayada; (c) la otra persona no sabe cuál de las dos palabras es la subrayada; (d) hay que pensar en una pista que ayude a esta persona a averiguar cuál de las dos palabras que aparecen en la tarjeta es la subrayada; (e) la pista tiene que ser una sola palabra.

Si el/la niño/a omitía alguno de los cinco elementos o ideas anteriores, la experimentadora no podía comenzar todavía con la tarea. En ese caso verificaba la comprensión de la tarea preguntando por cada uno de los elementos: (a) “¿Qué hay en cada una de tus tarjetas?”; (b) “¿Cómo son las tarjetas de la otra persona?”; (c) “¿En qué se diferencian de las tuyas?”; (d) “¿La otra persona sabe cuál de las dos es la palabra subrayada?”; (e) “¿Qué tienes que hacer tú?”. Del mismo modo, si las respuestas no incluían los cuatro elementos, la experimentadora repetía las instrucciones y la prueba de comprensión.

Hay que señalar que en ningún caso hubo que repetir las instrucciones por completo. Sin embargo, algunos participantes del grupo con TEL omitieron en su explicación alguna de las ideas fundamentales sobre la ejecución de la tarea. En este caso, fue necesario verificar la comprensión de las instrucciones de la tarea preguntando directamente sobre cada una de las ideas principales.

Una vez finalizada con éxito la prueba de comprensión y antes de comenzar definitivamente con la tarea experimental, se animaba al niño/a a hacer un ensayo con la tarjeta que sirve de ejemplo /caballo-toro/, por la cara en que aparece una de las dos palabras subrayada /caballo- toro/: “vamos a hacer una prueba antes de empezar de verdad para que no te quede ninguna duda y puedas hacerlo muy bien”. La experimentadora, procedía tal cual está especificado en las instrucciones y al final de éstas, solicitaba al niño/a una respuesta: “¿Cuál es la pista que has pensado?” Si el/la niño/a decía una pista que parecía ineficaz, la experimentadora volvía a repetir las instrucciones y el/la niño/a tenía

que volver a decir una nueva pista para el par de palabras del ejemplo /caballo-toro/. Ninguno de los participantes del experimento podía comenzar con la tarea experimental sin haber dado una pista “eficaz” para el par de palabras de la tarjeta ejemplo. Seguidamente, se procedía a llevar a cabo la tarea experimental propiamente dicha. La experimentadora, actuaba de igual modo tal y como se ha descrito en las instrucciones cada vez que presentaba una de las 30 tarjetas.

Aunque no era necesario repetir las instrucciones al completo, la experimentadora, cada vez que mostraba al niño/a una nueva tarjeta, señalaba con el dedo las palabras, leía éstas en voz alta y preguntaba al niño/a: “atento/a, ¿Qué pista se te ocurre para este nuevo par de palabras?”. De este modo, el/la niño/a, tras la presentación de cada tarjeta, emitía un mensaje sobre el referente o palabra subrayada con el objetivo de que dicho referente o palabra subrayada pudiera ser identificado por un/a receptor/a imaginario/a. La experimentadora, tras repetir el mensaje producido por el niño o la niña en voz alta para asegurarse de que había entendido bien, lo anotaba en una tabla.

1.3.3.- Categorización de los mensajes

Una vez que todos los participantes de ambos grupos (grupo con TEL y grupo control), habían realizado la tarea experimental Pares de Palabras y todos los mensajes habían sido recogidos por la experimentadora, se aplicó un método para clasificar los mensajes en eficaces e ineficaces con la finalidad de poder comparar los resultados de ambos grupos (grupo con TEL y grupo control). El método utilizado se basa en la valoración de la calidad de los mensajes de los participantes por dos jueces adultos. Este método de utilizar jueces adultos para evaluar la calidad de los mensajes infantiles ha sido anteriormente utilizado en diferentes estudios sobre la comunicación referencial

(Asher, 1976; Asher y Oden, 1976; Girbau y Boada, 1996). En el presente estudio, los jueces fueron dos licenciados universitarios, un hombre y una mujer. Previamente a ejercer su papel de jueces con los mensajes de los participantes de este estudio, fueron entrenados mediante pares de palabras utilizando mensajes diferentes a los emitidos por los participantes en este experimento.

Concretamente, la labor de estos dos jueces en el presente estudio ha consistido en observar cada par de palabras con el referente subrayado y valorar el correspondiente mensaje emitido por cada uno de los niños y niñas participantes, como eficaz o ineficaz. Ambos jueces, individualmente, evaluaban los mensajes emitidos por cada uno de los participantes del grupo con TEL y cada uno de los participantes del grupo control. Un mensaje era considerado eficaz cuando ambos jueces decidían que dicho mensaje podría ayudar a identificar unívocamente el referente del par de palabras a un posible receptor.

En el par de palabras ejemplo “niño-bebé” que aparece en la Figura 1, un ejemplo de mensaje eficaz podría ser “cuna”. La palabra cuna, tiene una mayor fuerza asociativa con el referente, que es la palabra subrayada en el par de palabras de la tarjeta ejemplo. En cambio la palabra “pequeño”, tiene la misma fuerza asociativa con el referente que con el no referente del par de palabras que aparece en la tarjeta ejemplo de la Figura 1. En este caso, la palabra “pequeño” sería un ejemplo de mensaje ineficaz para identificar el referente en el par de palabras “niño-bebé”

Con el fin de establecer el grado de acuerdo entre los jueces con respecto a la valoración de los mensajes, se analizaron estas calificaciones mediante el coeficiente Kappa (Cohen, 1960). De entre un total de 210 mensajes evaluados, el coeficiente Kappa obtenido fue $k = .93$ para una $p < .01$. En estudios previos (Girbau y Boada, 1996), con la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor y utilizando jueces adultos, el acuerdo entre jueces oscila entre $k = .809$ y $k = .83$.

Finalmente, tras establecer un acuerdo total en la calificación de los mensajes, la experimentadora contabilizó el número de mensajes considerados como eficaces para cada uno de los niños de ambos grupos (grupo con TEL y grupo control). Se calculó la media para cada uno de los dos grupos y posteriormente se compararon ambas medias. La puntuación máxima que se puede obtener en Pares de Palabras es de 30 mensajes eficaces. Concretamente en nuestro estudio, la media de mensajes considerados como eficaces para los participantes del grupo con TEL ha sido de 9.72 (sobre 30 mensajes emitidos), mientras que para los participantes del grupo control ha sido de 18.54 (sobre 30 mensajes emitidos).

Existen estudios previos sobre la comunicación referencial en el rol de emisor con la tarea Pares de Palabras en población infantil con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad. La media de mensajes eficaces aportada en dichos estudios ha sido de 5.1 (sobre 15 mensajes emitidos), en el estudio de Asher y Oden (1976). En el estudio de Girbau y Boada (1996), la media de mensajes eficaces aportada es de 7.5 (sobre 15 mensajes emitidos). La edad de los participantes en estos dos trabajos (Asher y Oden, 1976; Girbau y Boada, 1996) era aproximada a la edad de los participantes del grupo control en el presente estudio. Es decir, ambos trabajos habían sido realizados con participantes infantiles de 3º y 5º grado. Respecto al estudio realizado por Asher y Oden (1976), no resulta posible precisar con mayor exactitud la edad de los participantes ya que este dato no es aportado por los autores de dicho estudio. Sin embargo, Girbau y Boada (1996) sí que aportan datos más precisos sobre la edad de los participantes. Concretamente, la media de edad de los participantes de 3º era de 8;8 años y la media de edad de los participantes de 5º grado era de 10;8.

2.- RESULTADOS

Una vez obtenidos todos los datos de los participantes en el rol de emisor, se procede a analizarlos mediante diferentes cálculos estadísticos realizados con el programa SPSS. A continuación, se dan a conocer los resultados encontrados.

2.1.- Relación entre la edad y la eficacia comunicativa referencial del emisor

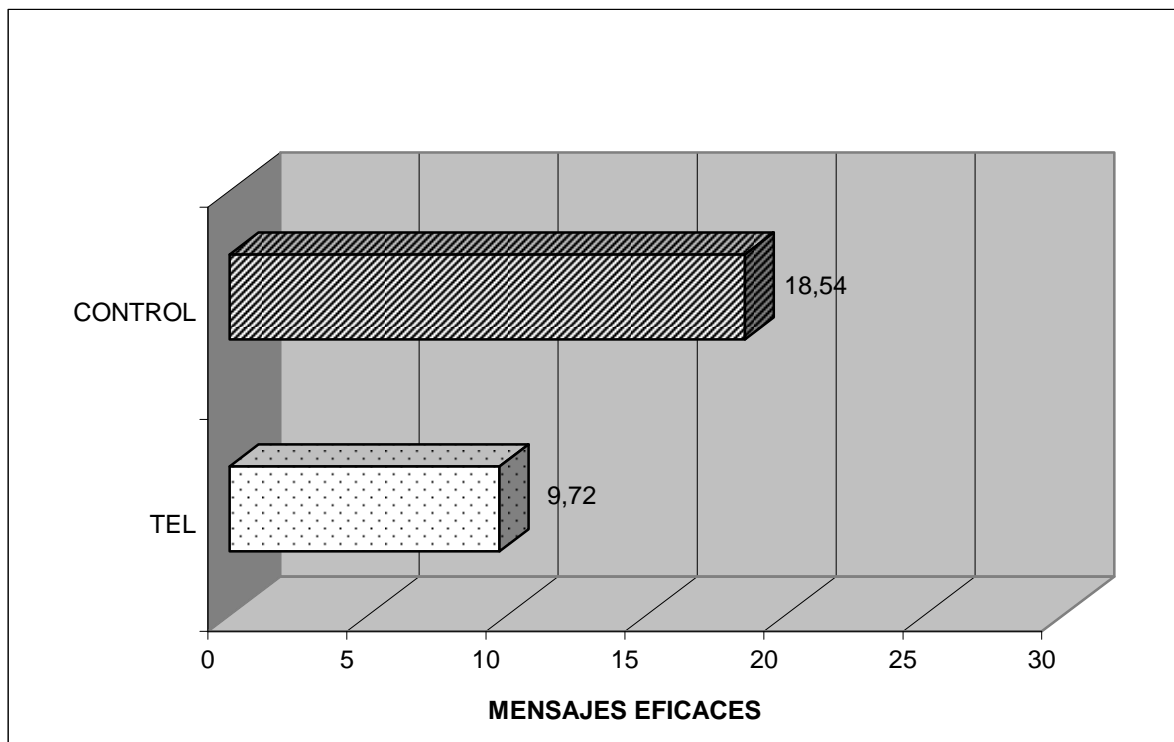
La edad es una variable a tener en cuenta en los estudios de comunicación referencial. Tal y como se ha expuesto anteriormente, en estudios previos realizados entre participantes de más de un año de diferencia, en edades comprendidas entre 4 y 8 años, la edad ha demostrado tener una gran influencia en la comunicación [cf. Dickson (1981b), para una revisión]. Mediante una ANOVA de un solo factor, hemos explorado y comprobado que la diferencia de edad entre los participantes del grupo con TEL y el grupo control no es significativa $F(1, 20) = 0.21, p = .28$. Por lo tanto, la variable edad no será considerada en ninguno de los siguientes análisis a partir de ahora en el rol de emisor.

2.2- Eficacia comunicativa referencial de los emisores con y sin TEL

El objetivo principal de este estudio en el rol de emisor ha sido analizar si existen diferencias significativas en la eficacia comunicativa entre los participantes infantiles del grupo con TEL y el grupo control al realizar la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras. La prueba ANOVA de un solo factor nos revela que los participantes que forman parte del grupo control han demostrado ser comunicadores significativamente más eficaces en la tarea Pares de Palabras que los participantes que

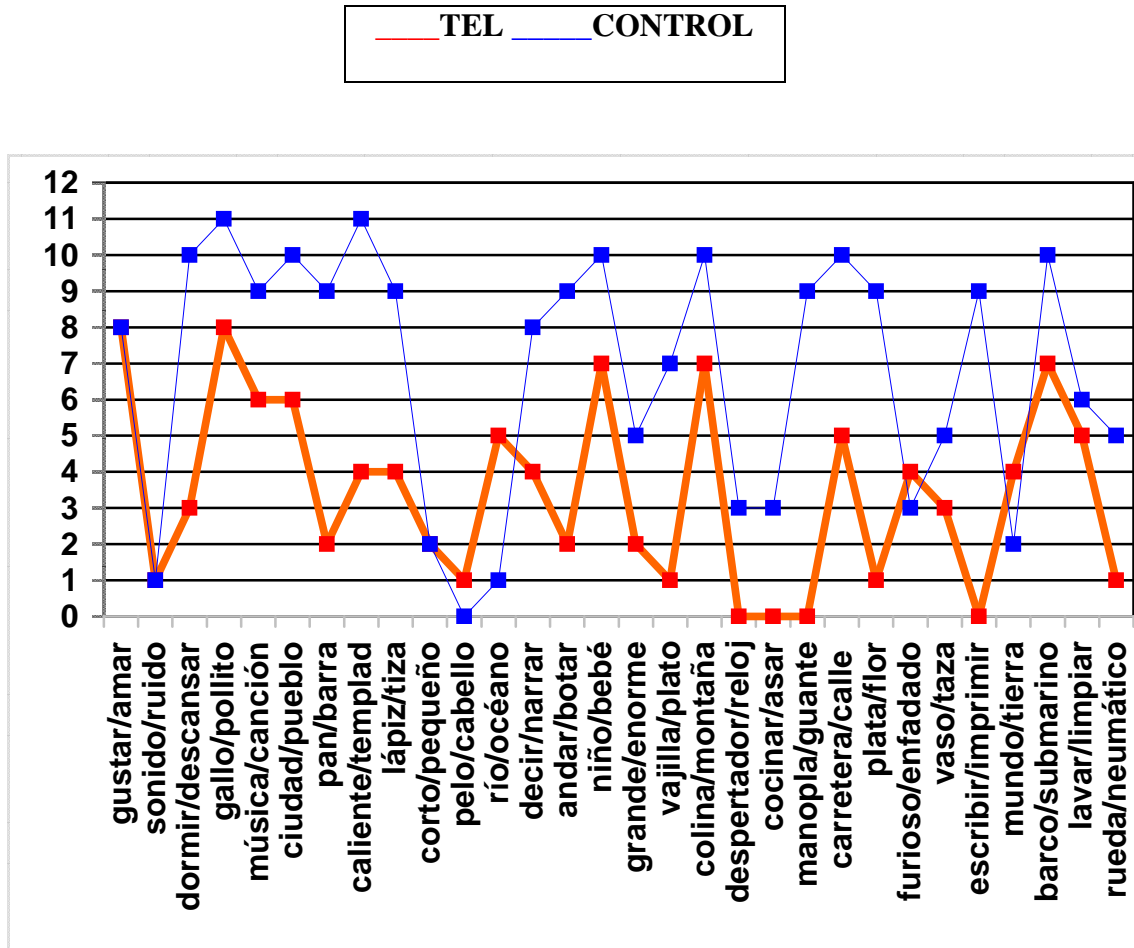
forman parte del grupo con TEL [$F(1, 21) = 58,85, p < .000002$]. En la Figura 2, puede observarse la superior eficacia comunicativa referencial de los participantes del grupo control ($M = 18.54, DS = 2.53$), respecto a los participantes del grupo con TEL ($M = 9.72, DS = 2.59$) en el rol de emisor, en base a 30 ítems.

Figura 2. Media de mensajes eficaces emitidos por el grupo con TEL y grupo control en la tarea Pares de Palabras



Por otra parte, se ha considerado de interés conocer la precisión ítem por ítem de los dos grupos de participantes (grupo con TEL y grupo control) en la tarea Pares de Palabras. En la Figura 3, puede observarse que el nivel de precisión en la mayoría de los ítems de la tarea se sitúa consistentemente en los emisores infantiles del grupo con TEL por debajo de los emisores infantiles del grupo control.

Figura 3. Precisión de la tarea ítem por ítem en el rol de emisor en los participantes del grupo con TEL y grupo control



2.3.- Relación entre la inteligencia y la eficacia comunicativa referencial del emisor

Otra de las variables a controlar en los estudios de comunicación referencial es la capacidad intelectual de los participantes por su posible influencia en los resultados en la eficacia comunicativa. Algunos autores, tal y como hemos expuesto anteriormente han encontrado una influencia de la capacidad intelectual en los resultados hallados en tareas de comunicación referencial (Baldwin, McFarlane, y Garvey, 1971; Higgins, 1973) [cf. Glucksberg, Krauss y Higgins (1975)]. Por este motivo, se ha considerado

necesario explorar la relación entre el número de mensajes eficaces en la tarea Pares de Palabras y las puntuaciones CI de los participantes, obtenidas al administrar al grupo infantil con TEL el TONI-2 y el BADYG- E2 al grupo control.

Mediante dos Correlaciones de Pearson, se ha comprobado que existe una relación no significativa estadísticamente entre el CI y el número de mensajes eficaces para el grupo con TEL ($r = .11, p = .72$) y ($r = .08 p = .72$) para el grupo control. De este modo, el CI sólo explica el 1.2 % de la varianza para el grupo infantil con TEL y el 0.64 % para el grupo infantil control. Sin embargo, teniendo en cuenta que existen estudios en los que sí se ha encontrado una relación entre el CI y la eficacia comunicativa, se ha considerado oportuno utilizar también el modelo ANCOVA ajustado al CI (donde el CI es la covariable y los dos grupos participantes, grupo con TEL y grupo control, el factor fijo). Con este nuevo análisis, se pretende controlar la influencia del CI en los resultados hallados sobre la eficacia comunicativa en los participantes de nuestro estudio. Los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas [$F(2, 19) = 28.53, p = .0001$], en la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo con TEL y grupo control de este estudio incluso cuando se controla el efecto de la variable CI.

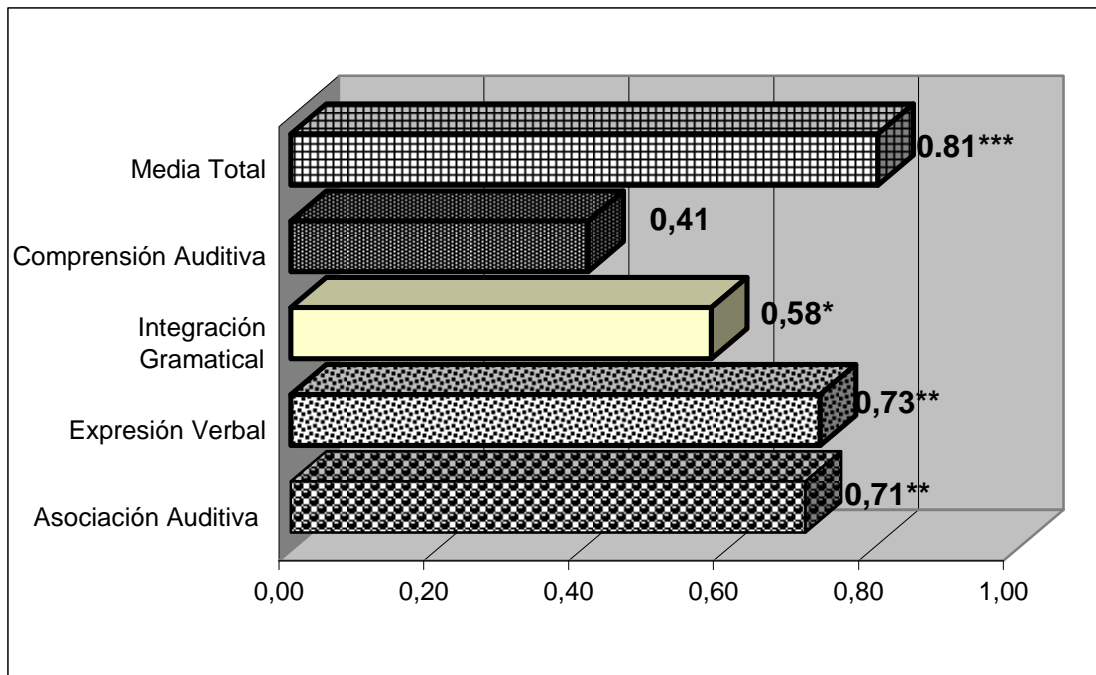
2.4.- Relación entre las habilidades psicolingüísticas y la eficacia comunicativa referencial del emisor

Por último, interesaba explorar la relación existente entre el número de mensajes eficaces en la tarea Pares de Palabra y las puntuaciones obtenidas por los participantes en los cuatro subtests estandarizados del ITPA que se han tenido en cuenta como criterio. Concretamente, se ha explorado la relación existente entre los resultados de los cuatro subtests (*Asociación Auditiva, Expresión verbal, Integración Gramatical y*

Comprensión Auditiva) del ITPA y el número de mensajes eficaces en la tarea Pares de Palabras. Asimismo, se ha analizado la relación existente entre la media total de estos cuatro subtests del ITPA y el número de mensajes eficaces en la tarea Pares de Palabras en los participantes de este estudio.

Los resultados encontrados mediante una Correlación de Pearson, tal y como puede observarse a continuación en la Figura 4, revelan que existe una alta correlación positiva entre la media total de los cuatro subtests del ITPA y el número de mensajes eficaces de los participantes del grupo con TEL y grupo control en la tarea Pares de Palabras. Asimismo, sucesivas Correlaciones de Pearson indican que existe una correlación significativa entre la eficacia comunicativa de los participantes y los subtests del ITPA: *Asociación Auditiva*, *Expresión Verbal* e *Integración Gramatical*. En cambio, no se ha encontrado una correlación significativa entre el subtest *Comprensión Auditiva* y la eficacia comunicativa de los participantes de este estudio en la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras.

Figura 4. Correlaciones entre los cuatro subtests del ITPA (incluida la media de los cuatro subtests) y el número de mensajes eficaces en los participantes de ambos grupos.



Nota.- * $p < .01$. ** $p < .002$. *** $p < .00001$. Las correlaciones comienzan a ser significativas a partir del nivel de $p = .01$, es decir, $(.05/5)$ utilizando la corrección de Bonferroni, ya que el valor p necesita ser ajustado debido a las 5 correlaciones efectuadas.

3.- DISCUSIÓN

El objetivo principal que ha llevado a realizar el presente estudio en el rol de emisor ha sido analizar la eficacia comunicativa desde el paradigma de la comunicación

referencial y la perspectiva teórica de análisis de la tarea en un grupo de participantes con TEL de edades comprendidas entre 8;3 y 10;11 años.

El principal hallazgo de este estudio en el rol de emisor ha sido encontrar diferencias significativas en relación a la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo infantil con TEL y grupo infantil control. Concretamente, los resultados indican que los participantes del grupo con TEL son menos eficaces produciendo mensajes referenciales que los participantes del grupo control. A continuación, se procede dando a conocer los resultados encontrados en estudios previos realizados sobre el tema. Seguidamente, se analizan los posibles motivos de las discrepancias encontradas en los resultados de algunos de estos estudios. Por último, se aporta una interpretación a los hallazgos encontrados en el presente estudio sobre la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo con TEL y grupo control, fundamentada en las explicaciones aportadas en estudios previos.

En relación a las diferencias significativas encontradas en el presente estudio entre la eficacia comunicativa de los participantes infantiles con TEL y los participantes del grupo control, se han encontrado trabajos que apoyan los resultados aportados en el presente estudio (Meline, 1988; Bishop y Adams, 1991). Sin embargo, también se han encontrado trabajos que aportan resultados contradictorios a los resultados obtenidos en este estudio (Meline, 1986; Johnston et al., 1997; Reuterskiöld et al., 2001). Concretamente, en los trabajos que han aportado unos resultados diferentes, entre los participantes del grupo con TEL (Johnston et al., 1997) o Trastorno del Lenguaje (Meline, 1986; Reuterskiöld et al., 2001) y el grupo control, no se encontraron diferencias significativas. A continuación, se procede a ir comentando todos estos trabajos y sus resultados de un modo más detallado.

En cuanto a los trabajos previos que apoyan los resultados encontrados en el presente estudio, concretamente en el estudio de Meline (1988), los resultados indicaban que existen diferencias significativas en la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje y los participantes de los dos grupos control de dicho estudio. Un grupo control, constituido por participantes de igual edad cronológica al grupo con Trastorno del Lenguaje y un segundo grupo control, formado por participantes de igual edad lingüística al grupo con Trastorno del Lenguaje. Sin embargo, estas diferencias guardaban una estrecha relación con la estrategia utilizada por los participantes de este estudio al describir los referentes en la tarea de comunicación referencial.

Cuando los participantes del grupo control de igual edad cronológica a los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje describían los nuevos referentes utilizando la estrategia de referentes conocidos, sí que resultaban ser más eficaces que participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje. Por otra parte, el grupo con Trastorno del Lenguaje, resultaba ser más eficaz que los participantes de los dos grupos control (grupo control de igual edad cronológica y grupo control de igual edad lingüística al grupo con Trastorno del Lenguaje) cuando utilizaba la estrategia gráfica. Además, cuando la estrategia utilizada era mixta, entre el grupo control de igual edad cronológica y el grupo con Trastorno del Lenguaje no había diferencias significativas y ambos eran más eficaces que el grupo control de igual edad lingüística. En relación al grupo control de igual edad lingüística que el grupo con Trastorno del Lenguaje, en el estudio de Meline (1988) los resultados fueron más homogéneos. Independientemente de la estrategia comunicativa utilizada, este grupo mostraba una significativa menor eficacia comunicativa que los grupos con Trastorno del Lenguaje y el grupo control de igual edad cronológica al grupo con Trastorno del Lenguaje.

Otro experimento previo que apoya los hallazgos encontrados en el presente estudio en relación a la eficacia comunicativa de los participantes con TEL es el realizado por Bishop y Adams (1991). Estos autores también encontraron que los participantes del grupo con TEL eran comunicadores menos eficaces que los participantes del grupo control en una tarea de comunicación referencial. Sin embargo, encontraron además otro resultado que sorprendió a estos autores ya que no hallaron relación entre la eficacia comunicativa y las dificultades pragmáticas observadas en algunos niños de su estudio. Bishop y Adams (1991) esperaban encontrar que los participantes de su estudio con más dificultades pragmáticas serían a su vez menos eficaces en una tarea de comunicación referencial. Los resultados encontrados no apuntaron en esta dirección e hicieron cuestionar a Bishop y Adams (1991) la validez de las tareas de comunicación referencial para estudiar las habilidades comunicativas.

En cuanto a los estudios que no apoyan nuestros resultados (Meline, 1986; Johnston et al., 1997; Reuterskiöld et al., 2001), estos trabajos no hallaron diferencias significativas en la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo con DA/TL (Meline, 1986), o TEL (Johnston et al., 1997) o Trastorno del Lenguaje (Reuterskiöld et al., 2001) y el grupo control. Concretamente, en el estudio de Johnston et al. (1997) encontraron además que los grupos de participantes (grupo con TEL y grupo control) se diferenciaban en el tipo de estrategias comunicativas utilizadas para describir a los referentes. En el estudio previo realizado por Meline (1986) con participantes infantiles diagnosticados con Dificultades de Aprendizaje/ Trastorno del Lenguaje (DA/TL), se obtuvieron resultados similares tal y como se ha comentado anteriormente. La explicación a estos resultados según Johnston et al. (1997), era que los participantes del grupo con TEL utilizaban estrategias menos demandantes en cuanto a capacidad de procesamiento para comunicar sobre los referentes. De este modo, conseguían resolver

la tarea de comunicación referencial de una forma más sencilla. Podría ser que por este motivo, los participantes del grupo con TEL resultaban ser comunicadores tan eficaces como los participantes del grupo control. La estrategia comunicativa utilizada por los participantes del grupo control era la estrategia cuantitativa. Según los autores del estudio (Johnston et al., 1997), la estrategia cuantitativa exige una mayor capacidad de procesamiento cognitivo. Sin embargo, desde la perspectiva lingüística, no parece ser más demandante ni requerir más habilidades comunicativas. La estrategia cuantitativa exige a su vez la competencia de realizar comparaciones entre las características de los objetos. Los objetos son considerados como miembros de una categoría en función de sus atributos comunes.

Tal y como ya se ha comentado previamente, existe una falta de consenso en los resultados encontrados en los estudios realizados sobre la comunicación referencial con participantes infantiles diagnosticados con TEL. Esta falta de consenso podría estar relacionada con la ausencia de homogeneidad en la muestra de participantes seleccionados en cada estudio. Anteriormente, Mendoza (2001) ya señaló la heterogeneidad de la muestra de participantes como una posible causa a la discrepancia encontrada en los resultados de los estudios previamente realizados sobre la eficacia comunicativa en población infantil con TEL o Trastorno del Lenguaje. En el presente estudio, se ha investigado en esta dirección. Parece ser que existen algunas diferencias en los criterios de selección de los/as niños/as que han participado en los diferentes estudios realizados sobre la comunicación referencial en población infantil con TEL.

Una de las diferencias encontradas tiene que ver con la variable edad. Ya se argumentó en el capítulo de Introducción que la edad es un factor a tener en cuenta por su demostrada influencia sobre la eficacia comunicativa. En este sentido, se puede observar como el rango de edad entre los participantes de los diferentes estudios

realizados en población con TEL es muy amplio. Este rango abarca participantes de edades comprendidas entre 3;1 y 12 años. Concretamente, en el estudio de Meline (1986) la media de edad de los participantes con Dificultades de Aprendizaje/Trastorno del Lenguaje era de 8;3 años. En el estudio realizado posteriormente por Meline (1988), la media de edad de los participantes con Trastorno del Lenguaje era de 8;2 años. En el estudio realizado por Bishop y Adams (1991), no se aporta el dato de la edad media de los participantes con TEL. En cambio, sí que se aporta el rango de edad de estos/as niños/as que comprende entre los 8 y 12 años. En el estudio de Johnston et al., (1997), la media de edad de los participantes con TEL es de 52.5 meses (4;4 años aproximadamente). Por último, en el estudio realizado por Reuterskiöld et al., (2001), la media de edad de los participantes con Trastorno del Lenguaje era de 7;6 años. Los autores de dicho estudio, ya señalaron la diferencia de edad entre los participantes de su propio estudio y los participantes en el estudio de Bishop y Adams (1991) como una causa posible de las discrepancias encontradas en los resultados de ambos experimentos. Según estudios previos realizados con población infantil y un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad, la variable edad ha demostrado tener una gran influencia en edades comprendidas entre 4 y 8 años. (Girbau, 2002).

Otra de las diferencias existente entre los estudios revisados es el CI no verbal de los participantes. Esta es otra de las variables a controlar en los estudios de comunicación referencial tal y como se apuntó en el capítulo de Introducción también. En este sentido, parece ser por una parte que en el estudio de Reuterskiöld et al. (2001), el CI de los participantes era menor a 85 y por tanto no cumplen los criterios para el diagnóstico de TEL propuestos por Stark y Tallal (1981) que son a su vez los más utilizados en diferentes investigaciones. De hecho, los propios autores del citado estudio

(Reuterskiöld et al., 2001) utilizan la etiqueta diagnóstica de Trastorno del Lenguaje para referirse a este grupo de participantes con dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, en el estudio de Meline (1986) tampoco se utiliza el término TEL para referirse a los participantes con dificultades en el desarrollo del lenguaje. En este caso se utiliza el término Dificultades de Aprendizaje/ Trastorno del Lenguaje (DA/TL). Desde nuestro punto de vista surgen dudas en relación a las características de este grupo con DA/TL. En este grupo, se incluyen sin distinción niños/as con dificultades de aprendizaje en general y que, parece ser, tendrían además dificultades en el desarrollo del lenguaje. Según estas características, pudiera ser que el grupo con DA/TL estuviera formado por una muestra demasiado heterogénea de participantes, con características poco definidas y/o diferentes a las observadas en los participantes diagnosticados con TEL de otros estudios. Por otro lado, analizando el estudio en relación al procedimiento seguido para identificar a los participantes de este grupo con DA/TL, surgen de nuevo algunas dudas. Según Meline (1986), uno de los criterios que utiliza para la selección de cada participante de este grupo con DA/TL, es haber sido previamente diagnosticado como un/a niño/a con déficits lingüísticos por algún/alguna especialista de lenguaje. Sin embargo, en ningún momento explica los déficits lingüísticos observados en estos participantes ni tampoco los criterios utilizados por los especialistas para llegar a este diagnóstico.

En el estudio de Johnston et al. (1997), los autores utilizan la etiqueta diagnóstica de TEL para referirse a los participantes del grupo que presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, al revisar este estudio es fácil observar que los criterios de selección que se han tenido en cuenta para la inclusión de los participantes en el grupo con TEL resultan poco estrictos tal y como se va a explicar a continuación

En relación al CI de los participantes del grupo con TEL en el estudio de Johnston et al. (1997), al administrar el test de inteligencia Stanford Binet, 3ª ed. [cf. Johnston et al. (1997)], uno de los participantes del grupo con TEL no logró completar el test. Por otro lado, en relación a las habilidades lingüísticas de este grupo, de los diez participantes que formaban parte del grupo con TEL, uno de ellos no llegó a puntuar -1DS según el test de lenguaje expresivo Developmental Sentence Score (Lee, 1974). De acuerdo con esta puntuación, este participante se sitúa muy cerca de la normalidad en habilidades lingüísticas de expresión. En el lenguaje receptivo evaluado mediante el test Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn y Dunn, 1981) los participantes obtuvieron nuevamente puntuaciones muy aproximadas a la normalidad. De hecho, la media obtenida por el grupo de participantes con TEL en este test se situó en el percentil 39. En realidad, sólo uno de los diez participantes del grupo con TEL llegaba a puntuar -1DS en dos medidas de lenguaje, una expresiva y una receptiva. Por último, según explican Johnston et al. (1997) en su estudio, los participantes del grupo con TEL estaban familiarizados con los materiales utilizados durante la tarea. Parece ser que previamente, los/as niños/as que formaban parte del grupo con TEL habían participado en otro estudio en el que se utilizaron los mismos materiales pero la tarea a realizar era distinta. En cambio, ninguno de los participantes del grupo control cumplía esta misma condición. Podría ser que la mayor experiencia de los participantes del grupo con TEL con el material utilizado durante el experimento pudiera haber influido en los resultados a favor de este grupo.

Al inicio de esta discusión, se ha dado a conocer al lector los resultados encontrados en el presente estudio en relación a la eficacia comunicativa de los participantes en el rol de emisor. Concretamente, en el presente estudio se ha hallado que los emisores infantiles con TEL resultan ser significativamente menos eficaces que

los emisores infantiles que forman parte del grupo control al realizar la tarea Pares de Palabra. El motivo de esta discrepancia en la eficacia comunicativa no puede atribuirse a la diferencia de edad entre los participantes del grupo con TEL y grupo control. Entre los dos grupos de participantes de este estudio ya se comprobó que no había diferencias significativas en la edad. Por otra parte, la falta de comprensión de las instrucciones por parte de los participantes tampoco parece ser el motivo de las discrepancias encontradas en la eficacia comunicativa. Previamente a comenzar con la tarea Pares de Palabras, los participantes realizaron un test de comprensión sobre las instrucciones recibidas. La falta de vocabulario tampoco parece probable que explique los resultados hallados ya que el vocabulario que se ha utilizado en los pares de palabras de la tarea en este estudio es de uso común entre los/as niños/as de la edad de los participantes del presente estudio e incluso inferiores. En investigaciones previas, algunos autores (Glucksberg y Krauss, 1967; Asher y Parke, 1975; Asher y Wigfield, 1981) ya se plantearon analizar la posible relación entre el nivel de vocabulario de los participantes y la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras. Estos autores, llegaron a la conclusión de que el vocabulario utilizado en los pares de palabras es de uso muy frecuente. De este modo, la eficacia en la tarea de comunicación referencial según dichos autores dependía más de habilidades extralingüísticas que del nivel de vocabulario necesario para ejecutar con eficacia la tarea.

Desde el paradigma de la comunicación referencial, y más concretamente, desde la perspectiva teórica de análisis de la tarea, la explicación más admitida es que los/as niños/as que comunican mensajes menos eficaces, es debido a que no realizan adecuadamente o fallan en el proceso de comparación (Asher y Parke, 1975; Asher y Oden, 1976; Meline, 1886; Meline, 1988; y Girbau y Boada, 1996). Según el modelo estocástico propuesto por Rosenbreg y Cohen (1964), los participantes del grupo con

TEL fallarían en el proceso de comparación. Es decir, estos/as niños/as, serían menos eficaces al seleccionar de entre las palabras muestreadas, aquella con mayor fuerza asociativa con el referente. A continuación, se describen las evidencias encontradas según los autores de los citados estudios a favor de la importancia del proceso de comparación en la eficacia comunicativa.

Asher y Parke (1975) encontraron que los participantes de menor edad en su estudio realizado con niños/as de 2º, 4º y 6º grado, resultaban ser menos eficaces que los participantes de mayor edad cuando realizaban la tarea Pares de Palabras con pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico. Sin embargo, en la versión de la tarea Pares de Palabras diferenciadas semánticamente, donde parece ser que el proceso de comparación no es necesario para resolver eficazmente la tarea, no encontraron diferencias significativas entre los participantes más jóvenes y los participantes de mayor edad.

En Meline (1986) y Meline (1988), los resultados hallados también fueron interpretados como una evidencia a la importancia del proceso de comparación en la eficacia comunicativa. Meline (1986), encontró que entre los participantes del grupo con DA/TL y los participantes del grupo control de igual edad cronológica que el grupo con DA/TL, no parecía haber diferencias significativas en la eficacia comunicativa. Sin embargo, sí que encontró diferencias significativas en la eficacia comunicativa entre el grupo con DA/TL y el grupo control de igual edad lingüística al grupo con DA/TL. Según Meline (1986), estos resultados indicaban que las habilidades lingüísticas no eran un factor determinante en la eficacia comunicativa.

En un posterior estudio, Meline (1988) encontró que la eficacia comunicativa de los participantes con Trastorno de Lenguaje dependía de la estrategia comunicativa utilizada para comunicar sobre los referentes. En dicho estudio, los participantes del

grupo con Trastorno del Lenguaje y los participantes del grupo control de igual edad lingüística, resultaban ser comunicadores menos eficaces que los participantes del grupo control de igual edad cronológica al utilizar como estrategia comunicativa comparar los nuevos referentes con referentes conocidos. Según Meline (1998), los participantes con Trastorno del Lenguaje y los participantes del grupo control de igual edad lingüística fallarían al hacer asociaciones significativas entre conocidos referentes y nuevos referentes. Este fallo ocurriría porque estos/as niños/as no realizan bien el proceso de comparación. Por otra parte, Meline (1998) también encontró que los participantes del grupo control de igual edad lingüística a los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje, resultaban ser siempre comunicadores menos eficaces independientemente de la estrategia comunicativa utilizada. Este hallazgo fue interpretado por Meline (1998) como una evidencia de que las habilidades lingüísticas no son un factor determinante en la eficacia comunicativa.

Por último, Asher y Oden (1976) y Girbau y Boada (1996) también se interesaron en investigar la eficacia comunicativa de participantes infantiles con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad. Según los resultados de dichos estudios, los participantes más jóvenes eran comunicadores menos eficaces que los participantes de más edad. Además, Asher y Oden (1976), así como Girbau y Boada (1996), admitieron como explicación al fracaso comunicativo de los participantes en su estudio que los comunicadores menos eficaces no realizaban o fallaban al realizar el proceso de comparación. Sin embargo, mientras que Asher y Oden (1976) rechazaron la hipótesis de la existencia de un proceso de comparación egocéntrico, Girbau y Boada (1996) sí que aceptaron dicha hipótesis. Es decir, según Girbau y Boada (1996), los/as niños/as que eran peores comunicadores también realizaban el proceso de comparación de forma egocéntrica, basándose en asociaciones privadas no adaptadas al receptor.

Tal y como ya se indicó en el planteamiento del problema, al realizar el presente estudio, también había interés por conocer la relación existente entre la eficacia comunicativa y el CI de los participantes (grupo con TEL y grupo control). En una revisión realizada por Glucksberg, Krauss y Higgins (1975) hallaron que existían escasos estudios en los que se había analizado la relación entre la eficacia comunicativa y el CI de los participantes. Asimismo, estos autores afirmaron que teniendo en cuenta los resultados encontrados en los estudios analizados, no se podían extraer conclusiones definitivas.

En el presente estudio no se ha hallado ninguna relación significativa estadísticamente entre las variables CI y eficacia comunicativa. Un estudio previo en el que también se han comparado ambas variables, la eficacia comunicativa y el CI de los participantes, es el realizado por Reuterskiöld et al., (2001). Estos autores tampoco hallaron ninguna relación entre el CI y la eficacia comunicativa de los participantes en su estudio. Asimismo, en un estudio previo realizado por Asher y Parke (1975) con participantes que presentaban un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad no se encontró tampoco una relación entre el CI y la eficacia comunicativa de dichos participantes en la tarea Pares de Palabras. Sin embargo, en el estudio realizado por Bishop y Adams (1991) sí que se encontró una relación entre la eficacia comunicativa y los resultados en dos subtests del WISC que evalúan habilidades no verbales. Estos dos subtests fueron Dibujos Incompletos y Diseño de bloques.

Un último punto de interés en el desarrollo de este estudio era conocer la relación entre la ejecución en la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras y las diferentes puntuaciones obtenidas en los cuatro subtests del *ITPA* utilizados como criterio. En este sentido, los resultados indicaban la existencia de una relación entre la eficacia comunicativa y la media de los cuatro subtests. También se encontró una

relación significativa entre los subtests del *ITPA: Asociación Auditiva, Expresión Verbal e Integración Gramatical* y la eficacia en la tarea referencial Pares de Palabras.

En un estudio previo con participantes de 5º grado, Asher y Wigfield (1978) [cof. Asher y Wigfield (1981)] ya hallaron una correlación significativa entre la eficacia comunicativa en la tarea referencial Pares de Palabras y un test de lectura. En el test de lectura, los participantes tras leer un párrafo tenían que responder a las preguntas formuladas eligiendo una respuesta de entre cuatro posibles alternativas. Asimismo, Asher y Wigfield (1981), hallaron una correlación significativa entre las tareas de comunicación referencial Figuras Familiares (Kagan, Rosman, Day, Albert y Phillips, 1964) y Pares de Palabras pertenecientes al mismo campo semántico. La interpretación que dan Asher y Wigfield (1981) a estos resultados es que los/las niños/as que efectúan el proceso de comparación en unas tareas es más probable que desarrollen este proceso al resolver otras tareas que también lo requieren.

Bishop y Adams (1991), en su estudio con participantes con TEL también encontraron una correlación positiva entre la eficacia en la tarea de comunicación referencial y el test de recepción gramatical TROG, de múltiple elección. Además, en el estudio de Bishop y Adams (1991), la eficacia comunicativa correlacionaba con otras medidas de lenguaje expresivo. Sin embargo, en el estudio de Reuterskiöld et al., (2001) realizado con participantes con Trastorno del Lenguaje, no se encontró una relación significativa entre la eficacia comunicativa en la tarea de comunicación referencial y los resultados en el tests de recepción gramatical TROG.

En el presente estudio, también se ha encontrado una relación significativa entre la eficacia comunicativa y los resultados en alguno de los cuatro subtests del *ITPA* utilizados como criterio que pueden ser considerados tests de elección múltiple de respuestas. Dicha relación, podrían ser considerada como una evidencia más de la

importancia del proceso de comparación en la eficacia comunicativa en una tarea de comunicación referencial. Aunque posiblemente, para realizar los subtest *Asociación Auditiva*, *Integración Gramatical* y *Expresión Verbal*, el proceso de muestreo también está presente.

El subtest *Asociación Auditiva* del ITPA evalúa la capacidad de relacionar conceptos que se presentan oralmente. El/la niño/a tiene que completar frases que el/a examinador/a presenta. Para ello, el/la niño/a tiene que elegir de entre varias posibles respuestas, aquella que considera mejor para completar cada frase comparando la fuerza asociativa de cada una de las posibles respuestas con las frases emitidas por el/a examinador/a.

En el subtest *Integración Gramatical*, el procedimiento es similar. El/la niño/a tiene que completar también frases que el/a examinador/a presenta oralmente y atendiendo a unos dibujos. En este caso, el/la niño/a nuevamente tiene que elegir una respuesta entre varias alternativas posibles comparando la fuerza asociativa de cada una de estas respuestas con las frases y dibujos presentados por el/a examinador/a.

Otro subtest del ITPA que también ha correlacionado significativamente con la eficacia comunicativa de los participantes en el presente estudio es el subtest *Expresión Verbal*. Las puntuaciones que obtienen los/las niños/as en este subtest, dependen de su capacidad de decir el mayor número de palabras sobre un determinado campo semántico en un tiempo determinado. Concretamente, la tarea Pares de Palabras que se ha utilizado en el presente estudio está formada por pares de palabras que pertenecen al mismo campo semántico. Parece lógico pensar que aquellos participantes que hayan obtenido puntuaciones más altas en el subtest *Expresión Verbal*, resulten a su vez ser más eficaces realizando la tarea Pares de Palabras con palabras pertenecientes al mismo campo semántico.

Sin embargo, entre el subtest *Comprensión Auditiva* del *ITPA* y la eficacia comunicativa en la tarea referencial Pares de Palabras, no se encontró una relación significativa. Reuterskiöld et al., (2001), tampoco hallaron una relación significativa entre la eficacia comunicativa y las habilidades de comprensión del lenguaje evaluadas mediante el test TROG en participantes con Trastorno del Lenguaje de su estudio. Dichos autores, aportaron como posible explicación a sus resultados que la muestra de participantes en su estudio era pequeña y por ello algunos análisis podrían no llegar a dar resultados estadísticamente significativos. En el estudio de Reuterskiöld et al., (2001), participaron 12 niños con Trastorno del Lenguaje. En el presente estudio han participado 11 niños con TEL. Sin embargo, las correlaciones con el *ITPA* se han calculado agrupando los participantes del grupo con TEL y grupo control. En total 22 participantes. El tamaño de la muestra, no se considera en el presente estudio una causa explicativa muy probable a la falta de correlación significativa entre el subtest *Comprensión Auditiva* del *ITPA* y la eficacia comunicativa. Con este mismo número de participantes se han calculado el resto de correlaciones entre la eficacia comunicativa y los subtests del *ITPA* utilizados como criterio que sí han dado resultados estadísticamente significativos.

Una posible explicación alternativa podría ser que en el subtest *Comprensión Auditiva*, que evalúa la comprensión del lenguaje verbal, la memoria auditiva también está implicada. Con la finalidad de poder responder a las preguntas de comprensión formuladas por un/a examinador/a, el/a niño/a evaluado/a tiene que ser capaz de recordar los detalles de varias historias previamente narradas por el /a evaluador/a. Podría ser que los/las niños/as fallan en algunos casos a las preguntas formuladas por el/la examinador/a porque no recuerdan algunos detalles de las historias previamente narradas. Si esto es así, las respuestas de estos niños/as no dependen exclusivamente de

la comprensión que ellos/as tengan de las historias narradas ni tampoco depende por completo de su capacidad para decidir una respuesta de entre las seis alternativas posibles. Según apuntan Reuterskiöld et al., (2001), los autores Dahlgren y Dahlgren (1999), ya encontraron una relación entre la memoria auditiva y la ejecución en una tarea de comunicación referencial.

Otra posible explicación podría encontrarse en el hecho de que en el rol de emisor, para ser un comunicador eficaz según Bunce (1991) se requiere la habilidad de producir mensajes eficaces que transmitan información específica. En el rol de receptor, para ser un comunicador eficaz las habilidades que se requieren son la habilidad de comprender la información específica recibida a través del mensaje referencial y la habilidad de dar feedback al emisor sobre su actuación comunicativa cuando sea necesario. Según esta explicación, el subtest *Comprensión Auditiva* del ITPA sería más probable que correlacione con la eficacia comunicativa en el rol de receptor que en el rol de emisor.

En conclusión, en el presente estudio se ha encontrado que los participantes del grupo con TEL en el rol de emisor, son significativamente menos eficaces que los participantes del grupo control al realizar la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras. Tras descartar otras posibilidades explicativas, la explicación más plausible a estos resultados es que los participantes del grupo con TEL de este estudio fallan o no realizan el proceso de comparación.

En estudios previos realizados sobre el tema, algunos de ellos apoyan los resultados encontrados en el presente trabajo. Sin embargo, otros no. Al analizar la posible causa de estas discrepancias, la heterogeneidad de la muestra de participantes que han formado parte de los estudios que han sido revisados parece ser la explicación más plausible.

En el presente estudio, se ha querido conocer la relación entre la eficacia comunicativa de los participantes y otras variables: el CI y las puntuaciones obtenidas en los cuatro subtests del ITPA. Los resultados encontrados indican que el CI de los participantes en el presente estudio no está relacionado con la eficacia comunicativa. Por lo tanto, la variable CI no explicaría las diferencias encontradas en el presente estudio en la eficacia comunicativa entre los participantes del grupo con TEL y grupo control.

Por otra parte, los subtests del ITPA utilizados como criterio sí que han correlacionado significativamente con la eficacia comunicativa a excepción del subtest *Comprensión Auditiva*. Estos resultados podrían indicar que al realizar estos subtests del ITPA que correlacionan significativamente con la tarea Pares de Palabras, los/as niños/as precisan de una serie de habilidades muy similares a las necesarias para llegar a ser un/a emisor/a eficaz en la tarea Pares de Palabras. En cuanto al subtest del ITPA *Comprensión Auditiva*, por sus características parece ser que implica habilidades que también son importantes al realizar una tarea de comunicación referencial en el rol de emisor como por ejemplo la habilidad de elegir una respuesta de entre varias alternativas. Sin embargo, no correlaciona con la eficacia comunicativa en el rol de emisor en el presente estudio. Dos posibles explicaciones se han aportado tratando de interpretar este resultado.

Una de ellas, alude a la implicación de la memoria auditiva en los resultados obtenidos en el subtest *Comprensión Auditiva*. Según esta explicación, algunos/as niños/as habrían elegido una respuesta de entre las seis alternativas posibles en el subtest *Comprensión Auditiva* condicionados/as por su recuerdo de las historias previamente narradas por la evaluadora. La otra explicación posible tal y como apuntó Bunce (1991), sería que la habilidad de comprender información específica, es una

habilidad necesaria para ser un comunicador eficaz en una tarea de comunicación referencial pero en el rol de receptor.

IV.- ROL DE RECEPTOR: EVALUACIÓN DEL MENSAJE REFERENCIAL

1.- Método

2.- Resultados

3.- Discusión

En la exposición del presente capítulo, se va a seguir una estructura similar a la ya utilizada en el capítulo anterior. En este caso, la atención se centrará en exponer los detalles del experimento realizado con los participantes de este estudio (grupo con TEL y grupo control) en el rol de receptor. Tal y como se ha procedido anteriormente, en primer lugar se presenta al lector el proceso metodológico seguido para dar respuesta a las hipótesis planteadas en el presente estudio. A continuación, se dan a conocer los resultados hallados tras analizar los datos pertenecientes a los participantes del presente estudio al realizar la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor. Para finalizar, se incluye en este capítulo una discusión donde se trata de interpretar los hallazgos encontrados en el presente estudio integrando los resultados encontrados con los resultados y explicaciones de estudios previos relacionados con el tema de interés.

1.- MÉTODO

Previamente al comienzo de la exposición sobre el método seguido en el presente estudio para analizar la eficacia comunicativa de los participantes (grupo con TEL y grupo control), conviene aclarar una cuestión. En el desarrollo del método del capítulo presente, no se va a presentar nuevamente las características de la muestra de participantes. Los participantes de ambos grupos (grupo con TEL y grupo control) realizaron el experimento en primer lugar en el rol de emisor y al menos un mes después en el rol de receptor. El lector puede volver consultar las características de la muestra si regresa a los dos capítulos anteriores. En el capítulo II, podrá encontrar un breve apartado donde se describen las características generales de la muestra. En el capítulo III, en el apartado con el título Participantes, se pueden comprobar todos los detalles referentes a los participantes y su proceso de selección.

Teniendo en cuenta esta aclaración, se procede a comenzar este apartado referente al método con tan sólo una breve sección en la que se reitera algunas de las características principales de los participantes. A continuación, se presentan algunas particularidades del material que constituye la tarea Pares de Palabras cuando es aplicada en el rol de receptor. Al finalizar de este apartado, se incluye una descripción rigurosa sobre el procedimiento seguido en la administración de la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor.

1.1.- Participantes

La misma muestra de participantes (grupo con TEL y grupo control) que realizaron previamente la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor, efectúa al menos un mes después la misma tarea pero actuando en el rol de receptor.

1.2.- Tarea

En la condición de receptor, la tarea Pares de Palabras se constituye de treinta tarjetas de 7.6 x 12 cm. En cada tarjeta hay escritas el par de palabras en letras minúsculas de imprenta que hemos presentado a los participantes en el rol de emisor. Además de estas 30 tarjetas, en el rol de receptor se presenta a los participantes otras 30 tarjetas de 7.6 x 12 cm. junto a las anteriores. En cada una de estas tarjetas, se encuentra escrito en letra de imprenta un mensaje seleccionado para cada par de palabras del total de 30 pares que constituyen la tarea Pares de Palabras. Para 15 pares de palabras, correspondientes a la subserie (*a*) propuesta inicialmente por Asher y Parke (1975), los mensajes seleccionados resultan eficaces para identificar el referente. En cambio, en los restantes 15 pares de palabras correspondientes a la subserie (*b*), los mensajes seleccionados resultaban ineficaces para identificar el referente en el par de palabras. Resulta importante señalar al respecto que en estudios previos ya se utilizaron ambas subseries y se encontró que ambas presentan una dificultad similar (Asher y Parke, 1975; Asher y Oden, 1976). En un estudio posterior realizado por Girbau y Boada (1996) también se tuvieron en cuenta estas subseries.

A continuación, se presenta al lector una tabla (ver Tabla 5) con los 30 pares de palabras y el mensaje seleccionado para cada par de palabras. Para mayor claridad, se presenta también al lector un ejemplo (Figura. 5) del material que constituye la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor. En cuanto a los mensajes seleccionados en cada subserie para ser presentados a los participantes, es de sumo interés subrayar que todos estos mensajes fueron recopilados del anteriormente citado estudio realizado por Girbau y Boada (1996). Recordamos al lector que en dicho estudio participaron 64 niños/as con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad y un rango de edad entre 8;2 y 11;2. Los/as niños/as del citado estudio, actuaron en primer lugar en el rol de emisor. Sus

mensajes fueron recogidos por la experimentadora y posteriormente fueron evaluados por tres jueces adultos. De este modo, se ha procurado que los participantes del presente estudio que nos ocupa, no evalúen sus propios mensajes. Con ello se pretende evitar que los juicios que emiten los participantes de este estudio sobre los mensajes presentados por la experimentadora, estén basados en un proceso de comparación egocéntrico tal y como se encontró en el estudio realizado por Girbau y Boada (1996).

Tabla 5. Pares de Palabras en castellano/mensajes presentados	
Ejemplo: <u>toro</u> -caballo/cuernos (E)	
1. <u>gustar</u> -amar / querer (I)	16. <u>grande</u> - enorme /dinosaurio (I)
2. sonido- <u>ruido</u> / obras (E)	17. vajilla- <u>plato</u> /macarrones (E)
3.- dormir- <u>descansar</u> /roncar (I)	18. colina- <u>montaña</u> /arena (I)
4. gallo- <u>pollito</u> /pio (E)	19. despertador- <u>reloj</u> /negro (I)
5. <u>música</u> -canción /escuchar (I)	20. cocinar- <u>asar</u> /caliente (I)
6. <u>ciudad</u> -pueblo /árbol (I)	21. manopla- <u>guante</u> /separado (E)
7. pan- <u>barra</u> /migas (I)	22. <u>carretera</u> -calle /viajar (E)
8. caliente- <u>templado</u> / agua (I)	23. <u>planta</u> -flor/ ortiga (E)
9. <u>lápiz</u> -tiza /goma (E)	24. <u>furioso</u> -enfadado/ niño (I)
10. <u>corto</u> -pequeño /longitud (E)	25. <u>vaso</u> -taza /líquido (I)
11. <u>pelo</u> -cabello /piojo (I)	26. escribir- <u>imprimir</u> / ruido (E)
12. río- <u>océano</u> / profundo (E)	27. <u>mundo</u> - tierra /juvenil (E)
13. decir- <u>narrar</u> /leer (E)	28. <u>barco</u> -submarino /crucero (E)
14. <u>andar</u> -botar /pasear (E)	29. <u>lavar</u> - limpiar /ensuciar (I)
15. niño- <u>bebé</u> /cuna (E)	30. rueda- <u>neumático</u> /camión (I)

Nota.- Items de la tarea Pares de Palabras y los mensajes eficaces (E) e ineficaces (I) seleccionados para ser presentados a los participantes

Figura 5. Ejemplo del material que constituye la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor

niño- <u>bebé</u>	cuna
-------------------	------

1.3.- Procedimiento

Al menos un mes después, cada uno de los participantes de cada uno de los grupos (grupo con TEL y grupo control) fue requerido de nuevo. En esta ocasión su función era realizar la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor.

Se presentó a los participantes una serie de 30 mensajes seleccionados para cada uno de los 30 ítems de la tarea Pares de Palabras. La labor de los participantes consistía en esta ocasión en evaluar la calidad de dichos mensajes. Tal y como se ha explicado anteriormente, para una subserie de 15 pares de palabras (subserie a), los mensajes presentados a los participantes eran eficaces como pista para reconocer el referente. Para la otra subserie de 15 pares de palabras (subserie b), los mensajes presentados resultaban ineficaces.

Al igual que en la administración de la tarea en el rol de emisor, previamente al comienzo del experimento propiamente dicho, se instruyó a cada uno de los participantes de este estudio con el objetivo de capacitarles para realizar correctamente la tarea. Así mismo, se comprobó mediante una prueba de comprensión que cada uno de los participantes había comprendido correctamente el objetivo de la tarea previamente a la administración definitiva de la misma.

1.3.1.- Instrucciones

Nuevamente, del mismo modo que se procedió en el rol de emisor, cada participante se sentaba en una mesa frente a la experimentadora. En una sala libre de ruidos y distracciones externas a la tarea, cada participante era instruido de forma individual. La experimentadora decía a cada niño/a:

“Vamos a hacer de nuevo un juego. Aquí hay otra vez pares de palabras. [la experimentadora mostraba los pares de palabras al niño/a]. ¿Recuerdas? La otra vez tú dabas una pista para cada palabra subrayada del par de palabras. ¿Recuerdas? Yo voy a enseñarte ahora las pistas que otros niños han dado para cada par de palabras. Tú me tienes que decir si crees que una persona sentada ahí, (la experimentadora señala un sitio libre a su lado de la mesa) que no conoce la palabra subrayada de cada par, podría ser capaz de descubrir la palabra con estas pistas. Para cada par de palabras, dices “sí” o “eficaz” si crees que la pista que te enseño puede ayudar a esa persona a conocer la palabra subrayada y dices “no” o “ineficaz” si crees que la pista no servirá a esa persona para conocer la palabra subrayada. ¿Puedes tú ahora repetir la idea del juego?

1.3.2.- Prueba de comprensión

A continuación, antes de comenzar con la tarea experimental, era imprescindible que el/la niño/a incluyera en su explicación los siguientes elementos o ideas: (a) cada una de las tarjetas tiene dos palabras. Una de ellas, está subrayada; (b) la otra persona tiene unas tarjetas con las mismas palabras pero ninguna de ellas está subrayada; (c) la otra persona no sabe cuál de las dos palabras es la subrayada; (d) hay que decidir para cada pista si es eficaz o no para identificar la palabra subrayada; (e) la pista tiene que ser una sola palabra.

Si el/la niño/a omitía alguno de los cinco elementos o ideas anteriores, la experimentadora no podía comenzar todavía con la tarea. En ese caso verificaba la comprensión de la tarea preguntando por cada uno de los elementos: (a)“¿Qué hay en cada una de tus tarjetas?”; (b)“¿Qué tiene de diferente una de las palabras de cada

tarjeta?"; (c) "¿Cómo son las tarjetas de la otra persona?"; (d) ¿En qué se diferencian de las tuyas?"; (e) "¿La otra persona sabe cuál de las dos es la palabra subrayada?"; (f) "¿Qué tienes que hacer tú?". Del mismo modo, si las respuestas no incluían los cinco elementos, el experimentador repetía las instrucciones y la prueba de comprensión. Resulta de interés señalar que en ningún caso hubo que repetir las instrucciones por completo. Sin embargo, al igual que ocurrió en el rol de emisor algunos participantes del grupo con TEL omitieron en su explicación alguna de las ideas fundamentales sobre la ejecución de la tarea. En este caso, fue necesario verificar la comprensión de las instrucciones preguntando directamente sobre cada una de las ideas principales.

Una vez finalizada con éxito la prueba de comprensión y antes de comenzar definitivamente con la tarea experimental, se animaba a cada niño/a a hacer un ensayo con la tarjeta que sirve de ejemplo /caballo-toro/, por la cara en que aparece una de las dos palabras subrayada /caballo- toro/. Junto al par de palabras de ejemplo, se presentaba también una tarjeta con la pista para averiguar el referente /cuernos/. En este caso la pista era eficaz.

La experimentadora decía a cada participante: "vamos a hacer una prueba antes de empezar de verdad para que no te quede ninguna duda y puedas hacerlo muy bien". La experimentadora, procedía a mostrar a cada participante la tarjeta con el par de palabras y el referente subrayado. Junto a la tarjeta del par de palabras ejemplo, la experimentadora presentaba a cada participante otra tarjeta donde estaba el mensaje eficaz o ineficaz como pista para averiguar el referente. Posteriormente solicitaba al participante una respuesta: "¿Cómo crees que es esta pista. Eficaz o ineficaz para que alguien que no sabe cual es la palabra subrayada pueda adivinarla?" Si el participante no acertaba con su respuesta, la experimentadora volvía a repetir las instrucciones y el participante tenía que volver a evaluar la pista para el par de palabras del ejemplo

/caballo-toro/. Ninguno de los participantes del experimento podía comenzar con la tarea experimental sin haber evaluado eficazmente la pista para el par de palabras de la tarjeta ejemplo.

A continuación, se comenzaba con la tarea experimental propiamente dicha. La experimentadora, procedía de igual modo tal y como ya se ha descrito cada vez que presentaba una de las 30 tarjetas. Aunque no era necesario repetir las instrucciones al completo, la experimentadora, cada vez que mostraba al participante una nueva tarjeta, señalaba con el dedo el par de palabras y leía ambas en voz alta. Seguidamente, sacaba la tarjeta con la pista y depositándola al lado de la tarjeta con el par de palabras procedía a su lectura en voz alta. Posteriormente, preguntaba al participante: “atento/a, ¿Cómo crees que es esta palabra, eficaz o ineficaz como pista para averiguar la palabra subrayada de este par de palabras? De este modo, cada uno de los participantes tras la presentación de cada par de palabras y la pista, decidía si la pista era un mensaje eficaz o ineficaz para identificar el referente. Las respuestas de cada participante eran anotadas por la experimentadora para posteriormente ser analizadas. La experimentadora recogía las respuestas de cada uno de los participantes de ambos grupos (grupo con TEL y grupo control).

2.- RESULTADOS

A continuación, en este apartado se procede dando a conocer los resultados encontrados entre los participantes del presente estudio en el rol de receptor mediante la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras.

2.1.- Relación entre la edad y la eficacia comunicativa referencial del receptor

Del mismo modo que se procedió en el rol de emisor, en el presente estudio se ha querido conocer también la influencia de la variable edad en la eficacia comunicativa de los participantes (grupo con TEL y grupo control) en la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras. Mediante una ANOVA de un solo factor, se ha comprobado que la diferencia de edad entre los participantes del grupo con TEL y el grupo control no es significativa $F(1, 20) = 1.04, p = .52$. Por lo tanto, en los siguientes análisis la influencia de la variable edad ya no será controlada.

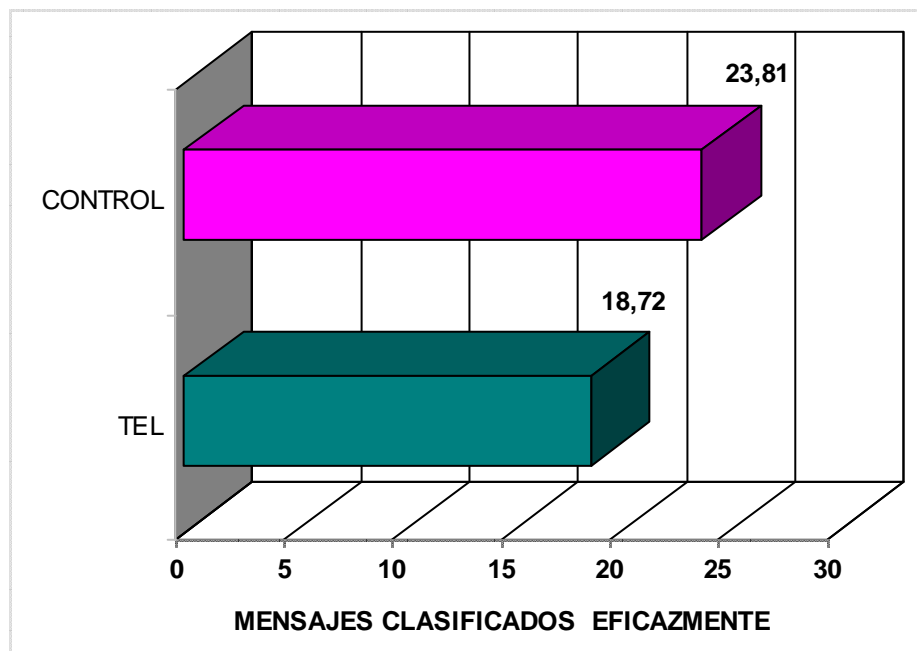
2.2- Eficacia comunicativa referencial de los receptores con/ sin TEL

Cada participante recibía una puntuación total basada en el número de mensajes que era capaz de evaluar eficazmente. Seguidamente, se calculaba la media para cada grupo (grupo con TEL y grupo control) para ser comparada. Concretamente, la media de mensajes evaluados eficazmente por el grupo de participantes control fue 23,81 (sobre 30 mensajes evaluados). Es decir, el 79,36% de los mensajes presentados. La media de mensajes eficazmente evaluados por los participantes del grupo con TEL fue 18,72 (sobre 30 mensajes evaluados). En este caso el porcentaje desciende al 62,4% de los mensajes presentados. En el estudio previo realizado por Asher (1976) con participantes en el rol de receptor y un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad la media de mensajes evaluados eficazmente fue 9.27 (sobre 12 mensajes evaluados), para los participantes de 4º grado. Es decir el 77,25%. Para los participantes de 6º grado, la media de mensajes evaluados eficazmente fue 9.60 (sobre 12 mensajes evaluados). Es decir, el 80% de los mensajes presentados. Estos datos aportados por Asher (1976), se aproximan a los datos encontrados en el presente estudio sobre la eficacia comunicativa en los participantes del grupo control con una media de edad de 9;8. En cuanto a los

participantes del grupo con TEL de este estudio, resulta de interés señalar que el porcentaje de mensajes evaluados eficazmente en la tarea Pares de Palabras alcanza valores que se aproximan al azar (50%).

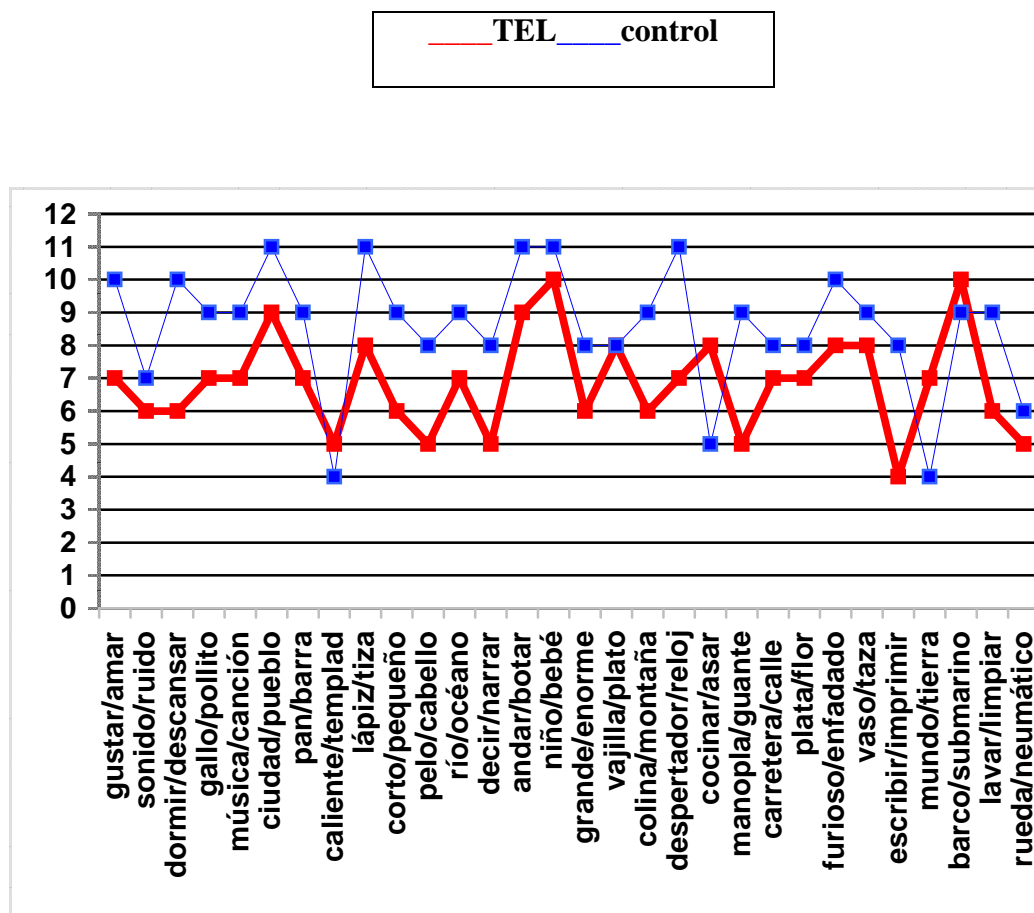
Mediante la prueba ANOVA de un solo factor se ha querido conocer si existen diferencias significativas en la eficacia comunicativa en el rol de receptor entre los participantes del grupo con TEL y control. Los resultados encontrados indican que los participantes del grupo control son significativamente más eficaces en el rol de receptor que los participantes del grupo con TEL en la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras [$F(1, 21)=18,53; p=.0003$]. En la Figura 6, puede observarse la superior eficacia comunicativa referencial de los participantes del grupo control.

Figura 6. Media de mensajes clasificados eficazmente por el grupo control y TEL en el rol de receptor en la tarea Pares de Palabras.



Al igual que se procedió en el rol de emisor, se ha considerado de interés conocer la precisión ítem por ítem de los dos grupos de participantes (grupo con TEL y grupo control) en la tarea Pares de Palabras pero en esta ocasión en el rol de receptor. En la Figura 7, se puede comprobar que el nivel de precisión en la mayoría de los ítems de la tarea se sitúa en los receptores con TEL consistentemente por debajo de los receptores del grupo control. Asimismo ocurría en el análisis ítem por ítem realizado anteriormente en el rol de emisor. Sin embargo, en el rol de receptor las líneas divergen menos entre el grupo con TEL y grupo control. En el rol de emisor, las líneas resultaban ser más divergentes entre los dos grupos de participantes.

Figura 7. Precisión de la tarea ítem por ítem en el rol de receptor para el grupo con TEL y el grupo control



2.3.- Relación entre la inteligencia y la eficacia comunicativa referencial del receptor

Tal y como ya se indicó en la exposición de resultados en el rol de emisor, el CI de los participantes es una variable de interés a controlar en los estudios de comunicación referencial. Por este motivo, en este estudio se ha analizado si existe una relación entre la eficacia comunicativa referencial en el rol de receptor y el CI en los participantes. Mediante dos Correlaciones de Pearson, se ha comprobado que no existe una relación significativa estadísticamente entre estas dos variables, siendo para el grupo TEL ($r = .29, p = .37$) y ($r = .41, p = .20$) para el grupo control. Dicho de otro modo, el CI sólo explica el 8.4 % de la varianza para el grupo TEL y el 16.8 % para el grupo control.

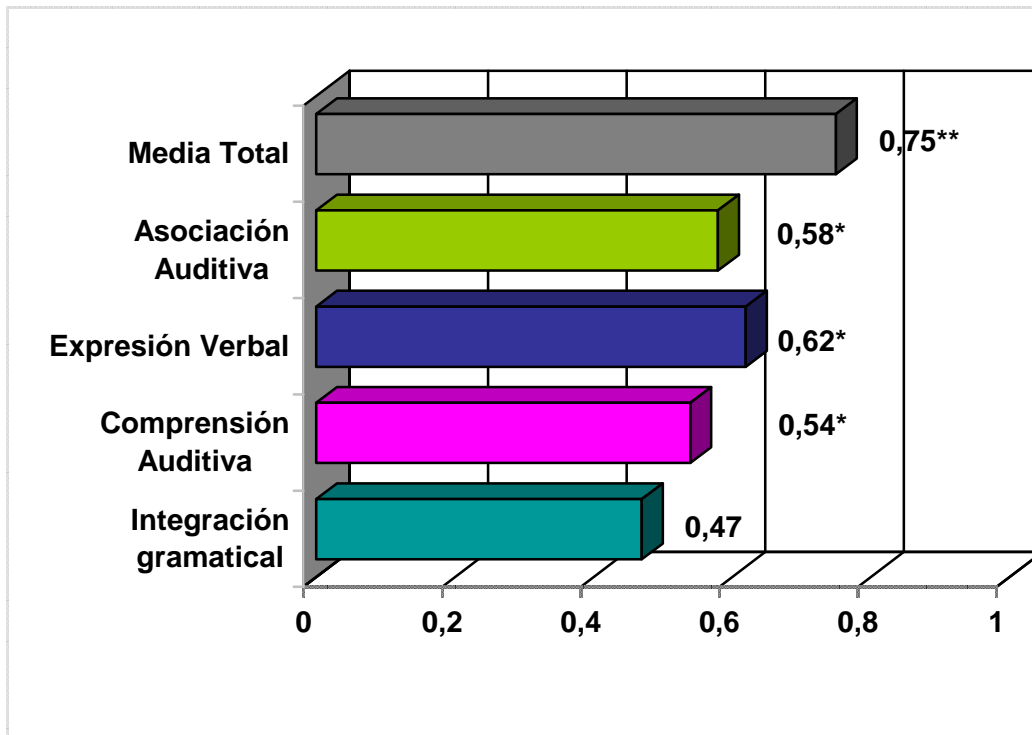
La relación entre el CI de los participantes y la eficacia comunicativa en el rol de receptor también se ha analizado mediante el modelo ANCOVA ajustado al CI (donde el CI era la covariable y los diferentes grupos participantes, grupo con TEL y grupo control, el factor fijo). De este modo, se pretende controlar la influencia del CI en los resultados sobre la eficacia comunicativa en los participantes de nuestro estudio. El análisis mediante el modelo ANCOVA, revela la existencia de diferencias significativas [$F(2, 19) = 10.13, p = .001$] en el rol de receptor entre el grupo con TEL y grupo control, incluso controlando la influencia de la variable CI.

2.4.- Relación entre las habilidades psicolingüísticas y la eficacia comunicativa referencial del receptor

En cuanto a los resultados en el rol de receptor, resultaba de interés también conocer la relación existente entre la eficacia comunicativa y los cuatro subtests del ITPA utilizados como criterio. Tal y como puede observarse en la Figura 8, los

resultados encontrados mediante una Correlación de Pearson revelan que existe una relación significativa entre la media total de los cuatro subtests del ITPA y la eficacia comunicativa en el rol de receptor. Asimismo, parece haber además una correlación significativa entre la eficacia comunicativa de los participantes en el rol de receptor y tres de los subtest del ITPA utilizados como criterio: *Asociación Auditiva*, *Expresión Verbal*, *Comprensión Auditiva*. En cambio, no se ha hallado una correlación significativa entre la eficacia de los participantes de este estudio en el rol de receptor y el subtest *Integración Gramatical*.

Figura 8. Correlaciones entre los subtests del ITPA (incluida la media de los cuatro subtests) y el número de mensajes evaluados eficazmente de los participantes de ambos grupos (con TEL y control)



Nota.- * $p < .01$. ** $p < .00001$. Las correlaciones comienzan a ser significativas a partir del nivel de $p = .01$, es decir, $(.05/5)$ utilizando la corrección de Bonferroni, ya que el valor p necesita ser ajustado debido a las 5 correlaciones efectuadas.

2.- DISCUSION

En este apartado, corresponde interpretar y explicar los resultados hallados entre los participantes del presente estudio (grupo con TEL y grupo control) en el rol de receptor. El principal hallazgo ha sido conocer la existencia de diferencias significativas en la eficacia comunicativa entre los participantes de este estudio (grupo con TEL y grupo control) en el rol de receptor. Concretamente, los resultados indican que los participantes del grupo control son significativamente más eficaces evaluando mensajes referenciales que los participantes del grupo con TEL en la tarea Pares de Palabras. Este resultado, confirma nuestra hipótesis previa y coincide con el resultado encontrado en el único estudio previo que parece haber (Meline y Brackin, 1987) en el que se analiza la eficacia comunicativa en el rol de receptor en participantes infantiles con Trastorno del Lenguaje.

Meline y Brackin (1987), ya encontraron que los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje son menos eficaces en la tarea de comunicación referencial que los participantes del grupo control de similar edad cronológica. Asimismo, Meline y Brackin (1987) encuentran que los participantes con Trastorno del Lenguaje tienen una eficacia similar a la observada por el grupo control semejante en edad lingüística pero de menor edad cronológica que el grupo con Trastorno del Lenguaje. En estudios previos con población infantil que presenta un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad (Asher, 1976), también se encuentra que los participantes de 2º grado resultan ser menos eficaces que los participantes infantiles de mayor edad de 6º grado evaluando la calidad de mensajes referenciales.

En el presente estudio, las diferencias encontradas en la eficacia comunicativa (grupo con TEL y grupo control) en el rol de receptor no pueden atribuirse a la variable

edad. Del mismo modo que se procedió en el rol de emisor, en el rol de receptor se ha analizado también la influencia de dicha variable en los resultados hallados en relación a la eficacia comunicativa. Los resultados encontrados, indican que entre la edad de los participantes del grupo con TEL y la edad de los participantes del grupo control no existen diferencias significativas. Por lo tanto, se descarta que la edad de los participantes de este estudio sea la causa de las diferencias encontradas en la eficacia comunicativa.

En el presente estudio, se descarta también que los resultados hallados en la eficacia comunicativa de los participantes en el rol de receptor sean debidos a la falta de comprensión de las instrucciones recibidas sobre la tarea. Cada uno de los participantes antes de realizar la tarea Pares de Palabras, ha tenido que demostrar el entendimiento de las instrucciones respondiendo a unas preguntas correspondientes a un test de comprensión. Este procedimiento ya ha sido utilizado en estudios previos para testar la comprensión de los participantes al realizar la tarea Pares de Palabras (Asher, 1972, Asher y Parker, 1975, Asher y Oden, 1976, Asher, 1976, Girbau y Boada, 1996).

Por otra parte, se ha querido explorar también la posible relación entre la eficacia comunicativa en el rol de receptor y el CI de los participantes. Los resultados obtenidos indican que en este estudio la eficacia comunicativa no guarda una relación con el CI de los participantes.

Otra variable que podría haber influido en los resultados de este estudio sería las posibles diferencias en el desarrollo del vocabulario entre los participantes del grupo con TEL y grupo control. En estudios previos se ha analizado la influencia del desarrollo del vocabulario en la eficacia comunicativa al realizar la tarea Pares de Palabras (Asher, 1972; Asher y Parker, 1975; Asher, 1976). Los resultados revelan que el desarrollo del vocabulario es importante sobretudo en la fase de muestreo según el

modelo estocástico diseñado por Rosenberg y Cohen (1964). Sin embargo según los propios autores del modelo y los resultados de dichos estudios previos, concretamente el rol de receptor requiere sólo el proceso de comparación cuando se trata de realizar la tarea Pares de Palabras con pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico.

Los participantes de este estudio en el rol de receptor recibían una serie de mensajes presentados por la experimentadora junto a los pares de palabras de la tarea de comunicación referencial. La tarea de estos/as niños/as consistía en evaluar la eficacia de cada uno de estos mensajes para ayudar a un receptor imaginario a identificar el referente en cada par de palabras. Según el modelo estocástico, para evaluar si un mensaje es eficaz o no como pista para identificar el referente, los participantes deben comparar la fuerza asociativa del mensaje con el referente y el no referente. En este estudio los participantes del grupo con TEL, han demostrado ser menos eficaces que los participantes del grupo control evaluando la calidad de los mensajes presentados por la experimentadora. Tras descartar otras posibilidades explicativas y según el modelo estocástico planteado por Rosenberg y Cohen (1964) los participantes del grupo con TEL se concluye que fallarían al evaluar la calidad de los mensajes presentados por la experimentadora porque omitirían o realizarían mal el proceso de comparación.

En el rol de receptor, en el presente estudio había interés también en conocer la relación entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y los resultados obtenidos en los cuatro subtests del ITPA utilizados como criterio. Los resultados encontrados indican una relación significativa entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor y los subtests del ITPA: *Asociación Auditiva*, *Expresión Verbal* y *Comprensión Auditiva*. Asimismo, la media total de los cuatro subtests del ITPA ha resultado tener una relación significativa con la eficacia comunicativa en el rol de receptor. Sin embargo, la relación entre la eficacia

comunicativa de los participantes en el rol de receptor y el subtest del ITPA *Integración Gramatical* no ha alcanzado a ser significativa.

El subtest *Asociación Auditiva*, evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente. En el rol de receptor, y según el modelo estocástico de Rosenberg y Cohen (1964) la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras depende del proceso de comparación. La actividad de relacionar eficazmente conceptos verbales como ocurre en el subtest *Asociación Auditiva* implica previamente las acciones de analizar y comparar similitudes y diferencias entre los conceptos. Asher y Wigfield (1981), ya encontraron evidencias que confirman la existencia de una relación entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y otras tareas que requieren el proceso de comparación. Los resultados hallados por Asher y Wigfield (1981) y las explicaciones que aportaron dichos autores a los resultados encontrados ya se han comentado anteriormente en el presente estudio en la discusión sobre los resultados hallados en el rol de emisor.

El subtest *Expresión Verbal* también ha correlacionado significativamente con la tarea Pares de Palabras en el rol de receptor en el presente estudio. Previamente, en el rol de emisor también se encontró una relación significativa entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y el subtest del ITPA *Expresión Verbal*. Anteriormente, ya se explicó que la versión de la tarea la tarea Pares de Palabras que se ha utilizado para realizar este trabajo está formada por pares de palabras que pertenecen al mismo campo semántico. El hecho de que el subtest *Expresión Verbal* del ITPA evalúe la capacidad de decir palabras relacionadas semánticamente, podría explicar la relación encontrada entre la eficacia comunicativa de los participantes del presente estudio en la tarea Pares de Palabras y los resultados hallados en dicho subtest.

Respecto al subtest *Comprensión Auditiva*, en este estudio se ha hallado una correlación significativa entre la eficacia comunicativa en el rol de receptor y dicho subtest. Sin embargo, esta correlación significativa entre la tarea de comunicación referencial y el subtest *Comprensión Auditiva* del ITPA no se encontró en el rol de emisor. En el subtest *Comprensión Auditiva*, se evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente (cf. Moreno y García- Baamonde, 2003). Según Bunce (1991) tal y como se ha apuntado anteriormente, en el rol de receptor es importante la habilidad de comprender información específica en una tarea de comunicación referencial. Este, podría ser el motivo por el cual el subtest *Comprensión Auditiva* del ITPA correlaciona con la eficacia comunicativa en el presente estudio en el rol de receptor pero no en el rol de emisor.

El subtets *Integración Gramatical*, evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyadas en dibujos (cf. Moreno y García- Baamonde, 2003). En este estudio no se ha encontrado una correlación significativa entre dicho subtest y la eficacia comunicativa en el rol de receptor. Este resultado puede sorprender ya que el subtest *Integración Gramatical* es también un tests de elección múltiple y de entre los cuatro subtests del ITPA utilizados como criterio es el único que no ha mostrado una correlación significativa con la eficacia comunicativa en el rol de receptor. En cambio, si que se encontró una correlación positiva entre el subtest *Integración Gramatical* del ITPA y la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras del presente estudio en el rol de emisor.

El modelo teórico del ITPA postula dos niveles de organización: el nivel automático y el nivel representativo. El nivel automático, implica hábitos integrados como la memoria o aprendizajes remotos que producen una cadena automática de respuestas. El subtest *Integración Gramatical*, es uno de los subtests del ITPA que

pertenece a este nivel de organización. Concretamente, de los cuatro subtests del ITPA utilizados en el presente estudio como criterio, es el único que pertenece al nivel de organización automático.

En el rol de receptor, según el modelo estocástico de Rosenberg y Cohen (1964) únicamente el proceso de comparación es necesario en la tarea Pares de Palabras con pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico. La actividad de comparar la fuerza asociativa de un mensaje con el referente y no referente y decidir sobre la eficacia de dicho mensaje para averiguar cual es el referente parece que requiere un nivel de análisis y un control cognitivo mayor que el que se precisa al realizar ciertas tareas que pueden resolverse con una respuesta más automática.

En el rol de emisor, en la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras con pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico, participan tanto el proceso de muestreo como el de comparación. Aparentemente, durante el proceso de muestreo, la tarea de muestrear palabras relacionadas con el referente es una actividad que requiere una menor demanda de análisis y de control cognitivo. Por este motivo, podría ser que en el rol de emisor la eficacia comunicativa sí que ha mostrado una relación significativa con el subtests *Integración Gramatical* aunque en el rol de emisor también participa el proceso de comparación.

Meline y Brackin (1987), ya señalaron que algunas actividades relacionadas con la comunicación efectiva como por ejemplo la necesidad por parte del emisor de realizar reparaciones espontáneas en su discurso podría ser que necesitasen mínimas demandas de control cognitivo. Sin embargo, la actividad de realizar juicios sobre la eficacia de la comunicación como por ejemplo decidir si la información es completa, incompleta o ambigua, podría necesitar una mayor demanda de control cognitivo.

En conclusión, en el rol de receptor los resultados encontrados en el presente estudio indican que los participantes del grupo con TEL son menos eficaces que los participantes del grupo control, evaluando la calidad de mensajes referenciales producidos por otros/as niños/as de similar edad. Este hallazgo resulta de especial interés ya que parece ser que únicamente existe un estudio previo en el que se ha analizado la eficacia comunicativa de un grupo de participantes infantiles con Trastorno del Lenguaje (Meline y Brackin (1987). Los resultados de dicho estudio apoyan los resultados encontrados en el presente trabajo en relación a la eficacia comunicativa. Tras descartar otras posibles interpretaciones, en el presente estudio se admite como explicación más plausible a los resultados encontrados que los participantes del grupo con TEL, son menos eficaces en el rol de receptor porque fallan al realizar en proceso de comparación.

Por otra parte, en el rol de receptor interesaba también conocer la relación entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y el CI de los participantes (grupo con TEL y grupo control). En el presente estudio no se encontró una relación significativa entre dichas variables.

En el presente estudio había interés también en conocer en el rol de receptor la relación entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y los cuatro subtests del ITPA utilizados como criterio diagnóstico. Algunos subtests del ITPA, han correlacionado con la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor y a su vez en el rol de receptor. Este es el caso de los subtests *Asociación Auditiva y Expresión Verbal*. Sin embargo, el subtest *Comprensión Auditiva* ha demostrado una relación estadísticamente significativa en el rol de receptor pero no en el rol de emisor. En la discusión sobre los resultados hallados en el rol de emisor, dos posibles explicaciones se aportaron ante la ausencia de una relación significativa entre

la eficacia comunicativa en el rol de emisor y los resultados obtenidos en el subtest *Comprensión Auditiva* entre los participantes de nuestro estudio. En una de ellas, se hace alusión a la influencia de la memoria auditiva en los resultados obtenidos por los participantes de nuestro estudio (grupo con TEL y grupo control) en el subtest *Comprensión Auditiva*. La otra explicación hace alusión a que posiblemente la habilidad de comprender información específica no es una habilidad tan necesaria o simplemente no es necesaria en el rol de emisor. Esta última explicación cobra más fuerza al correlacionar la *Comprensión Auditiva* con la eficacia comunicativa en el rol de receptor.

En cuanto al subtest *Integración Gramatical*, en el rol de receptor no ha mostrado una relación significativa con la eficacia comunicativa. Sin embargo, en el rol de emisor sí. Este resultado quizás podría explicarse a partir de los diferentes niveles de complejidad funcional de los procesos que participan en la eficacia comunicativa en el rol de emisor y rol de receptor.

V.- PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN EN LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL: ANÁLISIS COMPARATIVO

1.- Participantes

2.- Resultados

3.- Discusión

En el apartado en el que se ha desarrollado el planteamiento del problema en el presente estudio, han sido formuladas diferentes preguntas de las cuales se ha hecho partícipe al lector. Llegado a este punto del presente estudio, el lector ya es conocedor de la mayor parte de las respuestas a las preguntas previamente formuladas. Sin embargo, queda pendiente todavía desvelar una última incógnita. En el presente estudio se ha tenido además interés por explorar la relación existente entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y rol de receptor. A continuación, se dan a conocer los resultados hallados al respecto. Posteriormente, tal y como se ha venido haciendo en

capítulos anteriores, se interpretarán los resultados encontrados teniendo en cuenta los hallazgos y aportaciones de otros estudios realizados previamente sobre el tema de interés. Es interesante señalar que en este capítulo ya no se desarrollará un apartado donde se expliquen detalladamente las características de los participantes de este estudio. Dichas características ya han sido presentadas en capítulos anteriores.

1.- PARTICIPANTES

El grupo con TEL y grupo control están constituidos por la misma muestra que participó en este experimento en el rol de emisor y que al menos un mes después participó en el rol de receptor.

2.- RESULTADOS

Tal y como se ha revelado anteriormente, en este apartado se da a conocer al lector los resultados hallados al analizar la relación existente entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y receptor. Mediante una Correlación de Pearson se ha explorado dicha relación. Los resultados han revelado que existe una relación significativa ($r = .64$ y $p = .001$) entre el rol de emisor y rol de receptor entre los participantes de este estudio (grupo con TEL y grupo control).

3.- DISCUSIÓN

En el presente estudio, se ha mostrado interés por conocer la relación entre la eficacia comunicativa de los participantes en el rol de emisor y el rol de receptor. La

hipótesis de partida era que los participantes menos eficaces en el rol de emisor, serían a su vez menos eficaces en el rol de receptor. En el rol de emisor, la tarea de los participantes consistía en comunicar mensajes que permitieran a un receptor imaginario identificar el referente en cada par de palabras. En el rol de receptor, los participantes de este estudio tenían que evaluar la calidad de unos mensajes presentados por la experimentadora y producidos por otros niños/as.

Los resultados encontrados en el presente estudio confirman nuestra hipótesis e indican que existe una relación significativa entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor en los participantes de este estudio. Es decir, aquellos niños/as que eran eficaces comunicando mensajes referenciales para identificar el referente, mostraron posteriormente ser eficaces también evaluando la calidad de mensajes referenciales producidos por otros niños/as. Del mismo modo ocurría al contrario, aquellos/as niños/as que mostraron ser menos eficaces en el rol de emisor, en el rol de receptor mostraron también ser menos eficaces.

Sería interesante poder comparar estos resultados obtenidos sobre la relación entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y rol de receptor en el presente estudio con los encontrados en estudios previos. Sin embargo, no resulta posible ya que no parece haber estudios anteriores en los que se haya analizado la relación entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor en población infantil que presenta TEL o Trastorno del Lenguaje.

Sin embargo, sí que existe un estudio previo realizado por Asher (1976) con población infantil que presenta un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad. Los participantes eran niños/as de 2º, 4º y 6º grado. En dicho experimento, se calculó la correlación entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor y el rol de receptor. La versión utilizada en el estudio de Asher (1976) de la tarea

Pares de Palabras fue utilizada previamente por Asher y Parke (1975). Concretamente, en el estudio de Asher (1976) se encontró que los participantes más eficaces en el rol de emisor, resultaban a su vez ser más eficaces en el rol de receptor evaluando la calidad de mensajes referenciales.

En el rol de emisor, los participantes del estudio de Asher (1976) producían mensajes con el objetivo de identificar el referente del no referente para 15 pares de palabras. En el rol de receptor, los participantes de dicho estudio tenían que evaluar la calidad de mensajes referenciales. La mitad de estos mensajes referenciales, es decir 15, habían sido producidos por los propios participantes. El resto, otros 15, eran mensajes presentados por el/la experimentador/a y que no habían sido producidos por los participantes del estudio. Los resultados encontrados en el estudio de Asher (1976), confirman los resultados hallados en el presente estudio. Los participantes que eran más eficaces en el rol de emisor, resultaban ser a su vez más eficaces en el rol de receptor evaluando la calidad de mensajes propios o ajenos. Concretamente, las correlaciones entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor en el estudio de Asher (1976) resultaron ser significativas para los participantes de 2º y los participantes de 4º, al evaluar la calidad de mensajes propios. Cuando los participantes del estudio de Asher (1976) evaluaban mensajes producidos por otras personas, las correlaciones resultaron ser significativas para los participantes de 6º grado. Además, no se encontraron diferencias significativas en la eficacia comunicativa de los participantes del estudio de Asher (1976) al evaluar mensajes propios o ajenos.

Los participantes del grupo con TEL del presente estudio han resultado ser menos eficaces que los participantes del grupo control en el rol de emisor y el rol de receptor. Tal y como ya señalaron Rosenber y Cohen (1964), según el modelo estocástico, en el rol de emisor tanto el proceso de muestreo como el proceso de

comparación son necesarios al realizar la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras con pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico. Durante el proceso de muestreo, el emisor muestrea palabras de su repertorio lingüístico asociadas con el referente. En esta fase, el desarrollo del vocabulario parece ser que es importante. El emisor podría ser menos eficaz en la tarea Pares de Palabras porque simplemente no dispone en su repertorio lingüístico de una palabra con suficiente fuerza asociativa con el referente (Glucksberg et al., 1975). Sin embargo durante el proceso de comparación, el emisor tiene que comparar la fuerza asociativa de la palabra muestreada con el referente y no referente. Si la fuerza asociativa de la palabra muestreada es mayor con el referente que con el no referente, dicha palabra puede ser elegida por el emisor como mensaje con la intención de dar una pista para que un receptor imaginario pueda identificar el referente en cada par de palabras.

En el rol de receptor, en la tarea Pares de Palabras con pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico como es el caso del presente estudio, únicamente el proceso de comparación es necesario al realizar la tarea, según el modelo estocástico propuesto por Rosenberg y Cohen (1964). Es decir, la tarea del receptor en este caso es comparar la fuerza asociativa del mensaje recibido con el referente y no referente y elegir una respuesta en base a los resultados de esta comparación.

En el presente estudio, para conocer la eficacia comunicativa en el rol de receptor de los participantes (grupo con TEL y grupo control), la experimentadora presentaba un mensaje que era una pista para identificar el referente en cada par de palabras. Dicho mensaje, en ocasiones era una pista eficaz para identificar el referente pero en otras ocasiones el mensaje resultaba ser una pista ineficaz. La tarea de los participantes del presente estudio en el rol de receptor consistía en evaluar la calidad del

mensaje presentado por la evaluadora como eficaz o ineficaz para que un receptor imaginario lograra identificar el referente del no referente.

El hecho de que los participantes del grupo con TEL en el presente estudio hayan demostrado ser menos eficaces también en el rol de receptor donde sólo el proceso de comparación es necesario apoya la explicación de que los participantes de dicho grupo fallan en este proceso.

En conclusión, en el presente estudio se ha encontrado una relación significativa entre la eficacia comunicativa de los participantes (grupo con TEL y grupo control) en el rol de emisor y rol de receptor. Este resultado parece indicar que los participantes del presente estudio (grupo con TEL y grupo control) que han resultado ser menos eficaces en la tarea Pares de palabras, no sólo han demostrado dificultades para producir mensajes eficaces sobre información específica. Además, estos/as niños/as tendrán dificultades para reconocer cuando un mensaje carece de la información necesaria para comprender información específica. El hecho de que los participantes del grupo con TEL fallen también en el rol de receptor apoya la explicación de que los/as niños/as que forman parte del grupo con TEL son menos eficaces en la tarea Pares de Palabras porque fallan al realizar el proceso de comparación.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio sobre la relación significativa de la eficacia comunicativa en el rol de emisor y rol de receptor son apoyados por estudios previos realizados en población infantil con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad. Sin embargo, se echa en falta no disponer de estudios previos realizados en población infantil con TEL o Trastorno del Lenguaje con los que poder comparar estos resultados.

VI.- DISCUSIÓN GENERAL

A continuación, se pretende destacar aquellas conclusiones más importantes en relación a los diferentes hallazgos encontrados en el presente estudio considerando los diferentes roles que han sido analizados (rol de emisor, rol de receptor y relación entre el rol de emisor y el rol de receptor). Asimismo, se tratará de aportar recomendaciones para futuras líneas de investigación.

En cuanto a la eficacia comunicativa mediante la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras, en el rol de emisor y receptor se ha encontrado que los participantes del grupo con TEL del presente estudio, han resultado ser menos eficaces que los participantes del grupo control. Entre los escasos estudios previos realizados en población infantil con dificultades en el desarrollo del lenguaje diagnosticados con TEL, Trastorno del Lenguaje o DA/TL, algunos de ellos sí apoyan los resultados del presente estudio. Sin embargo, otros estudios han aportado resultados contradictorios.

Entre los trabajos previos que apoyan los resultados del presente estudio en el rol de emisor, se ha encontrado el experimento realizado por Bishop y Adams (1991) en población infantil con TEL. Otro experimento que también apoya en parte los resultados encontrados en el presente estudio en el rol de emisor es el realizado por Meline (1988). Concretamente en dicho estudio, se halla que la eficacia comunicativa de los

participantes en una tarea de comunicación referencial depende de la estrategia comunicativa utilizada. En este caso, los participantes del grupo control de igual edad cronológica a los participantes con Trastorno del Lenguaje, resultaban ser más eficaces que los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje, concretamente cuando utilizaban la estrategia comunicativa de comparar los referentes nuevos con referentes conocidos.

En cuanto al rol de receptor, parece ser que el único estudio realizado previamente al presente trabajo participando población infantil con TEL, Trastorno del Lenguaje o DA/TL y analizando la eficacia comunicativa de estos participantes desde el paradigma de la comunicación referencial, es el desarrollado por Meline y Brackin (1987). Dicho estudio, también apoya los resultados encontrados en el presente trabajo. Meline y Brackin (1987), concretamente encuentran que los participantes con Trastorno del Lenguaje, así como los participantes del grupo control igualados al grupo con Trastorno del Lenguaje en habilidades comunicativas, resultaban ser menos eficaces que los participantes del grupo control de igual edad cronológica a los participantes con Trastorno del Lenguaje. La tarea de comunicación referencial en este estudio consistía en dos historietas con dibujos y situaciones cotidianas. En cada historieta había dos personajes, un emisor y un receptor. El emisor hacía una demanda al receptor pero el enunciado que formulaba era ambiguo. La tarea de los participantes consistía en decidir si el fallo en la comunicación entre los personajes de la historieta de dibujos era debido al emisor o al receptor.

Por otra parte en el rol de emisor, Bishop y Adams (1991) además de los resultados hallados sobre la inferior eficacia comunicativa de los participantes del grupo con TEL respecto a los participantes del grupo control, encuentran un resultado que sorprende a los propios autores. Entre el grupo de participantes con TEL, en dicho

estudio se incluyó un subgrupo de participantes con TEL que presentaban dificultades preferentemente a nivel pragmático. Estos participantes habían demostrado déficits pragmáticos como por ejemplo habilidades para iniciar y/o concluir una conversación, así como dificultades para darse cuenta de las necesidades del receptor. Bishop y Adams (1991) esperaban encontrar que este subgrupo de participantes con TEL, resultaría ser menos eficaz en la tarea de comunicación referencial que el resto de participantes con TEL que no presentaban estas dificultades a nivel pragmático. Los resultados indicaron que no había una relación entre la eficacia comunicativa y los déficits a nivel pragmático que mostraban estos/as niños/as del subgrupo con TEL. Según Bishop y Adams (1991), estos resultados podrían indicar que el ambiente estructurado que se precisa cuando se realizan las tareas de comunicación referencial quizás no sea el marco idóneo para que los problemas pragmáticos de algunos/as de estos/as niños/as se hagan evidentes.

Resulta razonable pensar que algunas habilidades consideradas importantes en el marco de una conversación como por ejemplo las habilidades para iniciar una conversación, o saber ceder el turno de palabra, pueden ser poco relevantes en una tarea de comunicación referencial como la utilizada por Bishop y Adams (1991). En la tarea de comunicación referencial utilizada por estos autores, los participantes tenían que identificar un objeto entre varios que diferían en color, forma, tamaño, composición y perspectiva espacial. Este tipo de tareas, al igual que la tarea Pares de Palabras utilizada en el presente estudio, pertenece a la categoría de estímulos a nombrar, describir e identificar que propuso Yule (1997). La tarea de comunicación referencial utilizada por Meline (1988) pertenece también a esta categoría.

En los tres estudios además, estas tareas de comunicación referencial se aplicaron en unas condiciones experimentales entre las que cabe mencionar la exclusión

de la interacción entre emisor y receptor. Este procedimiento es denominado condición de monólogo. La ausencia de interacción entre emisor y receptor, tal y como se ha comentado anteriormente, eliminaría la posibilidad de poner en juego ciertas habilidades que forman parte de la interacción comunicativa. Podría ser que por este motivo, en algunos/as niños/as que presentan dificultades a nivel pragmático en el estudio de Bishop y Adams (1991), no se encuentre una relación entre estos déficits y la eficacia comunicativa en las tareas de comunicación referencial en las que se excluye el intercambio comunicativo entre el rol de emisor y rol de receptor. Sin embargo, este tipo de tareas de comunicación referencial, administradas excluyendo el intercambio comunicativo, pueden ser útiles para detectar a los/as niños/as que fallan en determinados procesos muy concretos implicados en la eficacia comunicativa del emisor o el receptor como por ejemplo el proceso de comparación.

Tal y como se ha comentado anteriormente, entre los escasos estudios realizados desde el paradigma de la comunicación referencial en población infantil con TEL, con Trastorno del Lenguaje o con DA/TL, también se han encontrado trabajos previos que no apoyan los resultados del presente estudio en el rol de emisor. En dichos experimentos, los resultados indicaban que los participantes con dificultades en el desarrollo del lenguaje eran comunicadores tan eficaces como los participantes del grupo control (Meline, 1986; Johnston et al., 1997; Reuterskiöld et al., 2001). También en el estudio de Meline (1988), que apoya en parte los resultados del presente estudio, se encontró que los participantes del grupo con Trastorno del Lenguaje resultaban ser comunicadores tan eficaces como los participantes del grupo control cuando utilizaban como estrategia comunicativa la estrategia mixta.

Ante la evidencia de que existen trabajos sobre la eficacia comunicativa realizados en población infantil con TEL que no apoyan los resultados del presente

estudio, se ha buscado conocer el origen de estas diferencias. Posiblemente la falta de homogeneidad de la muestra de participantes entre unos estudios y otros sea el origen de esta disparidad en los resultados aportados.

En investigaciones futuras se podría considerar realizar un estudio en el que un mismo grupo de participantes con TEL y un mismo grupo de participantes constituyendo el grupo control, realizaran diferentes tipos de tareas de comunicación referencial. De este modo, se eliminaría la influencia de la heterogeneidad de la muestra de participantes en los resultados del estudio. Respecto al uso de diferentes tareas de comunicación referencial en un mismo estudio con la finalidad de comparar posteriormente los resultados, habría que tener en cuenta que en las tareas elegidas para realizar el experimento, en todas ellas se vieran los mismos procesos comunicativos implicados. No en todas las tareas de comunicación referencial participan los mismos procesos comunicativos. Al comparar los resultados de una tarea de comunicación referencial con los resultados de otra tarea, hay que tener en cuenta este hecho. En los estudios previos realizados sobre la eficacia comunicativa con participantes diagnosticados con TEL, Trastorno del Lenguaje o DA/TL, que han sido revisados para desarrollar el presente trabajo, sí que se ha tenido en cuenta este hecho. La tarea de comunicación referencial utilizada en cada uno de estos estudios pertenece a la categoría de estímulos a nombrar, describir o identificar propuesta por Yule (1997). La tarea de comunicación referencial Pares de Palabras utilizada en el presente estudio, también pertenece a dicha categoría. Teniendo en cuenta estas consideraciones, si se llegaran a obtener resultados más homogéneos, la eficacia comunicativa mediante tareas de comunicación referencial podría utilizarse como un marcador adicional en la detección del TEL.

Tras descartar otras hipótesis explicativas, en el presente estudio se ha llegado a la conclusión de que los participantes del grupo con TEL, son comunicadores menos eficaces porque fallan al realizar el proceso de comparación según el modelo estocástico propuesto por Rosenberg y Cohen (1964). Es decir, los participantes del grupo con TEL no realizan o realizan peor que los participantes del grupo control el proceso de comparar la fuerza asociativa de un mensaje con el referente y con el no referente. Por este motivo, en el rol de emisor, producirían mensajes menos informativos para que un receptor identifique el referente en cada par de palabras relacionadas semánticamente de la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras.

A su vez en el rol de receptor, los participantes del grupo con TEL serían menos eficaces evaluando la calidad de los mensajes referenciales. Tal y como ya se apuntó en el planteamiento del problema, la habilidad de evaluar mensajes eficazmente puede estar relacionada con la eficacia para dar feedback a otras personas de sus propios mensajes.

En el rol de emisor, estudios previos realizados en población infantil con una edad aproximada a los participantes de nuestro estudio y que presentan un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad ya aportaron como explicación a sus resultados que los comunicadores menos eficaces no realizaban o fallaban al realizar el proceso de comparación (Asher y Parke, 1975; Asher, 1976; Asher y Oden, 1976 y Girbau y Boada, 1996). Concretamente, Girbau y Boada (1996) hallaron dos explicaciones de la ineficacia comunicativa del emisor: omisión del proceso de comparación y comparación egocéntrica. En este último caso, comparación egocéntrica, los participantes del estudio de Girbau y Boada (1976) mostraron una tendencia a realizar un proceso de comparación de significación privada pero no adaptado al receptor.

Por otra parte, en el presente estudio, se ha encontrado que incluso los participantes del grupo control de mayor edad siguen produciendo en el rol de emisor algunos mensajes ambiguos e ineficaces. Estos mismos resultados también se hallaron en estudios previos sobre la eficacia comunicativa realizados en población infantil con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad (Girbau y Boada, 1996).

Asimismo, en estudios previos realizados en población infantil con Dificultades de Aprendizaje/Trastorno del Lenguaje (Meline, 1986) y población infantil con Trastorno del Lenguaje (Meline, 1988) en el rol de emisor, se llega también a la misma conclusión. Es decir, los comunicadores menos eficaces fallarían al realizar o no realizarían el proceso de comparación. En dichos estudios los participantes tenían una media de edad de 8;3 años y 8;2 años respectivamente. Además, en los estudios realizados por Meline (1986, 1988), se encontró que los participantes del grupo control más jóvenes en edad cronológica pero con una edad lingüística similar a la de los participantes con dificultades en el desarrollo del lenguaje, resultaron ser comunicadores menos eficaces que los de participantes con DA/TL (Meline, 1986) y que los participantes con Trastorno del Lenguaje (Meline, 1988), pese a que estaban igualados en habilidades lingüísticas. Según Meline (1986, 1988), estos resultados parecían indicar que las habilidades lingüísticas de los participantes no eran la causa principal de la eficacia comunicativa. En cuanto al rol de receptor, la conclusión de que los participantes menos eficaces fallan también o no realizan el proceso de comparación, es apoyada en estudios previos realizados con población infantil de 2º, 4º, y 6º grado, que presenta un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad. (Asher y Parke, 1975; Asher, 1976).

Los resultados encontrados en el presente estudio sobre la eficacia comunicativa de los participantes del grupo con TEL en una tarea de comunicación referencial

resultan relevantes y de interés científico. Según estos resultados, los participantes del grupo con TEL manifiestan dificultades en el proceso de comparación. Algunas tareas de comunicación referencial como Pares de Palabras que analizan el proceso de comparación, podrían ser útiles para decidir qué niños/as con TEL precisan un entrenamiento en dicho proceso en el rol de emisor o en el rol de receptor. Este hecho, señala la conveniencia de introducir en el contenido de los programas de intervención de los/as niños/as con TEL que lo precisen, actividades para entrenar el proceso de comparación con el fin de mejorar la eficacia comunicativa en el rol de emisor o en el rol de receptor.

Por otra parte, el hecho de haber encontrado entre los participantes del presente estudio una relación entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor resulta de sumo interés científico también. Este hallazgo, indica que en muchos casos los/as niños/as con TEL van a ser comunicadores menos eficaces tanto en el rol de emisor como en el rol de receptor. Por tanto, en estos casos habrá que entrenar a realizar el proceso de comparación considerando ambos roles. El proceso de comparación, en población con un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad, ha sido el más entrenado dentro de la perspectiva teórica de análisis de la tarea. Concretamente se ha demostrado que resulta eficaz entrenar este proceso para mejorar la comunicación de niños entre 8 y 9 años (Asher y Wigfield, 1981 b) y niños de 5 (Sonnenshein y Whitehurts, 1983), (cf. Girbau, 2002).

En el presente estudio, también se ha tenido interés en conocer la relación entre la eficacia comunicativa y el CI de los participantes (grupo con TEL y grupo control) en el rol de emisor y el rol de receptor. Tal y como se apuntaba en el capítulo de Introducción, los resultados de estudios previos sobre la relación del CI en la eficacia comunicativa en tareas de comunicación referencial no han resultado concluyentes. Tras

analizar la relación entre dichas variables, no se ha hallado ninguna relación entre el CI de los participantes y la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor ni el rol de receptor. En los estudios previos sobre la comunicación referencial en población infantil con TEL, Trastorno del Lenguaje o DA/TL, parece ser que únicamente en el estudio de Reuterskiöld et al., (2001) se analizó la influencia del CI en la eficacia comunicativa de los participantes en el rol de emisor. En dicho estudio parece ser que tampoco se encontró una relación entre ambas variables. Estos resultados coinciden a su vez con los previamente aportados por Asher y Parke (1975), quienes tampoco encontraron una relación directa entre ambas variables, CI y eficacia comunicativa, en niños que presentaban un desarrollo del lenguaje dentro de la normalidad. Sin embargo, cabe mencionar que Bishop y Adams (1991) sí que hallaron una relación entre la eficacia comunicativa de los participantes de su estudio y dos subtests del WISC que evalúan habilidades no verbales. Estos dos subtests son Dibujos Incompletos y Diseño de bloques.

Por último, en el presente estudio ha habido interés en conocer la relación entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y los diferentes subtests del ITPA utilizados como criterio diagnóstico. En este sentido, se ha encontrado la existencia de una relación significativa entre la eficacia comunicativa y la media de los cuatro subtests utilizados como criterio en el rol de emisor y el rol de receptor. Asimismo, se ha encontrado una relación significativa entre los tres subtests del ITPA: *Asociación Auditiva*, *Expresión Verbal e Integración Gramatical*, y la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor. En el rol de receptor, los subtests *Asociación Auditiva* y *Expresión Verbal*, también han demostrado una relación significativa con la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras. Sin embargo, el subtest *Integración Gramatical* que sí correlaciona con la eficacia comunicativa en el rol de emisor, en el

rol de receptor, la relación entre el subtest *Integración Gramatical* y la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras no ha demostrado ser significativa. En cuanto al subtest *Comprensión Auditiva* del ITPA, no ha demostrado una relación significativa con la eficacia comunicativa en el rol de emisor. Sin embargo, en el rol de receptor sí que se ha encontrado una relación significativa entre la eficacia comunicativa en Pares de Palabras y dicho subtest del ITPA.

Una posible explicación a la relación significativa existente entre el subtest *Asociación Auditiva* y la eficacia comunicativa en el rol de emisor y receptor podría ser que en la ejecución de dicho subtest, se halla implicado el proceso de comparación. La actividad de relacionar eficazmente conceptos verbales como ocurre en el subtest *Asociación Auditiva* implica previamente las acciones de analizar y comparar similitudes y diferencias entre los conceptos. Tal y como ya se explicó anteriormente, en estudios previos según Asher y Wigfield (1981) ya se encontraron evidencias que confirman la existencia de una relación en la eficacia comunicativa entre tareas que requieren el proceso de comparación. Asimismo, Asher y Wigfield (1981) así como Bishop y Adams (1991), encontraron una relación significativa entre algunos tests de elección múltiple y la eficacia comunicativa en tareas de comunicación referencial. Estos resultados vendrían a apoyar la hipótesis explicativa de que el proceso de comparación está implicado en los resultados encontrados en relación a la eficacia comunicativa de los participantes de este estudio (grupo con TEL y grupo control) en el rol de emisor y el rol de receptor.

En cuanto al subtest *Expresión Verbal* que evalúa la fluidez verbal del niño/a, también correlaciona con la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras en el rol de emisor y el rol de receptor. Este resultado no ha sorprendido en absoluto ya que la versión de la tarea Pares de Palabras que se ha utilizado en el presente estudio está

formada por pares de palabras pertenecientes al mismo campo semántico. Por otra parte, El subtest *Expresión Verbal* mide la fluidez verbal atendiendo al número de palabras que un/a niño/a es capaz de decir relacionadas semánticamente. La relación significativa encontrada entre la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras y el subtest *Expresión Verbal* revela un dato importante. Los participantes del grupo con TEL que han resultado ser comunicadores menos eficaces, tendrán a su vez más dificultades para elaborar campos semánticos a partir del vocabulario que conocen. Estas dificultades tendrán consecuencias tanto a nivel expresivo como a nivel receptivo.

Una manifestación de las consecuencias a nivel expresivo de las dificultades de los/as niños/as con TEL para elaborar campos semánticos podría ser los déficits en la fluidez verbal que han demostrado estos/as niños/as a partir de los resultados obtenidos en el subtest *Expresión Verbal* del ITPA. Es probable que los déficits en la fluidez verbal influyan en la eficacia comunicativa durante el proceso de muestreo. A nivel receptivo, las dificultades de los participantes del grupo con TEL para elaborar campos semánticos podrían también tener importantes consecuencias en la comprensión del mensaje referencial. Este hallazgo resulta de gran interés. Parece ser que para mejorar la eficacia comunicativa el entrenamiento en el proceso de comparación ha dado buenos resultados. Sin embargo podría ser que desarrollar en estos/as niños/as además, habilidades para relacionar el vocabulario conocido en campos semánticos tendría su contribución en la mejora de la eficacia comunicativa.

El subtest *Comprensión Auditiva* ha demostrado significativamente tener una relación con la eficacia comunicativa en el rol de receptor donde sólo el proceso de comparación es necesario para realizar eficazmente la tarea Pares de Palabras según el modelo estocástico. Sin embargo, no correlaciona con la eficacia comunicativa en el rol de emisor donde juegan un papel importante tanto el proceso de muestreo como el de

comparación. En el presente estudio se han considerado varias interpretaciones posibles para tratar de explicar este resultado. Finalmente, la explicación que se ha decidido como la más plausible considera que la habilidad de comprender información específica es importante y contribuye en la eficacia comunicativa principalmente en el rol de receptor. Posiblemente en el rol de emisor, la eficacia comunicativa venga determinada por otras habilidades.

Asimismo, el subtest *Integración Gramatical* correlaciona con la eficacia comunicativa en el rol de emisor pero no en el rol de receptor. Tal y como se explicó anteriormente, Es posible que el tipo de respuesta, una respuesta menos voluntaria y más automática, que se activa al realizar el subtest *Integración Gramatical*, tenga poco que ver con la respuesta voluntaria que surge tras analizar la información mediante el proceso de comparación. En cambio, en el rol de emisor podría ser que el proceso de muestreo sea el responsable de la relación significativa que se ha encontrado entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el subtest *Integración Gramatical*.

Anteriormente en esta discusión general, ya se ha señalado que se ha encontrado una relación significativa entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor en los participantes del presente estudio (grupo con TEL y grupo control). Estudios previos realizados con población infantil de 2º, 4º y 6º grado, sin dificultades en el desarrollo del lenguaje como el de Asher (1976), han encontrado también una relación significativa entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor. Es decir, los participantes que resultan eficaces en el rol de emisor comunicando mensajes referenciales para que un receptor identifique el referente, son a su vez eficaces evaluando la calidad de mensajes referenciales producidos por otros/as niños/as.

Este resultado apoya la hipótesis de que los participantes del presente estudio que son menos eficaces en la tarea Pares de Palabras fallan en el proceso de comparación ya que tal y como se apuntó anteriormente en el rol de receptor sólo el proceso de comparación está implicado en la eficacia comunicativa. Asimismo, este resultado también estaría indicando que los participantes del grupo con TEL son menos eficaces en la tarea Pares de Palabras incluso cuando en la ejecución de la tarea, el conocimiento de vocabulario es menos importante como ocurre durante el proceso de comparación. Por tanto, que los participantes del grupo TEL tengan un vocabulario más reducido no sería la causa principal de su ineficacia comunicativa. Sin embargo, cabe la posibilidad según los resultados encontrados en el presente estudio de que la habilidad para construir campos semánticos a partir del vocabulario conocido sí que podría tener alguna influencia en la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras formada por pares de palabras relacionadas semánticamente.

Resultan de interés científico estos hallazgos ya que no parece haber estudios previos en los que se haya analizado la relación entre la eficacia comunicativa en población infantil con TEL en el rol de emisor y el rol de receptor. Asimismo, estos hallazgos indican tal y como se ha comentado anteriormente la necesidad de entrenar en el proceso de comparación a la población infantil con TEL que presente dificultades en la eficacia comunicativa en aquellas situaciones en las que es necesario comunicar sobre un referente de manera precisa. También sería necesario tal y como se desprende de este estudio, entrenar a estos/as niños/as en evaluar mensajes como eficaces o ineficaces producidos por otras personas. La habilidad de evaluar eficazmente mensajes referenciales resulta importante para la eficacia comunicativa porque permitiría a estos/as niños/as con TEL, por una parte, ser más críticos con sus producciones propias. Por otra parte, permitiría a estos/as niños/as ser conscientes cuando la información que

reciben no es completa o eficaz atendiendo a una situación determinada y solicitar la información necesaria para comprender el mensaje y de este modo mejorar la comunicación.

En conclusión, los resultados del presente estudio indican que los participantes del grupo con TEL son menos eficaces en la tarea de comunicación referencial Pares de Palabras que los participantes del grupo control tanto en el rol de emisor como en el rol de receptor. A su vez, se ha encontrado una relación significativa entre la eficacia comunicativa en el rol de emisor y el rol de receptor entre los participantes de este estudio. La interpretación que se ha dado a estos resultados es que los participantes del grupo con TEL fallan al realizar el proceso de comparación.

Los hallazgos sobre los déficits en la eficacia comunicativa encontrados en el presente estudio en los participantes del grupo con TEL resultan de interés científico ya que ponen de manifiesto la necesidad de señalar como un objetivo de intervención mejorar la eficacia comunicativa de estos/as niños/as. En relación a este objetivo, parece ser que en estudios previos realizados con población infantil que no presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje, el entrenamiento en el proceso de comparación ha dado buenos resultados.

Por otra parte, de entre los subtests del ITPA utilizados como criterio, se ha encontrado que los subtests del ITPA *Asociación Auditiva y Expresión Verbal* correlacionan significativamente con la eficacia comunicativa tanto en el rol de emisor como en el rol de receptor. Estos resultados podrían considerarse como una evidencia de la participación del proceso de comparación al realizar la tarea Pares de Palabras con pares de palabras relacionadas semánticamente. Por otro lado, la relación entre la eficacia comunicativa y el subtest *Expresión Verbal* pone de manifiesto la posibilidad de que los/as niños/as con TEL muestren dificultades para relacionar el vocabulario

conocido y formar campos semánticos y que estas dificultades pueden tener a su vez cierta influencia en la eficacia comunicativa en la tarea Pares de Palabras. Por este motivo, podría resultar de interés en los programas de intervención dirigidos a mejorar la eficacia comunicativa de los/as niños/as con TEL, además de entrenar el proceso de comparación, realizar actividades para desarrollar la habilidad de relacionar palabras semánticamente.

VII. REFERENCIAS

- Adams, C; Lloyd, J., Aldred, C. y Baxendale J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: a signal-generation study. *Internacional Journal of Language & Communication Disorders*, 41 (1), 41-65.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Malaga: Aljibe.
- Amador, J.A., Forns, M. y Kirchner, T. (2005). *Tests de factor g y factoriales: documentos de trabajo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision). (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: Author.
- Asher, S. R. (1976). Children's ability to appraise their own and another person's communication performance. *Developmental Psychology*, 12 (1), 24-32.
- Asher, S. R. y Oden, S. L. (1976). Children's failure to communicate: An assessment of comparison and egocentrism explanations. *Developmental Psychology*, 12 (2), 132-139.

- Asher, S. R. y Parke, R. D. (1975). Influence of sampling and comparison processes on the development of communication effectiveness. *Journal of Educacional Psychology*, 67, 64-75.
- Asher, S. R., y Wigfield, A. (1981). Training referential communication skills. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 105-126.) New York: Academic Press.
- Bishop, D. y Adams, C. (1991). What do referential communication task measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12, 199-215.
- Bishop D. (1983). TROG: Test for Reception of Grammar. *Medical Research Council*. Manchester: Chapel Press.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic Language Impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D.V.M. Bishop y L. Leonard (Eds). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, characteristics, intervention and Outcome* (pp.99-113). New York: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. y Snowling, M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-886.
- Boada, H. y Forns, M. (1989). *Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective*. Report UB-DPB-88-13. Departament de Psicologia Basica. Universitat de Barcelona
- Boada, H. y Forns, M. (Eds.) (1997). Perspectiva ecológica de la comunicación referencial [Número monográfico]. *Anuario de Psicología*, 75(4).

- Brown, L., Sherbenou, R. J. y Johnsen, S. K. (2000). *TONI-2: Test de inteligencia no verbal* Madrid: TEA.
- Bunce, B. H. (1991). Referential Communication Skills: Guidelines for Therapy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*, 296-301.
- Camaioni, L. y Ercolani, A.P. (1988). The role of comparison activity in the development of referential communication. *International Journal of Behavioral Development, 11*, (4), 403-413.
- Campbell, T., Dollaghan, C., Needleman, H. y Janosky, J. (1997). Reducing bias in language assessment: Processing-dependent measures. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 40*, 519-525.
- Cohen, B. D. y Klein, J.F. (1968). Referent communication in school age children. *Child Development, 39*, 597-609.
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*, Educational and Psychological Measurement, 20, 4, 347-372.
- Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: Longitudinal considerations. *Journal of Speech. Language and Hearing Research, 42*, 1195-1204.
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J.(2006). Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje : perfiles clínicos en una muestra hispanohablante. *Revista de Neurología, 43* (1), 193-200.
- Dickson, W. P. (1981b). Introduction: Toward an interdisciplinary conception of children's communication abilities. En W. P. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills*. (pp. 1-10). Nueva York: Academic Press (originalmente presentado en Madison, octubre, 1978).

- Dickson, W. P. (1982). Two decades of referential communication research: A review and meta-analysis. En C. J. Brainerd y M. Pressley (eds.), *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (pp.1-33). Nueva York: Springer .
- Fussell, S. R. y Krauss, R. M. (1989a). The effects of intended audience on message production and comprehension: Reference in a common ground framework. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, (3), 203-219.
- Girbau, D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Girbau, D. y Boada, H. (1996). Private meaning and comparison process in children's referential communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 25, (3), 383-396.
- Girbau, D. y Schwartz R. G. (2007). Non word repetition in Spanish speaking children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 59-75.
- Girbau, D. y Schwartz R. G. (2008). Phonological working memory in Spanish–English bilingual children with and without specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 41, 124-145.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M. y Higgins, E. T. (1975). The development of referential communication skills. En F. D. Horowitz (ed.), *Review of child development research*, 4 (pp.305-344). Chicago: University Press.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M. y Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, (4), 333-342.

- Johnston, J. R., Smith, L. B., y Box, P. (1997). Cognition and communication: Referential strategies used by preschoolers with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (5), 964-974.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D., (2001). ITPA: Test *Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- Krauss, R.M. y Weinheimer, S. (1967). Effects of referent similarity and communication mode on verbal encoding. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, (3), 359-363.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Martínez, M., Forns, M., Boada, H, (1997). Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 a 8 años. *Anuario de Psicología* , 75, 37-58.
- McArthur, G.M.; Hogben, J.H.; Edwards, V.T.; Heath, S.M. Y Mengler, E.D. (2000). On the “Specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (7), 869-874.
- Meline, T. J. (1986). Referential communication skills of learning disabled/language impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 7, 129-139.
- Meline, T. J. (1988). The Encoding of novel referents by language-impaired children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19, 119-127.
- Meline, T.J. y Brackin, S. R. (1987). Lenguaje impaired children’s awareness of inadequate messages. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 263-270.
- Mendoza, E. (2001). (Coord). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, J. M. y García-Baamonde, M. E. (2003). *Guía de Recursos para la Evaluación del Lenguaje*. Madrid: CCS.

- Pérez, J.A. (1992). Entrenamiento de la comunicación referencial en niños con síndrome de Down. Una perspectiva vygotskiana 54,154-157. *Anuario de Psicología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 951-957.
- Rapin, I. (1996). Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-656.
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En U. Kirk (ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. Nueva York, Academic Press.
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. En J. Martin, P.Fletcher, P. Gruwell y D. Hall (eds.), *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children* (pp. 20-35). Londres: AFASIC
- Raven, J.C. (2000). RAVEN: *Test de matrices progresivas progresivas*, 3ª ed. Madrid: TEA
- Reuterskiöld-Wagner, C., Nettelbladt, U. y Sahlén, B. (2001). Giving the crucial Information. Performance on a referential communication task in Swedish children with language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 4, 433-445.
- Schwartz R. G. (2009). *The Handbook of Child Language Disorders*. New York: Psychology Press.
- Robinson, E. y Robinson, W. (1976). The young child's understanding of communication. *Developmental Psychology*, 12, 328-333.

- Rosenberg, S. y Cohen, B.D. (1964). Speaker's and listener's processes in a word-communication task. *Science*, 145 (3637), 1201-1203.
- Sonnenschein, S. y Whitehurst, G. J. (1983). Training referential communication skills: The limits of success. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, (3), 426-436.
- Sonnenschein, S. y Whitehurst, G. J. (1984b). Developing referential communication: A hierarchy of skills. *Child Development*, 55, (5), 1936-1945.
- Stark, R. y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114-122.
- Tomblin, J.B., Records, N. L. y Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1284-1294.
- Traxler, M. J. y Gernsbacher, M.A. (1992). Improving written communication through minimal feedback. *Language and Cognitive Processes*, 7 (1), 1-22.
- Traxler, M. J. y Gernsbacher, M.A. (1993). Improving written communication through perspective-taking. *Language and Cognitive Processes*, 8 (3), 311-334.
- Verhoeven L. y van Balkom, H. (2004). Developmental Language Disorders: Classification, Assessment, and Intervention. En Verhoeven L. y van Balkom, H. (eds.), *Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical implications* (pp 3-17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitehurst, G. (1976). The development of communication: Changes with age and modelling. *Child Development*, 47, 473-482.
- Whitehurst, G. y Sonnenschein, S. (1978). The development of communication: Changes with age and modelling. *Child Development*, 47 (2), 473-482.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yuste, C. (2002). *BADYG-E2: Batería de aptitudes generales y diferenciales*. Madrid: CEPE.