

ORIGINAL

Habilidades de comunicación en jóvenes con esquizofrenia

Carlos Salavera*, Miguel Puyuelo, Rosa Serrano

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, España

PALABRAS CLAVE

Habilidades de comunicación; Estrategias de aprendizaje; Innovación; Educación

Resumen Las estrategias de aprendizaje de adquisición y recuperación de las habilidades de comunicación son un aspecto poco estudiado. Conocer cómo se establecen esas estrategias y cómo se van incorporando al uso cotidiano esas habilidades de comunicación, se revela fundamental.

El objetivo de esta investigación era analizar qué estrategias de aprendizaje se ponen en marcha cuando se trabaja la recuperación y la adquisición de habilidades comunicativas en personas con problemas de comunicación.

La investigación se diseñó como un estudio prospectivo y comparativo, con distribución aleatoria de los participantes en dos grupos (experimental y control).

Como primeras conclusiones, en los participantes del grupo experimental se incrementó la adquisición de estrategias de aprendizaje y ejecución de éstas. Vemos que un programa en el que no sólo se entrene a la persona en ejercicios repetitivos de formulación de pregunta-respuesta, sino que además se incentive la búsqueda propia de soluciones ante problemas cotidianos, tiene grandes efectos beneficiosos, sobre todo en aspectos de adquisición de estrategias de aprendizaje y de nuevos aprendizajes o recuerdo de anteriores aprendizajes, que el sujeto ya poseía pero no demostraba o practicaba.

© 2011 AELFA. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Communication skills; Learning strategies; Innovation; Education

Communication skills in young people with schizophrenia

Abstract Learning strategies of acquisition and retrieval of communication skills is a poorly understood aspect. Knowing how to establish such strategies and how to incorporate these communication skills in daily use is essential.

The objective of this research was to examine which learning strategies may be put in place when working on the recovery and acquisition of communication skills in people with communication problems.

The research was designed as a comparative prospective study with random allocation of participants into two groups (experimental and control).

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: salavera@unizar.es (C. Salavera).

As conclusions, the experimental group participants increased the acquisition of learning strategies and their execution. It can be seen that a program in which the person is not only trained in exercises in the form of repetitive questions and answers, but also encourages them to search for their own solutions to everyday problems has great beneficial effects, particularly in aspects of acquiring learning strategies and new learning processes or remembering previous learning that the subject already possessed but had not demonstrated or practiced.

© 2011 AELFA. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

La comunicación y las habilidades mostradas en este campo, tienen un peso específico en los aprendizajes adquiridos y asimilados por los jóvenes, en su manejo y funcionamiento diario (Sage, 2001). Las estrategias de aprendizaje de adquisición y recuperación de las habilidades de comunicación son un aspecto poco estudiado y trabajado (Puyuelo, Orejudo y Salavera, 2009; Puyuelo, Salavera y Serrano, 2010; Shek, Ma y Sun, 2010). Trabajar estas habilidades de comunicación resulta fundamental en la mejora y la capacitación de las competencias personales y relacionales (Caballo, 1993; Gil, 1984; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Kelly, 1987; Nedrum, 1997). Estas dificultades comunicativas de los jóvenes con esquizofrenia no se han encontrado en personas con trastornos de la personalidad u otro tipo de enfermedad mental (Puyuelo, Abad, Salavera, Bruna, Cano y Planas, 2007; Salavera, Puyuelo y Orejudo, 2009; Salavera, Puyuelo, Tricás y Lucha, 2010). Conocer cómo se establecen esas estrategias y cómo se van incorporando al uso cotidiano esas habilidades de comunicación es el objetivo principal de este trabajo.

En el trabajo día a día, uno de los problemas que se observa en alumnos con problemática mental es la dificultad de algunos de ellos para mantener una conversación larga y extensa (Salavera, 1998, 1999; Salavera y Puyuelo, 2010).

Para trabajar y analizar las estrategias de aprendizajes utilizadas en las habilidades de comunicación, se desarrollaron dos grupos. Por un lado, un grupo con un buen nivel de estructuración (un grupo que trabajase las habilidades de comunicación), y por otro lado, un grupo más abierto con menor nivel de estructuración pero que igualmente trabajase aspectos cognitivos y de aprendizaje.

El objetivo era establecer si hay o no diferencia entre ambos grupos, si el grupo con mayor estructuración muestra mejoras significativas en los aprendizajes y sobre todo en las estrategias empleadas o si, por el contrario, era el grupo más abierto el que conseguía mejores estrategias de cara a los aprendizajes.

Se tomó como referencia el esquema de estrategias de aprendizaje de Philippe Merieu, en el libro *El gozo de aprender a tiempo* de Gloria Medrano (1994). Se filmaron ambos grupos en las secuencias lógicas de los aprendizajes y se analizaron interjueces con el objetivo de alcanzar la mayor objetividad posible. Se tomó un posicionamiento dicotómico entre las estrategias de aprendizaje con la idea de forzar a los interjueces a declinarse y obligar a hacer dinámico el proceso de toma de decisiones.

Distintos autores proponen investigar sobre las estrategias de aprendizaje, tanto a nivel global (Fernández, 2009; Mone-

reo, 1997; Muria, 1994; Prichard, Stratford y Bizo, 2006; Soler, Nuñez, González-Pienda y Alvarez, 2002), como las que se establecen para la adquisición de las habilidades de comunicación específicamente (Salavera y Puyuelo, 2010; Van Nuland, Thijss, Van Royen, Van den Noortgate y Goedhuys, 2010).

En estos jóvenes se produce un fallo en la planificación, hay un exceso de monólogos, el discurso es pobre, cuesta un gran esfuerzo por parte del interlocutor-receptor conseguir nexos de unión entre las frases que den consistencia a la conversación, representando gran dificultad los métodos tradicionales utilizados con este fin de cambio de tema: al hilo y a saltos (Salavera, 2008).

Desarrollar habilidades de comunicación y estrategias de aprendizaje de estas mismas habilidades fue el objetivo de ambos grupos de trabajo.

Material y método

El proyecto de investigación se diseñó como un estudio prospectivo y comparativo, con distribución aleatoria de los alumnos en dos grupos (experimental y control).

La edad de los participantes se situó entre los 18 y 25 años, intentando abordar estas habilidades en las primeras fases de la enfermedad. La participación fue voluntaria y se distribuyó a los sujetos según una entrevista previa.

El grupo experimental formaba parte de un grupo (habilidades de comunicación) muy estructurado en cuánto a sesiones, contenidos y aprendizajes. El grupo control formaba parte de un grupo más abierto, dentro del área cognitiva, con una menor estructuración pero con aprendizajes referidos también en cuanto a lenguaje.

Para la evaluación de todos los aspectos referidos a aprendizajes, y más en concreto a las estrategias empleadas por los sujetos del estudio para la adquisición de éstas, se utilizó la observación por medio de dos jueces entrenados anteriormente sobre los aspectos a observar.

Además, se apoyó la investigación con filmaciones de vídeo para una mejor resolución y análisis de las estrategias que utilizaron. Se analizaron estas filmaciones con posterioridad, primero con los sujetos del estudio, viendo las observaciones que ellos mismos hacían sobre sí mismos, y posteriormente por los jueces, para resolver dicotómicamente las estrategias de aprendizaje utilizadas, siguiendo el esquema de Philippe Merieu.

Para establecer las líneas-base se utilizaron tests lingüísticos que nos proporcionaron información sobre aspectos verbales, en cuanto a aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos previos a los aprendizajes que pretendíamos que adquiriesen los sujetos del estudio.

Participantes

Para la selección de la muestra se tomaron dos grupos de 8 jóvenes, ambos estaban compuestos de 6 mujeres y 2 hombres y pareados en cuanto a edad. El grupo experimental configuraba un grupo de habilidades de comunicación y el grupo control conformaba un grupo de lenguaje, mucho menos estructurado en cuanto a impartición de conceptos.

Procedimiento

Se evaluó a los jóvenes en dos momentos: T0 (momento de comienzo de los grupos de habilidades de comunicación y de lenguaje) y T1 (final de los grupos).

Como instrumentos de apoyo se emplearon tests relativos a lenguaje y que proporcionaron resultados comparativos intersujetos e intergrupos previos a la investigación.

Los tests utilizados para la evaluación psicolingüística fueron el test de inteligencia WAIS, por ser un instrumento que nos indica el estado general global de los sujetos, así como de sus capacidades, además de una medida verbal tanto en el ámbito de coeficientes como de índices e interrelación entre ellos.

También se utilizó el Test de Acentuación de Palabras (TAP) de González Montalvo, que nos permite conocer la capacidad verbal previa en los sujetos de estudio.

El test de personalidad EPQ-A de Eysenck fue utilizado para discriminar si había rasgos de personalidad que nos pudiesen sesgar el estudio.

Se administró también una Escala de Habilidades Sociales, para identificar posibles problemas de funcionamiento en cuánto a estrategias de aprendizaje y su repercusión en los sujetos del estudio.

Estas valoraciones de los tests se completaron con entrevistas individuales con los sujetos con los que ampliar la información y resolver pequeñas dudas en aspectos puntuales.

Ambos grupos tuvieron una duración de 16 sesiones, siguiendo la metodología observacional propuesta por Anguera (2000). Se compararon ambos grupos siguiendo directrices de estrategias de aprendizaje de Phillippe Merieu, en el libro *El gozo de aprender a tiempo* de Gloria Medrano (1994).

Se valoró a los participantes tras realizar una medición interjueces con entrenamiento previo de éstos. Para ampliar esta valoración, se filmó a los jóvenes de ambos grupos, lo que permitió obtener resultados más estables y de mayor fiabilidad.

Resultados

La edad media de la población del estudio se sitúa en 20,40 años, con un intervalo de 18-25 años y una desviación estándar de 1,720.

El coeficiente verbal medio es 106,67, con un coeficiente manipulativo de 96,56 y un coeficiente intelectual de 102,61. No se encontraron diferencias en cuanto a coeficiente intelectual ni respecto a personalidades previas, medidas con el test de personalidad EPQ-A, que pudiesen influir en el desempeño funcional. En el test que medida la capacidad verbal previa de los sujetos (TAP de González-Montalvo) tampoco se encontraron diferencias entre ambos grupos. Por tanto, la investigación descartó que pu-

diese haber un sesgo en este sentido y se pudo abordar el tema principal de la investigación: las estrategias de aprendizaje utilizadas en los grupos experimental y control.

Respecto a los resultados obtenidos en cuanto a los útiles de aprendizaje empleados por los participantes en el estudio cuando se les pidió que explicasen algún tema para todos, en cuanto a tipos de apoyo necesario (fig. 1), en el grupo experimental en un principio hubo integrantes que no supieron cómo realizar la explicación del tema para sus compañeros; sin embargo, una vez explicado cómo podían hacerlo utilizaron no sólo el apoyo escrito, sino también el verbal, con una buena ejecución de la tarea. En el grupo control en un principio las puntuaciones son algo mayores en el momento T0, pero en el momento T1 son muy similares a las del grupo experimental.

En el momento del analizar cómo realizan el abordaje de sus compañeros (fig. 2), en el grupo experimental no afrontaron bien en el T0 cómo realizarlo, mejorando sustancialmente cuando, avanzado el programa, se les indicaron pautas de cómo hacerlo. En el grupo control, obtuvieron resultados algo mejores en el momento T0, y en el momento T1 sus puntuaciones fueron idénticas a las del grupo experimental.

Se observó que las aproximaciones (fig. 3) en el grupo experimental en el momento T0 constituyan una situación que

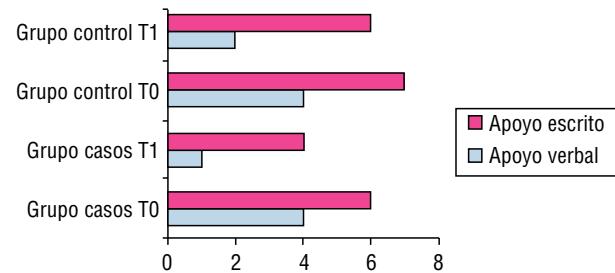


Figura 1. Útiles de aprendizaje: tipos de apoyo.

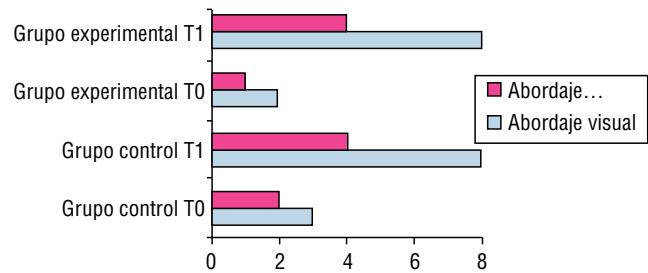


Figura 2. Útiles de aprendizaje: tipo de abordaje.

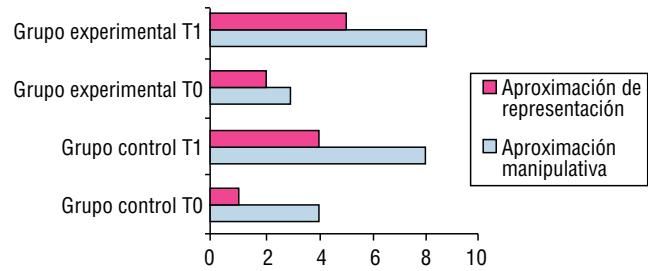


Figura 3. Útiles de aprendizaje: aproximación.

difícilmente podían resolver, para en el momento T1, al final del programa, utilizar no sólo el contacto directo con los objetos, sino también la representación simbólica, mezclando las dos con mucha efectividad.

En el grupo control, en un principio no emplearon la aproximación de representación, y poco la manipulativa. En el momento T1, todos los participantes utilizaron la representación simbólica y se apoyaban en la aproximación manipulativa.

En cuanto a la realización de esas aproximaciones (fig. 4), en el grupo experimental desde el principio utilizaron más la aproximación global al tema, con puntuaciones altas también en cuanto a la posibilidad de aproximación global. En el grupo control se apoyaron menos en aspectos de aproximación, optando más una explicación o por el silencio cuando no consiguieron explicar algo.

En cuanto a los procesos de aprendizaje (fig. 5), al analizar cómo se realizó el proceso de comprensión de los nuevos conceptos, en el grupo experimental en el T0 se obtuvo un

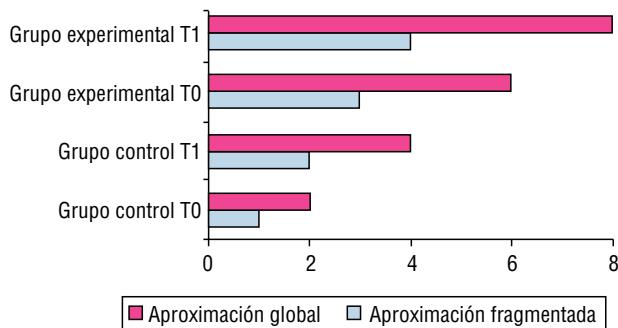


Figura 4. Procesos de aprendizaje: aproximación.

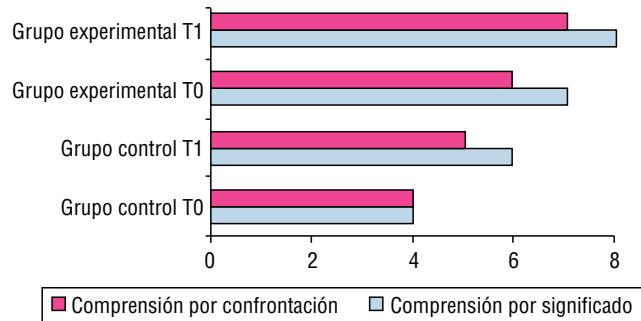


Figura 5. Procesos de aprendizaje: comprensión.

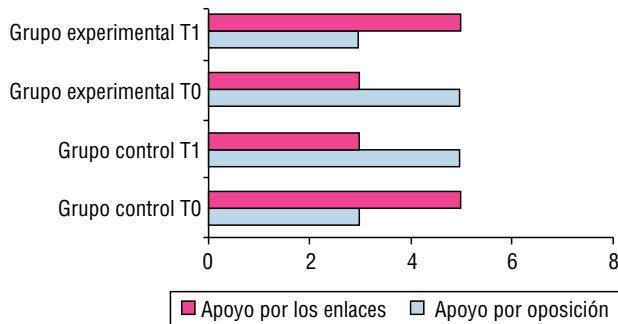


Figura 6. Procesos de aprendizaje: tipos de apoyo.

mayor nivel de comprensión claramente observable, incrementándose las puntuaciones de comprensión por significado, en la que se aprende primero el principio y el sentido de algo, aunque también aumenta la comprensión por confrontación, donde se aprende por contraste.

En el grupo control, tanto en T0 como en T1 se obtienen puntuaciones menores que en caso del grupo experimental en los mismos conceptos.

En relación con la realización de los procesos de aprendizaje en cuánto a apoyos (fig. 6), el grupo experimental en un principio (T0) alcanzó una mayor puntuación en el uso de apoyos por oposición, donde lo hacen por diferencias. En T1 se incrementó el uso de apoyos por los enlaces, buscando nexos de unión entre conceptos.

En el grupo control, en T0 hay un mayor uso de apoyo por los enlaces por encima del uso de apoyos por oposición; sin embargo, en T1 este fenómeno se invirtió, dándose un mayor uso de apoyo por oposición, buscando las diferencias entre conceptos.

En el grupo control no hubo diferencias entre impulsividad (fig. 7), conceptualizada como la aproximación inicial global y superficial que se precisa y concreta a posteriori, y reflexividad, tomada como una progresión lenta y meditada.

Donde sí se presentaron diferencias significativas fue en el grupo experimental, donde se produce un aumento de reflexividad en el mismo grado en que disminuye la impulsividad.

En cuanto al grado de guía empleado (fig. 8), en el grupo experimental hubo una disminución de la necesidad de organización (apoyos de recuerdo, guía y orientación) y un aumento de la necesidad de independencia (progresión organizada libremente por el sujeto que aprende).

En el grupo control se produjo un incremento simultáneo de la necesidad de organización y de independencia.

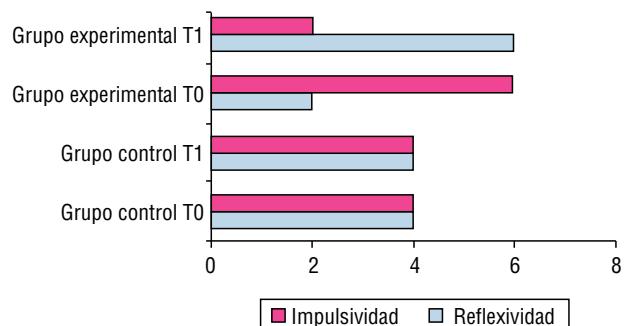


Figura 7. Grado de guía. Impulsividad frente a reflexividad.

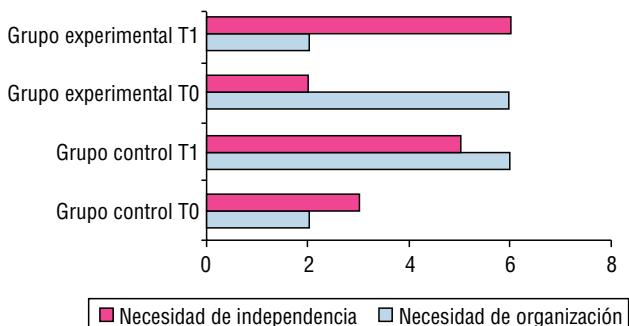


Figura 8. Grado de guía: necesidad.

Este aspecto se puede calificar de positivo, sobre todo en cuanto al incremento en ambos grupos de la necesidad de independencia, aun no siendo ellos mismos conscientes de esto.

Al observar (fig. 9), como dice Merieu, la tolerancia a la incertidumbre como el uso de una propuesta abierta para que el sujeto descubra los objetivos a partir de formulaciones sucesivas y la intolerancia como el uso de normas, planes, proyectos y objetivos delimitados claramente, se obtienen observaciones como que en el grupo experimental se dio un incremento en T1 de la tolerancia usando aproximaciones sucesivas. En el grupo control se reflejó un pequeño descenso de la tolerancia a la incertidumbre y un pequeño aumento de la intolerancia en T1.

En el ámbito de la inserción socioafectiva (fig. 10), en el subapartado de la implicación, Merieu la conceptualizó en dos términos: distanciamiento como la capacidad de distanciamiento afectivo para organizar de manera fría y racional la situación e implicación como la necesidad de integrarse afectivamente en la situación.

En el grupo experimental se produjo una disminución del distanciamiento y un incremento de la implicación conforme avanza el tiempo.

En aspectos como la dependencia o independencia de las relaciones sociales para el establecimiento de aprendizajes (fig. 11), en el grupo experimental en T0 la puntuación fue un poco mayor en cuanto a independencia (necesidad de aislamiento social para la actividad del aprendizaje) que la dependencia (necesidad de apoyo de los demás para el proceso de aprendizaje).

En T1 ambas variables estuvieron igualadas, reflejo del proceso de cooperación que se produjo en este grupo. En el grupo control se produce el fenómeno inverso: en T0 dependen-

dencia e independencia son igualmente utilizadas, para en T1 ser mayor la dependencia, apoyándose más en sus compañeros para el proceso de aprendizaje.

En aspectos como la convergencia, que forma parte de la inserción socioafectiva (fig. 12), referida al apoyo en el aprendizaje en cuestiones distintas a las de la situación en la que se aprende y búsqueda de nuevos enfoques y divergencia, respecto a la búsqueda de respuestas relacionadas con lo aprendido y en coincidencia con el enfoque establecido, en el grupo experimental en T0 se dio una mayor convergencia por encima de la divergencia, para en el tiempo T1 igualarse igualen ambos.

En el grupo control, en T0 se obtuvo un uso por igual de ambas estrategias, para en T1 ser mayor el uso de la divergencia como método de aprendizaje.

En la distribución del tiempo (fig. 13), en cuanto a tipo de trabajo existen dos posibilidades: el uso de la impulsividad, conceptualizada como el uso de respuestas rápidas e inme-

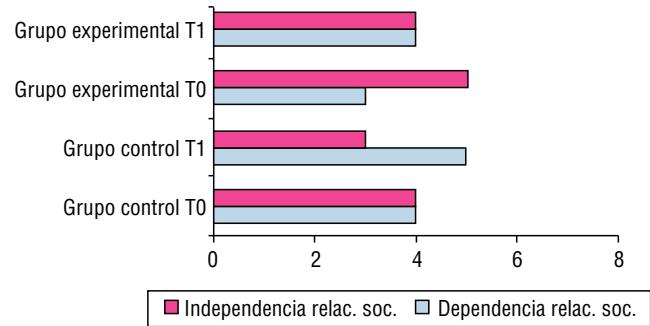


Figura 11. Inserción socioafectiva: dependencia.

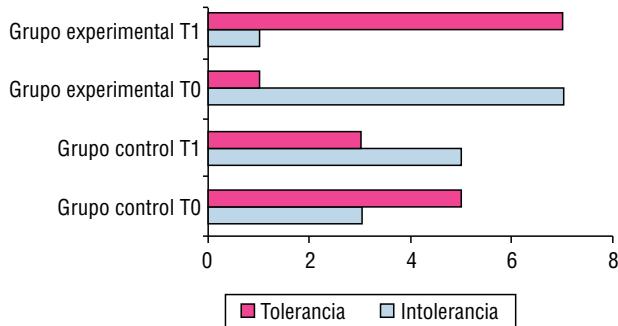


Figura 9. Grado de guía: tolerancia a la incertidumbre.

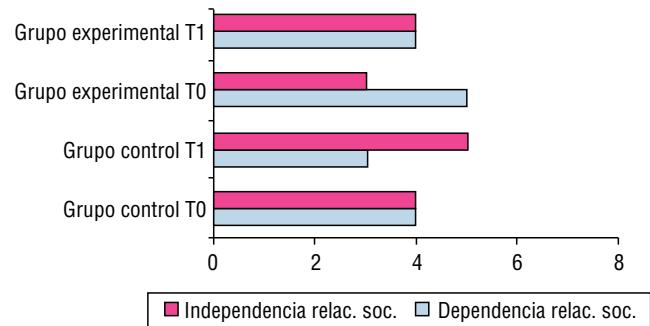


Figura 12. Inserción socioafectiva: convergencia.

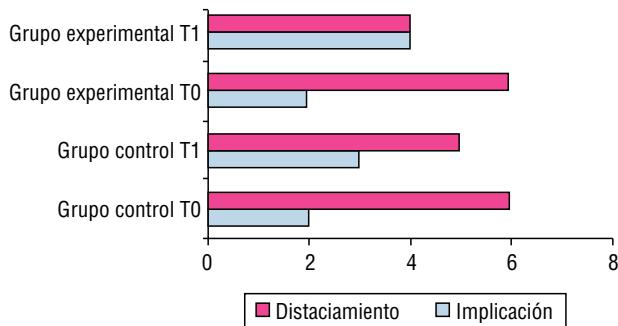


Figura 10. Inserción socioafectiva: implicación

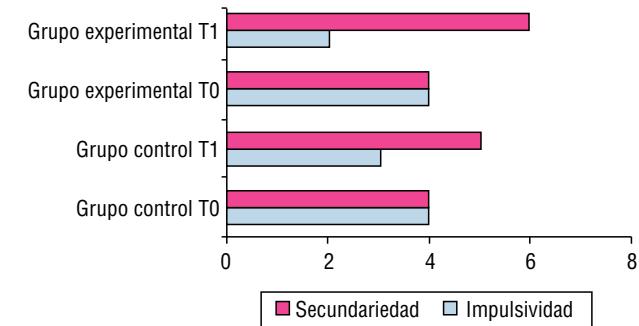


Figura 13. Distribución del tiempo: tipo de trabajo.

diatas, y la secundariedad tomada como el empleo de una respuesta retardada por la reflexión previa.

En este apartado, en el grupo experimental en T0, tanto en el uso de secundariedad como el de impulsividad obtienen resultados idénticos, para en T1 darse un gran aumento de la secundariedad y un descenso en la impulsividad, fruto del trabajo estructurado con el grupo.

En el grupo control, en T0 se obtuvieron resultados exactamente iguales, para en T1 incrementarse la secundariedad pero con resultados menos espectaculares que en el grupo experimental.

En la distribución del tiempo en cuanto al modo de recoger la información (fig. 14), observando si este proceso lo ejercen los sujetos mediante una integración progresiva de la información o si, por el contrario, lo hacen a través de una recogida previa de la información, esto es, antes de actuar el sujeto busca toda la información necesaria (poca información y pocos errores), los resultados mostraron que en el grupo experimental en T0 hay sujetos que no ejecutaron bien esta función, mientras que en T1, una vez realizado el programa, aumentaron el proceso de recogida de información en ambos aspectos, tanto integrando información nueva como por la recogida previa de esta información.

En el grupo control, los resultados tanto en T0 como en T1 fueron menores que el grupo experimental, con incrementos muy semejantes a los del grupo experimental.

En la distribución del tiempo referido a si el trabajo es segmentado por el sujeto (fig. 15), contemplándolo como un trabajo en cortos períodos y cambios frecuentes de actividad o, por el contrario, como un trabajo segmentado, centrado largamente en la misma tarea, en el grupo experimental en T0 predominó el trabajo segmentado sobre el continuado, para en T1 igualarse ambas puntuaciones.

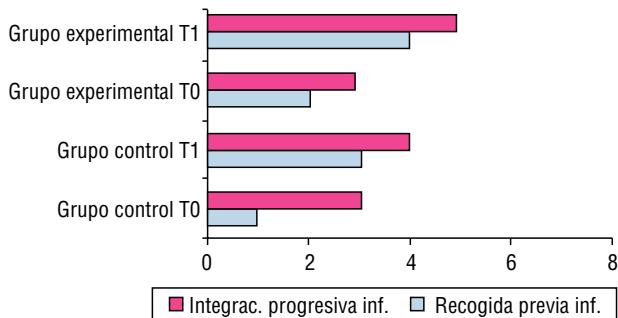


Figura 14. Distribución del tiempo: recogida de información.

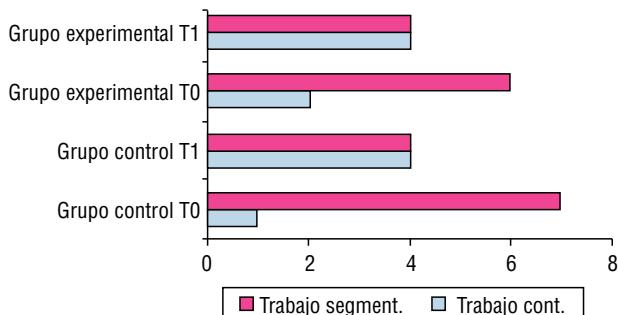


Figura 15. Distribución del tiempo: tipo de trabajo.

En el grupo control, en T0 hay una amplia diferencia entre trabajo segmentado y continuado, predominando el primero, para en T1 igualarse ambos tipos de trabajo como estrategia de trabajo para el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Como primeras conclusiones, vemos que en los integrantes del grupo que participaron en ambos programas, 16 en total, se ha incrementado la adquisición de estrategias de aprendizaje y su ejecución. Además, desarrollaron mecanismos de asertividad y se generó un buen clima grupal entre los participantes y con los profesionales que intervinieron.

Se observó la necesidad de un programa en el que no sólo se entrena al sujeto en ejercicios repetitivos de formulación de pregunta-respuesta, sino que además se incentive el hablar por hablar del tema que sea con otros y la búsqueda propia de soluciones ante problemas cotidianos que acontecen a esta población, ya que tiene grandes efectos beneficiosos, sobre todo en aspectos de adquisición de estrategias de aprendizaje y la adquisición de nuevos aprendizajes o recuerdo de anteriores aprendizajes, que el sujeto ya poseía pero no demostraba o practicaba (Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Puyuelo, Rondal y Wiig, 2003; Salavera, 1998; 1999).

Además, son muy beneficiosos en cuanto a incremento de la autoestima y la mejora en la relación entre ellos. En el grupo experimental que ha realizado un programa mucho más estructurado y delimitado, los resultados parecen alentadores. Aumentó la conciencia de adquisición de nuevos aprendizajes y, lo que es más importante, la demostración y manifestación de éstos; en este grupo se incrementó la comunicación entre los participantes, afirmando ellos mismos que se sienten más capacitados para iniciar y mantener conversaciones, para rechazar peticiones, así como para formular peticiones (pedir favores) consideradas como razonables, defender sus derechos, mostrar expresiones de afecto, expresar su opinión, hacer frente a las críticas o expresar su desacuerdo con algo/alguien.

Como primeras conclusiones del estudio, se establece que no hay diferencia entre ambos grupos en cuanto a coeficientes intelectuales intergrupos, personalidad o edad.

Ambos grupos: experimental (habilidades de comunicación, más estructurado en cuanto a contenidos y lenguaje) y control (con contenidos de carácter más semiestructurado) presentan puntuaciones en todo caso positivas, demostrando que en los dos se producen aprendizajes, que en algunos aspectos son similares y en otros son más favorables en el caso del grupo experimental.

Hay diferencias muy significativas en lo que se referiría a desempeño social de los sujetos, y no hay que olvidar que el lenguaje y el uso que se hace de él tiene mucho que ver con ese desempeño social que altera e influye en gran medida en la vida de estas personas y en su desarrollo.

Tendremos en el futuro que seguir investigando estos aspectos y, en la medida de lo posible, proporcionar programas y/o tratamientos que palien estas dificultades que llegan a convertirse en déficit y que afectan a la persona y a su desempeño.

Fomentar programas cognitivos que trabajen estos aprendizajes y la adquisición de otros nuevos es sólo el principio de una tarea que tiene que comenzar por conseguir una mejora de las capacidades de estos jóvenes.

Bibliografía recomendada

- Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (3), 111-126.
- Anguera, M.T. (2000). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales. Aplicaciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*, Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (3), 39-57.
- Gil, F. (1984). *Entrenamiento en habilidades sociales*, Granada: Alhambra Universidad.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona: Martínez-Roca.
- Gómez-López, J., Sanz, J. y Salavera, C. (2010). *Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en alumnos de secundaria del sistema educativo español: actitudes y tecnoestrés* (en prensa).
- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Medrano, G. (1994). *El gozo de aprender a tiempo*, Huesca: Pirineo.
- Monereo, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*, Barcelona: Edebé.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades meta cognitivas, *Perfiles Educativos*, 65, 63-72.
- Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: a controlled follow-up study of level of communicated empathy, *British Journal Social Worker*, 27, 705-722.
- Prichard, J.S., Stratford, R.J., Bizo, L.A. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning, *Learning and Instruction*, 16, (3), 256-265.
- Puyuelo, M., Abad, M.F., Salavera, C., Bruna, O., Cano, J., Planas, J.A. (2007). Detección temprana de los problemas de lenguaje mediante BLOC Screening y BLOC-C en la escuela ordinaria. En Puyuelo, M. (coord.) *BLOC Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*, Barcelona: Masson-Elsevier.
- Puyuelo, M., Orejudo, S. y Salavera, C. (2008). La Producción Científica en la Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 28, (1), 1-7.
- Puyuelo, M., Rondal, J.A. y Wiig, E.H. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*, Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Salavera, C. y Serrano, R. (2010). Análisis de la producción científica en la Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología en el último decenio frente a 30 años de publicaciones, *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 30, (1), 7-15.
- Sage, R. (2001). Supporting primary and secondary pupils with communication and behavior problems, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 (suppl.), 423-428.
- Salavera, C. (1998). Un programa de habilidades conversacionales con esquizofrénicos, *Cuadernos de ICIJA*, 4, 132-148.
- Salavera, C. (1999). Análisis de patologías del lenguaje en la esquizofrenia: aspectos psicológicos, *Cuadernos de ICIJA*, 6, 185-192.
- Salavera, C., Puyuelo, M. y Orejudo, S. (2009). Trastorno de personalidad y edad: Estudio con personas sin hogar, *Andales de Psicología*, 25, (2), 261-265.
- Salavera, C., Puyuelo, M., Tricás, J.M. y Lucha, O. (2010). Comorbilidad de trastornos de personalidad: Estudio en personas sin hogar, *Universitas Psychologica*, 9, (2), 457-468.
- Salavera, C. y Puyuelo, M. (2010). Aspectos semánticos y pragmáticos en personas con esquizofrenia, *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 30, (2), 84-93.
- Shek, D.T., Ma, C.M. y Sun, R.C. (2010). Evaluation of a positive youth development program for adolescents with greater psychosocial needs: Integrated views of program implementers, *TheScientificWorldJournal*, 10, 1890-1900.
- Soler, E., Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A., Álvarez, L. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*, Madrid: Pirámide.
- Van Nuland, M., Thijs, G., Van Royen, P., Van den Noortgate, W. y Goedhuys, J. (2010). Vocational trainees' views and experiences regarding the learning and teaching of communication skills in general practice, *Patient Education and Counseling*, 78, (1), 65-71.