

Variables del método de entrenamiento simulado en habilidades comunicativas que influyen en la efectividad del mismo según los participantes

Carmen M. HERNÁNDEZ JORGE

M^a del Carmen MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ

Ángela TORBAY BETANCOR

Universidad de La Laguna

Resumen

Este trabajo pretende observar la eficacia intramétodo del entrenamiento en habilidades comunicativas, según la valoración de los participantes. Para ello 131 preprofesionales participaron en un programa de entrenamiento en habilidades comunicativas, consistente en diez sesiones, donde se trabajaban diferentes habilidades. Los participantes valoraron cada una de las sesiones una vez se finalizaban y el entrenamiento general al concluir el mismo. Los aspectos que valoraban se refieren a las variables del método de entrenamiento que favorecen su eficacia. Los resultados plantean que el programa de entrenamiento goza de la eficacia intramétodo, porque se valora su organización y estructuración, la ejemplificación de situaciones adaptadas a la profesión de los asistentes y el *feedback* ofertado. Finalmente, los datos invitan a profundizar en la mejora de algunos aspectos como la utilización adecuada de las situaciones de simulación o el visionado de la grabación en vídeo.

Palabras clave: entrenamiento en habilidades comunicativas, habilidades interpersonales.

Abstract

This piece of work seeks to observe the intra-method efficiency of training in communicative skills, depending on the participants. For this purpose, 131 pre-professionals participated in a training programme on communicative skills, consisting of 10 sessions, where different skills were worked on. The participants

valued each of the sessions once they were finished and the general training at the end of it. The aspects they valued were related to the training method's variables that favour its effectiveness. The results show that the training programme has the intra-method effectiveness, because its organisation and structure, the exemplification of situations adapted to the attendants' professions and feedback offered are valued. Finally, the data invite to deepen in the improvement of some aspects such as the adequate use of simulated situations or the viewing of the video recording

Key words: training in communicative skills, interpersonal skills.

Hoy en día nadie duda de la importancia de las habilidades de comunicación en el desempeño de multitud de profesiones. Estudios recientes señalan, incluso, que las habilidades comunicativas de los demandantes de empleo influyen en la decisión para contratarlos (Peterson, 1998). La importancia de estas habilidades se evidencia aún más en las profesiones interpersonales, es decir, en aquellas donde la comunicación es el medio fundamental para alcanzar sus objetivos (Ellis y Wittington, 1981). Este es el caso de los profesionales de la salud, de los profesionales de apoyo y asesoramiento y de los docentes (Dickson, Hargie y Morrow, 1997; Evans, Hearn, Uhlemann y Ivey, 1998; Camacho y Sáenz, 2000).

La relevancia de las habilidades comunicativas se pone también en evidencia porque favorecen el éxito de la intervención. Es decir, los usuarios perciben más competentes a los profesionales que poseen estas habilidades (Thompson y Anderson, 1982; Colliver, Swartz, Robbs y Cohen, 1999) y contribuyen, al mismo tiempo a que los usuarios mejoren su salud, comportamiento o rendimiento (García, 1989; Hernández, 1991; Hernández, García, y Rosales, 1995; Alonso, 1997; Good y Brophy, 1996; Camacho y Sáenz, 2000).

En la actualidad, cuando términos como habilidades sociales, competencia

social, interacción interpersonal, etc. están en uso, se hace necesario precisar a qué nos referimos con habilidades comunicativas. Las habilidades comunicativas suponen el componente ejecutivo de la comunicación interpersonal y se describen generalmente en términos de acción, aunque esto no les confiere un carácter meramente reproductivo, por el contrario deben adaptarse al contexto, a las características de la situación, de los usuarios, etc. (Rubin, 1990; Dickson, Hargie y Morrow, 1997; McKay, Davis, y Fanning, 1995). En la bibliografía consultada se circunscriben las habilidades comunicativas utilizadas por los profesionales según las funciones o utilidades de las mismas. Por ejemplo, en el proceso de asesoramiento o terapia suelen dividirse en habilidades para recavar información (por ejemplo, la escucha activa o el desarrollo de preguntas), en habilidades para ofrecer información referidas, sobre todo a hacerla comprensible (por ejemplo, el uso de ejemplos, analogías, etc.) y habilidades para mantener el proceso de asesoramiento (por ejemplo, el uso del refuerzo o la comunicación no verbal) (Feixas y Miró, 1993; Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp y Smith, 1994; Cormier y Cormier, 1994; Claxton, 1995; Ruiz, 1998).

La importancia de estas habilidades ha promovido el interés por conocer cómo

deben adquirirlas los profesionales. Al respecto hay tres concepciones. Una plantea que estas habilidades se adquieren mediante la experiencia profesional de forma asistemática e incidental, idea que presenta serias inconsistencias, ya que no siempre se aprenden las habilidades comunicativas adecuadas (McLeod Clarck, 1982; Maguire, 1986). Una segunda concepción señala que las habilidades de comunicación se aprenden por modelado, de forma que se asigna un profesional con experiencia a un aprendiz y a través de su modelo, se adquieren las habilidades. Esto también entraña dificultades y tampoco garantiza la adquisición de habilidades adecuadas (Maguire, 1981). Una tercera idea señala que las habilidades de comunicación pueden enseñarse intencionalmente mediante entrenamiento dirigido y sistematizado (Dickson, Hargie y Morrow, 1997).

Nuestro trabajo se sitúa en este último planteamiento, es decir, en el establecimiento de programas dirigidos y sistematizados de entrenamiento en habilidades comunicativas, mediante la microenseñanza y utilizando las características de efectividad del mismo. Este tipo de entrenamiento en habilidades comunicativas se basa en la microenseñanza, que fue concebida inicialmente para entrenar a docentes y pretende que los profesionales adquieran estrategias o destrezas específicas reduciendo los factores presentes en una situación real y generando, para ello, un entorno controlado (Sant' Anna, 1982).

El procedimiento más habitual seguido en este tipo de entrenamiento comienza por el conocimiento de la destreza a entrenar, mediante modelos simbólicos o perceptivos. Seguidamente se planifica una situación en la que se aplica la destreza observada, para posteriormente ejecutar

esta situación, grabándose simultáneamente en vídeo o audio. Finalmente se obtiene la retroalimentación o *feedback* de los participantes, del entrenador y de la grabación en vídeo, para realizar los ajustes oportunos.

Los criterios sobre la efectividad del entrenamiento en habilidades comunicativas dirigido a profesionales son diversos. Un criterio es el de eficacia estimativa, el cual señala que los participantes en el entrenamiento estiman que les será útil profesionalmente (García, 1987; Padrón, Hernández-Jorge, Jiménez, Muñoz de Bustillo, Rodríguez y Rodríguez, 1997; Hernández-Jorge, 1999). Otro criterio es el de efectividad empírica a corto plazo, señalándose que el entrenamiento en habilidades de comunicación es efectivo porque se produce un cambio en estas habilidades después del entrenamiento, según perciben los propios participantes y observadores externos (Huisman, Ros, Winnubst y Bensing, 1999).

Otro criterio es el de eficacia a largo plazo donde los resultados no suelen ser tan alentadores porque, si bien se dan mejoras en las habilidades después del entrenamiento, también parece que su nivel de ejecución decrece con el tiempo (Kauss, Robbins, Abrass y cols, 1980; Poole y Sansón-Fisher, 1981; Maguire, Fairbain y Fletcher, 1986; Morrow y Hargie, 1987; Simpson, Buckman, Stewart, Maguire, Lipkin, Novack y Till, 1991). En este caso, tampoco son definitivos los resultados sobre la generalización de los efectos del tratamiento, ya que mientras en algunos estudios se generalizan las habilidades en contextos de asesoramiento y en contextos docentes (Maguire, Fairbain y Fletcher, 1986; García, 1987; García, 1989) en otros estudios no es así, señalando que la ejecu-

ción de las habilidades de comunicación entrenadas en un contexto específico no se transfieren a otros directamente (Thompson, 1992).

Uno de los aspectos que se han planteado los autores es incrementar el éxito del entrenamiento a largo plazo y su generalización, indagando en los aspectos del proceso de entrenamiento que favorecen la efectividad del mismo, lo que se conoce como eficacia intramétodo (García, J., 1987). Al respecto, se ha observado la importancia de la organización sistematizada del entrenamiento para lo que es necesario especificar los objetivos del mismo, al tiempo que conviene integrar distintos tipos de objetivos: de conocimiento, de actitudes y de ejecución (Dickson, Hargie y Morrow, 1997).

En cuanto a los procedimientos instruccionales utilizados en el entrenamiento, según la revisión de Huisman, Ros, Winnubst y Bensing (1999) los más usados son la exposición de información, el modelado, la práctica de la habilidad, el *feedback* y la discusión grupal. Veamos en qué consisten y su efectividad en el entrenamiento en habilidades de comunicación:

1. El modelado, es un procedimiento usado para ejemplificar las habilidades a entrenar. Se observa su influencia en la adquisición de las habilidades cuando son claros, contienen habilidades sencillas, son familiares para los participantes, tienen valor funcional y son considerados expertos por los participantes (Hargie y Saunders, 1983; Baum y Gray, 1992; Dickson, Hargie y Morrow, 1997).
2. La práctica o ejecución simulada de la habilidad a entrenar es otra varia-

ble analizada y es la más utilizada en el entrenamiento de habilidades de comunicación para profesionales (Huisman, Ros, Winnubst y Bensing, 1999). Esta estrategia de simulación ha demostrado ser un procedimiento tan válido como la práctica real para adquirir las habilidades comunicativas (Aspegren, 1999; Noguera, de Nadal y Cleries, 2000).

3. La retroalimentación o *feedback* que obtienen los participantes sobre la práctica de la habilidad se considera crucial en la adquisición de las habilidades, porque las ganancias obtenidas después del entrenamiento son mayores cuando los participantes reciben *feedback* de su actuación y debaten sobre él (Quirk y Bavineau, 1982; Evans, Stanley, Mestrovic y Rose, 1991).
4. Por último, la discusión grupal se plantea como *más que un procedimiento* en la adquisición de las habilidades, ya que aumenta el conocimiento de otros, la autoestima, la comunicación, el pensamiento crítico (Lyman y Foyle, 1990), da oportunidades para clarificar conceptos y refuerza el aprendizaje (Davis 1993).

En función de estas investigaciones recientes y de las últimas revisiones al respecto, se reconoce a la microenseñanza como un procedimiento válido para el entrenamiento y mejora de las habilidades comunicativas. Pero, al mismo tiempo, es un procedimiento sometido a estudio e investigación con el objetivo de optimizar su aplicación. En esta línea de indagar en los factores que inhiben o facilitan la implan-

tación del entrenamiento se sitúa nuestro estudio, el cual trata de cubrir dos objetivos.

Un primer objetivo consiste en conocer la valoración que realizan los participantes en un entrenamiento en habilidades comunicativas sobre algunos aspectos que inciden en este proceso, tales como la organización y estructuración, las ejemplificaciones o modelos utilizados, la utilización de los debates, el *feedback* ofrecido, la práctica simulada de situaciones y el visionado de la grabación en vídeo.

El segundo objetivo pretende indagar la valoración que hacen los participantes de cada sesión del entrenamiento, referida también a la organización, la utilidad del objetivo de la sesión, la pertinencia de los ejemplos, la motivación que despierta la sesión, la facilidad de su aplicación y su satisfacción en cada una de ellas.

Consideramos que todo ello puede dar pistas para mejorar el método de entrenamiento y ayudar a incrementar la efectividad del mismo.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 131 estudiantes de segundo curso de Logopedia, la mayoría mujeres y de edades comprendidas entre 19 y 31 años.

Procedimiento

Se realizó un programa de entrenamiento en habilidades comunicativas que consta de 10 sesiones de una hora de duración cada una, en las que se trabajan diferentes contenidos (véase tabla 1). Las tres primeras sesiones (1, 2 y 3) tratan de evaluar las habilidades de comunicación y de iniciar al trabajo en grupo, las cuatro siguientes (4, 5, 6 y 7) trabajan la comunicación efectiva, la octava sesión trata de la utilización de la voz, las dos siguientes (9 y 10) trabajan la comunicación afectiva y conativa. Una vez terminada cada sesión se cumplimentaba un cuestionario de evalua-

Tabla 1. Denominación de las sesiones del entrenamiento en habilidades comunicativas.

Sesión 1: Conociendo mis habilidades comunicativas, conociendo las del grupo.
Sesión 2: Rompiendo el hielo para trabajar y comunicar en grupo.
Sesión 3: Construyendo dinámicas para romper el hielo en grupo.
Sesión 4: Comenzando a trabajar la comunicación efectiva.
Sesión 5: Practicando la comunicación efectiva.
Sesión 6: La comunicación efectiva a un grupo.
Sesión 7: Practicando la comunicación efectiva a grupos.
Sesión 8: Trabajando la utilización de la voz.
Sesión 9: Comenzando a trabajar la comunicación afectiva.
Sesión 10: Cambiando las situaciones negativas a situaciones positivas.

ción sobre ella, el cual se describe en el apartado de instrumentos del presente trabajo.

Estos contenidos o sesiones se trabajan siguiendo las distintas fases del entrenamiento en habilidades comunicativas. Estas fases son las siguientes:

- a) La *fase de conocimiento*, donde se proporciona a los participantes fundamentación teórica de las habilidades comunicativas que se van a desarrollar.
- b) La *fase de información técnica*, donde se ofrece una taxonomía concreta de habilidades a entrenar.
- c) La *fase de ejemplificación*, donde se ofrecen ejemplos o modelos de la utilización de las habilidades concretas.
- d) La *fase de elaboración*, donde los participantes elaboran situaciones similares a las ejemplificadas en la fase anterior.
- e) La *fase de simulación*, en la que los participantes vivencian la situación que han elaborado, se graban en vídeo y obtienen *feedback* de su actuación. Este *feedback* proviene de los participantes en el entrenamiento y de la entrenadora
- f) La *fase de visionado*, que consiste en la observación, a través del vídeo, de la situación simulada, es decir la fase (e), la cual se realiza individualmente.

Estas fases han sido consideradas tradicionalmente en el entrenamiento de habilidades comunicativas (García, 1987; Comunicaciones ICE, 1988, 1989; Dickson, Hargie y Morrow, 1997). Al final del entrenamiento los participantes valoran las

diferentes fases y procedimientos de este método de entrenamiento.

Diseño y análisis estadísticos utilizados

En función de los objetivos del trabajo, se ha realizado un estudio descriptivo que permite observar las apreciaciones de los participantes respecto al programa de entrenamiento. Se utilizó el análisis de frecuencias a través del subprograma *Frequency* del paquete estadístico SPSS (versión 8 para Windows).

Instrumentos

Hemos utilizado un primer cuestionario *ad hoc* que recoge, al final del entrenamiento, la valoración de los participantes sobre diferentes variables del mismo. Las variables que se miden son: la organización y estructura del taller, las situaciones ejemplificadas, el *feedback* ofertado, la puesta en práctica de las situaciones para simular, la observación de la grabación en vídeo, la utilización de debate y discusión grupal, y, finalmente, una valoración global de las sesiones. En este cuestionario se utiliza una escala de cinco niveles (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto).

Un segundo cuestionario de evaluación recoge la valoración de cada una de las sesiones de entrenamiento, el cual incluye la percepción de los participantes sobre la organización de la sesión, la motivación generada durante la misma, su utilidad para conseguir los objetivos de la sesión, la pertinencia de los ejemplos, la facilidad de aplicación a otros grupos y su satisfacción en ellas. La modalidad de respuesta hace referencia a la ocurrencia o ausencia de cada una de las variables mencionadas, con dos niveles de respuesta (Sí/

No). En todas las sesiones no se recogen todos estos aspectos, ya que esto depende del contenido y objetivos de cada sesión.

Resultados

Respecto al primero de los objetivos: *conocer la valoración de los participantes sobre diferentes aspectos del proceso de entrenamiento*, los datos plantean que los participantes consideran, en una escala de 1 a 5, que éste ha estado organizado y estructurado ($\bar{X}=3'97$), valoran positivamente el desarrollo de debates en el entrenamiento ($\bar{X}=3'96$), las situaciones ejemplificadas ($\bar{X}=3'94$), el *feedback* ofrecido ($\bar{X}=3'92$), la puesta en practica de las situaciones elaboradas por ellos ($\bar{X}=3'89$) y la observación de su actuación realizada mediante la grabación en vídeo ($\bar{X}=3'41$) (véase tabla 1). Es decir, valoran positivamente el entrenamiento, destacando la organización y estructura del mismo, la importancia de la utilización de los diversos procedimientos instruccionales como los debates, la ejemplificación de situaciones y su práctica simulada, el *feedback* que se ofrece y el visionado de la grabación en vídeo de las situaciones simuladas (véase tabla 2).

Respecto al segundo objetivo: *La valoración de las sesiones del entrenamiento*, los resultados señalan que todas las sesiones se valoraron positivamente (véase tabla 3). Aún así, las más valoradas, en una escala de 1 a 5, son la número 8, relacionada con la utilización de la voz ($\bar{X}=4'08$), la número 3, relacionada con la generación de dinámicas para romper el hielo ($\bar{X}=4'01$) y la número 6, que introduce a la comunicación efectiva con un grupo ($\bar{X}=4'00$). Mientras que las menos valoradas son la número 1, que se refiere a la evaluación inicial de las habilidades ($\bar{X}=3'77$) y la número 9, que es la introducción a la comunicación afectiva ($\bar{X}=3'80$).

Finalmente quisimos profundizar en cómo se valoraban las variables concretas de cada una de las sesiones. Todas y cada una de las sesiones promueve satisfacción en los participantes (véase tabla 4). Estos consideran que los objetivos de las sesiones son útiles para el desarrollo de las habilidades (del 94'3% al 100%), que los ejemplos son adecuados y ayudan a la comprensión de las mismas (100%), que cada una de ellas ha estado organizada (del 96'2% al 100%), que han sido motivantes (del 94'1% al 100%) y que podrían ser aplicadas fácilmente a otros grupos (86% a 97'2%).

Tabla 2. Valoración de las variables del método de entrenamiento, según los participantes (N=131, Escala de 1 a 5).

<i>Aspectos evaluados</i>	<i>Media</i>	<i>Sd</i>
Organización y estructura del taller.	3,97	0,62
Importancia de la utilización de debates.	3,96	0,72
Situaciones de simulación ejemplificadas.	3,94	0,67
Feedback ofertado en el entrenamiento.	3,92	0,65
Puesta en práctica de las situaciones de simulación.	3,89	0,64
Visionado de la grabación en vídeo.	3,41	1,05

Tabla 3. Valoración de las sesiones del entrenamiento (N =131, Escala de 1 a 5).

Aspectos evaluados	Media	Sd
Sesión 8: Trabajando la utilización de la voz.	4,08	0,89
Sesión 3: Construyendo dinámicas para romper el hielo en grupo.	4,01	0,74
Sesión 6: La comunicación efectiva a un grupo.	4,00	0,55
Sesión 5: Practicando la comunicación efectiva.	3,91	0,62
Sesión 10: Cambiando las situaciones negativas a situaciones.	3,90	0,75
Sesión 7: Practicando la comunicación efectiva a grupos.	3,89	0,76
Sesión 4: Comenzando a trabajar la comunicación efectiva.	3,87	0,61
Sesión 2: Rompiendo el hielo para trabajar y comunicar en grupo.	3,81	0,78
Sesión 9: Comenzando a trabajar la comunicación afectiva.	3,80	0,68
Sesión 1: Conociendo mis habilidades comunicativas, conociendo las del grupo.	3,77	0,67

Tabla 4. Valoración de las variables del método de entrenamiento en cada una de las sesiones (N=131). Los datos se presentan en porcentajes. En algunas sesiones dejaron de recogerse algunos datos (casillas en blanco).

Aspectos evaluados	Sesiones									
	<i>S1</i>	<i>S2</i>	<i>S3</i>	<i>S4</i>	<i>S5</i>	<i>S6</i>	<i>S7</i>	<i>S8</i>	<i>S9</i>	<i>S10</i>
Estoy satisfecho con la sesión.	100	100	100	100	98,4	100	97,6	100	100	100
Los objetivos son útiles para la sesión.	99,2	94,3	100	99,2	98,4	100	100	100	98,4	99,1
Los ejemplos son pertinentes y comprensibles.				100	100		100	100	100	
La sesión está organizada.		96,2		98	97,9	98,1	100	97,2	100	100
La sesión despierta motivación.				97,9	95,9	98	94,1	100	100	100
Es fácil de aplicar a otros grupos.		91,1	97,2	91,7	86,3	86	86,1	93,5	89,8	89

Si establecemos comparaciones entre ellas, podemos observar que, aunque mínimas, existen diferencias en la valoración. En cuanto a la satisfacción que producen las sesiones podemos observar que las sesiones números 5 y 7 son las que menos satisfacción generan (98'4 y 97'6 respectivamente), también son las que se perciben como menos motivantes (95'9% y 94'1 respectivamente) y menos fáciles para aplicar a otras personas (86'3% y 86'1% respecti-

vamente). Estas sesiones tienen en común que se ha desarrollado ejercicios de simulación en ellas. Es decir, que los participantes han tenido que simular determinado tipo de situaciones profesionales, mientras se les graba en vídeo. Con lo que puede generarse cierta *ansiedad* ante estas situaciones y considerar que se sienten menos preparados para aplicarlas a otros.

Respecto a la consecución de objetivos, la sesión que menos cubre su objetivo

es la número 2 (94'3%), quizá debido a que éste es muy amplio para conseguirlo en una sola sesión (romper el hielo). Por su parte la sesión número 8 es la que se considera menos organizada (98'4%), quizá fue una sesión más 'abierta' porque se trataba de ejercicios encadenados para el trabajo de la voz, con lo que puede dar sensación de desorganización. Finalmente y a pesar de las valoraciones, los participantes señalan que las sesiones podríán mejorarse, sobre todo, las tres primeras, que se refieren al conocimiento de las habilidades (60'4 %); a romper el hielo para trabajar en grupo (68'2 %) y a generar dinámicas para romper el hielo en un grupo (50'8 %).

Discusión y conclusiones

Consideramos que los participantes valoran positivamente diferentes aspectos del método utilizado para el entrenamiento. Esto puede ser un indicador de la *eficacia intramétodo*. Concretamente, la organización y estructuración del entrenamiento, el planteamiento de debates y discusión entre los participantes, la ejemplificación de situaciones adaptadas a la profesión de los asistentes, el *feedback* ofertado de la simulación, la utilización del juego de roles o práctica simulada de las habilidades y el visionado de la grabación en vídeo de estas simulaciones. Esto coincide con estudios previos sobre los procedimientos instruccionales que son exitosos en el entrenamiento (Dickson, Hargie y Morrow, 1997; Huisman, Ros, Winnubst y Bensing, 1999).

Respecto a los datos sobre la valoración de las sesiones, nos planteamos lo siguiente. A nivel general los participantes están satisfechos con cada una de las sesiones de entrenamiento, se valora positiva-

mente la utilidad de los objetivos de cada sesión, la pertinencia y la comprensión de los ejemplos utilizados. También parece interesante el elemento motivacional que la sesión despierta en los participantes.

Un elemento a destacar es que el porcentaje de participantes que considera a las sesiones fáciles de aplicar a otros, disminuye en las últimas sesiones. La interpretación que damos es que, a medida que avanza el entrenamiento se incrementa el grado de dificultad del mismo respecto a diferentes aspectos. Por ejemplo son más complejas las estrategias a utilizar (de utilizar estrategias de comunicación entre dos personas a utilizarlas con un grupo); son más internas (de trabajar aspectos referidos con la comprensión del mensaje a estrategias de comunicación más afectiva), etc. A pesar de ello, parece que estos futuros profesionales suelen considerar este entrenamiento fácil de aplicar a otros.

Respecto a la valoración de cada una de las sesiones consideramos que aspectos como la simulación de las situaciones y la grabación en vídeo, influyen en que se consideren más complejas, menos motivantes y más difíciles de aplicar. Esto pueda tener relación con la ansiedad que supone para los participantes simular situaciones, con la observación del resto de participantes y la grabación en vídeo, tal como señalan Dicson, Hargie y Morrow (1997). Estos mismos autores señalan que una mejora de esta situación puede ser incorporando la presencia de la cámara o la grabación en vídeo en todas las sesiones del entrenamiento con el objetivo de 'desensibilizar' a los participantes respecto a ello.

Todo ello nos da información de cómo valoran los participantes diferentes aspectos del método de entrenamiento en habilidades comunicativas que hemos empleado,

nos indica la importancia que éstos elementos tienen en él, qué elementos deben permanecer y cuáles deben ser reconducidos para mejorarlo.

Sin embargo, aún desconocemos cómo deben ser reconducidos para que el entrenamiento en habilidades comunicativas que hemos utilizado tenga mayor éxito, cuál de los aspectos analizados favorece más la adquisición de las habilidades o cómo debe organizarse el entrenamiento para generar mayor cambio. Esto requeriría del diseño de investigaciones oportunas que nos dieran información de estos interrogantes, puesto que según plantean Huisman, Ros, Winnubst y Bensing (1999) es necesario profundizar en el método de entrenamiento para afianzar la efectividad del mismo.

Referencias

- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Aspegren, K. (1999). Teaching and learning communication skills in medicine -a review with a quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21, 6, 563-570.
- Baum, B.E. y Gray, J.J. (1992). Expert Modeling, self-observation using videotape, and acquisition of basic therapy skills. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 220-225.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1994). *Intervención comunicativa sobre los problemas del comportamiento*. Madrid: Alianza.
- Claxton, G. (1995): *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Colliver, J.A., Swartz, M.H., Robbs, R. y Cohen, D. (1999). Relationship between clinical competence and interpersonal and communication skills in standardized-patient assessment. *Academic Medicine*, 74, 3, 271- 274.
- Comunicaciones ICE (1988). Programa de entrenamiento en habilidades docentes. *Comunicaciones ICE*, 1, 9-10.
- Comunicaciones ICE (1989). Programa de entrenamiento en habilidades docentes. *Comunicaciones ICE*, 2, 23-27
- Cormier, W.H. y Cormier, L.S. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dickson, D.; Hargie, O. y Morrow, N. (1997). *Communication skills training for health professionals*. Londres: Chapman and Hall.
- Ellis, R. y Wittington, D. (1981). *A guide to social skills training*. Londres: Croom Helm.
- Evans, B.J., Stanley, R.O., Mestrovic, R. y Rose, L. (1991). Effects of communication skills training in student's diagnostic efficiency. *Medical Education*, 25, 517-526.
- Evans, D.R., Hearn, M.T., Uhlemann, M.R. y Ivey, A.E. (1998). *Essential interviewing: a programmed approach to effective communication*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- Feixas, G. y Miró, M. T. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia: una introducción a los tratamientos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- García, J. (1987). *Fundamentos de la formación del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.

- García, L. A. (1989). Eficacia del entrenamiento de las habilidades docentes: evaluación de una experiencia con profesores de EEMM. *Comunicaciones ICE*, 2, 30-38.
- Good, T. L. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: MacGraw-Hill.
- Hargie, O. y Saunders, C. (1983). Training professional skills. En P. Dowrick y S. Biggs (Eds.), *Using video: psychological and social applications*. Chichester: John Wiley.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Méjico: Trillas.
- Hernández, P., García, L. A. y Rosales, M. (1995). El diseño de la metodología instruccional. En P. Hernández (Ed.), *Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Hernández-Jorge, C.M. (1999). Valoración de un modelo de entrenamiento en habilidades comunicativas, según los participantes. *Evaluación e intervención psicoeducativa*, 4, 151-168.
- Huisman; R.L., Ros, W.J., Winnubst, J.A.M. y Besing, J.M. (1999). Teaching clinically experienced physicians communication skills. A review of evaluation studies. *Medical Education*, 33 (9), 655-668.
- Kauss, D., Robbins, A., Abrass, I., Bakaitis, R.F. y Anderson, L.A. (1980). The long-term effectiveness of interpersonal skills training in medical schools. *Journal of Medical Education*, 55, 595-601.
- Lyman, L. y Foyle, H. C. (1990). *Cooperative grouping for interactive learning: Students, teachers, and administrators*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Maguire, P. (1981). Doctor-patient skills. En M. Argyle (Ed.), *Social Skills and Health* Londres: Methuen.
- Maguire, P. (1986). Social skills training for health professionals. En Hollin, C. y Trower, P. (Eds.), *Handbook in Social Skills Training, Vol. 2*. Oxford: Pergamon.
- Maguire, P., Fairbairn, S. y Fletcher, C. (1986). Consultation skills of Young doctors. *British Medical Journal*, 292, 1573-1578.
- McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (1995). *Mensajes: el libro de las técnicas de comunicación*. RCR. Ediciones.
- McLeod Clrack, J. (1982). *Nutdr-patie nty verbal interaction: an analysis of recorder conversations from selecterv surgical Behaviour*. Tesis doctoral. Universidad de Londres.
- Morrow, N. y Hargie, O. (1987). Effectiveness of a communication skills training course in continuing pharmaceutical education in Northern Ireland: a longitudinal study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 51, 148-152.
- Nogueras, A., De Nadal, J. y Cleries, X. (2000). *Validación de entrevistas clínicas simuladas como procedimientos para la evaluación de la mejora en un curso de habilidades de comunicación*. Comunicación presentada en la Conferencia para la Salud de África. Ottawa
- Padrón, M., Hernández-Jorge, C.M., Jiménez, H., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Rodríguez, N. (1997). Evaluación del entrenamiento en habilidades docentes y otros conte-

- nidos psicoeducativos en un modelo de Formación Inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 278.
- Peterson, M.S. (1998). Personnel interviewer's perceptions of the importance and adequacy of applicant's communication skills. *Communication Abstracts*, 21 (2), 1125-1130.
- Poole, D. y Sansón-Fisher, R. (1981). Long-term effects of empathy training on the interview skills of medical students. *Journal of patient counselling and health education*, 2, 125-129.
- Quirk, M. y Babineau, R.A. (1982). Teaching interviewing skills to students in clinical years: a comparative analysis of three strategies. *Journal of Medical Education*, 57, 939-941.
- Rubin, R. (1990). Communication competence. En G. Phillips y J. Wood (Eds.), *Speech Communication: Essays to Commemorate the 75th Anniversary of the Speech Communication Association*. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardville, IL.
- Ruiz, M. A. (1998). Habilidades terapéuticas. En M. A. Vallejo Pareja (Comp.), *Manual de Terapia de Conducta*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Sant'Anna, F.M. (1982). *Microenseñanza y habilidades técnicas del profesor*. Bogotá: MacGraw-Hill.
- Simpson, M., Buckman, R., Stewart, M., Maguire P., Lipkin, M., Novack, D. y Till, J. (1991). Doctor-patient communication: the Toronto consensus statement. *British Medical Journal*, 303, 1385-1387.
- Thompson, A.N. (1992). Can communication skills be assessed independently of their context? *Medical Education*, 26, 364-367.
- Thompson, J. y Anderson, J. (1982). Patient preferences and the bedside manner. *Medical Education*, 16, 17-21.