

Artículo

El Lenguaje Como un Proceso Colaborativo: una Replicación Sobre el Modelo Colaborativo de Clark (Schober y Clark 1989)

Bernardo Sánchez-Ruiz  y Alberto Zamanillo-Díaz 

Universidad de Loyola Andalucía, España

INFORMACIÓN

Recibido: Diciembre 12, 2023
Aceptado: Abril 23, 2024

Palabras clave:

Comunicación
Lenguaje
Psicoterapia
Modelo colaborativo
Replicación

RESUMEN

El presente estudio pretende replicar los diseños experimentales realizados por Clark y sus colaboradores en 1989 para comprobar el modelo colaborativo del lenguaje. En este estudio se sustituye la tarea original con el Tangram por el videojuego *Keep Talking And Nobody Explodes*. A las 20 parejas participantes se les analizaron el tiempo de ejecución, número de errores, cantidad de intervenciones y número de palabras. Al igual que en el estudio original de 1987, en otra fase del experimento un tercer oyente realizó la tarea a partir de la grabación de otra pareja desactivando las bombas. Los resultados encontrados en este estudio indican la reducción en el número de intervenciones y de palabras a lo largo de los ensayos, así como el descenso del número de errores y tiempo empleado. No se encontraron diferencias entre el desempeño de la tarea llevada a cabo por parejas y los oyentes ajenos a la comunicación. Estos datos sugieren que, en efecto, el lenguaje tiende a seguir el modelo colaborativo basado en referencias comunes.

Language as a Collaborative Process: A Replication of Clark's Collaborative Model (Schober and Clark 1989)

ABSTRACT

Keywords:

Communication
Language
Psychotherapy
Collaborative model
Replication

The present study attempts to replicate two experimental designs conducted by Clark and his colleagues in 1989, testing the collaborative model of language. In this study, the Tangram task is replaced by a bomb defusal task using the video game *Keep Talking and Nobody Explodes*. A total of 20 pairs of participants were analyzed based on time taken, number of errors, number of speaking turns, and word count. Similar to the original 1987 study, in another phase of the experiment, a third person (an overhearer) performed the task by listening to a recording of another pair deactivating bombs. The results of this study indicate a reduction in the number of interventions and words across the trials, as well as a decrease in the number of errors and time spent. No significant differences were found between the performance of pairs carrying out the task and that of non-communicating listeners. These data suggest that language does indeed tend to follow a collaborative model based on common references.

Introducción

El uso del lenguaje y el diálogo durante la interacción terapeuta-cliente es la herramienta fundamental de la psicoterapia. Por eso, su estudio ha permitido comprobar aspectos como el progreso terapéutico de los clientes (Arntz et al., 2012; Rude et al., 2004), la aparición del *insight* (Elliott, 2007), las diferencias entre profesionales expertos y novatos (Froján-Parga et al., 2011; Zamanillo y Rodríguez-Morejón, 2021), la calidad de la relación terapéutica (Dolev y Zilcha-Mano, 2019; Doré y Morris, 2018; Muntigl y Horvath, 2014), o el éxito terapéutico en consulta (Anderson et al., 2016; Kadur et al., 2020; Pereira et al., 2023).

En concreto, para el modelo centrado en soluciones (de Shazer et al., 1986) y el modelo estratégico del *Mental Research Institute* (Fisch et al., 1982) el lenguaje y la pragmática han constituido tanto los presupuestos teóricos (Watzlawick et al., 1967), los filosóficos (Beyebach, 2009; Gergen, 2006) así como el principal objeto de estudio (Bavelas, 2012). Para estos modelos es fundamental, por tanto, realizar comprobaciones empíricas del funcionamiento del lenguaje. Hasta la fecha, se han investigado el uso de las formulaciones (Heritage y Watson, 1979), presuposiciones (Stalnaker, 2002) y la interacción de estas con los clientes en experimentos análogos y ensayos clínicos (Grant, 2012; Grant y Gerrard, 2020; Jordan et al., 2013; Korman et al., 2013), el uso del lenguaje durante los cambios de significados (MacMartin, 2010; Sánchez-Prada y Beyebach, 2014) o las características lingüísticas del modelo frente a otros modelos (Tomori y Bavelas, 2007). En los últimos años, la investigación básica realizada desde esta perspectiva ha virado al estudio del mutuo entendimiento (Bavelas et al., 2017; De Jong et al., 2020) haciendo hincapié en los procesos lingüísticos que se puedan dar tanto en contextos naturales de diálogos cara a cara como en consulta. La propuesta es que comprender dicho proceso lingüístico nos permitirá conocer cómo se desarrollan otros aspectos fundamentales de la psicoterapia como pueden ser la relación terapéutica, los cambios de significados o el *responsiveness* (Stiles, 2009).

El Modelo Colaborativo de Clark

Tradicionalmente, el fenómeno comunicativo del entendimiento era considerado un proceso unilateral donde emisor y receptor envían y reciben un mensaje de forma autónoma (Haviland y Clark, 1974; Grice, 1975). Sin embargo, la investigación posterior considera la comunicación como una actividad colaborativa, donde ambas partes construyen de manera conjunta el horizonte de significados sobre los que actúa el lenguaje (Clark y Schaefer, 1987; Schober y Clark, 1989).

Desde este paradigma, denominado por Clark *modelo colaborativo* (Clark, 1996), la comunicación es una *acción conjunta*, algo que realizan las personas durante una conversación cara a cara. Según los autores, las personas realizan dos actividades: *content specification* y *grounding* (Clark y Schaefer, 1987). El primer proceso, de *content specification* consistiría en que, mientras hablan y se escuchan mutuamente, ambos consensuan y concretan el contenido sobre el cual se está hablando. Esto tiene lugar a la vez que sucede el otro proceso, *grounding*, por el cual los interlocutores sientan un marco de información común para establecer una conciencia mutua de entendimiento (Stalnaker,

2002). En una conversación, interlocutores A y B deben aceptar mutuamente que B ha entendido las referencias de A antes de continuar la conversación. A y B deben, por lo tanto, establecer la creencia mutua de que B ha entendido la premisa dada por A antes de pasar a la siguiente contribución de la conversación. Por ejemplo, en una conversación entre dos amigos, Javier primero le dirá a Loreto que Manuel vendrá a visitarlos a casa en la noche de San Juan (*content specification*). Una vez ella haya registrado esa información, se deberá iniciar un proceso de comprobación de que ambos interlocutores han entendido lo que Javier trataba de decirle (*grounding*). Para ello, Loreto realizará gestos o dirá algo que confirme que entiende lo que Javier acaba de plantear. Tras esto, al continuar con el mismo tema o añadir más información, Javier estará dando por sentado que ambas partes comparten el significado. Junto a esto, ambos deben compartir un conocimiento previo compartido (por ejemplo, saber a qué Manuel se refieren, o cuándo es la noche de San Juan).

La comprobación de este modelo fue llevado a cabo a través de un diseño experimental (Clark y Wilkes-Gibbs, 1986). El estudio consistió en una tarea donde dos estudiantes sentados en mesas separadas por una pantalla opaca debían resolver una serie compuesta por tarjetas con figuras de Tangram, con la dificultad de que solo uno de ellos (rol de director) conocía la distribución final de la serie, mientras que su compañero (rol de comparador) comenzaba con la serie desordenada. La tarea se repetía seis veces con las tarjetas dispuestas de manera distinta. Clark y Wilkes-Gibbs (1986) analizaron cómo director y comparador realizaban intercambios de información para ir construyendo referencias comunes. Este proceso se vio que tenía lugar al comprobar que la producción de palabras por parte del director se reducía significativamente a medida que avanzaba el desarrollo de la tarea. En los últimos ensayos ambos participantes ya hacían un uso común del lenguaje referido a cada figura de Tangram. Esto confirma que durante el desarrollo de la tarea ambos participantes acordaron los significados que emplearían progresivamente de forma más eficaz.

Como ya se ha dicho, el modelo colaborativo sugiere que el receptor al que se dirige el hablante tiene un rol activo en el ajuste del contenido comunicativo (Clark, 1996). Para los receptores esto supondría una ventaja respecto a un oyente externo que no participa de ese proceso colaborativo. El individuo que se limita a escuchar debería, según el modelo teórico, tener mayores dificultades para realizar la tarea ya que no va a participar de manera activa del intercambio de significados que se produce en la conversación. Para demostrar esto, Schober y Clark (1989) analizaron tríos de personas en las que un director guiaba mediante una conversación a un comparador sobre cómo organizar nuevamente 12 figuras de Tangram mientras un espectador escuchaba dicha conversación sin poder interactuar. Tal y como figuraba en su hipótesis inicial, los destinatarios fueron más precisos al organizar las figuras que los espectadores pasivos a pesar de que estos últimos pudieron escuchar cada palabra e instrucción. Esto evidencia que el proceso de comprensión es diferente para destinatarios y oyentes externos (Schober y Clark, 1989). En la actualidad, la investigación afirma no sólo que la comunicación es un proceso colaborativo bilateral (Bavelas, 2021), sino que ambos interlocutores monitorizan el nivel de entendimiento mutuo durante la conversación a través de secuencias breves de aproximadamente cinco segundos de duración. Además, esta monitorización y ajuste de la comprensión

tiene lugar junto a otras formas de comunicación que acompañan el discurso verbal, ya sean visuales (gestos, expresiones faciales, miradas), auditivas (prosodia, entonación) u otro tipo de acciones simultáneas al encuentro comunicativo (Bavelas et al., 2002).

Objetivos

El objetivo de este estudio es el de comprobar las premisas del modelo comunicativo colaborativo mediante la replicación de los estudios realizados por Schober y Clark (1989) y a su aplicabilidad en los contextos clínicos. En este caso, con la diferencia de que la actividad original realizada con el Tangram es sustituida por una tarea a través del videojuego *Keep Talking and Nobody Explodes* (KTANE, Steel Crate Games, 2015). De este modo, se busca no solo la replicabilidad, sino también la generalización del fenómeno estudiado. La hipótesis del estudio, al igual que en la investigación original de Schober y Clark (1989), reside en que el rendimiento de los participantes que escuchan, pero no interactúan (emisor receptor, modelo autónomo), tendrán mayores dificultades para entender la tarea respecto a los dos interlocutores que participan en la conversación (modelo colaborativo). Así, de forma sucinta, las hipótesis que se plantean son:

1. Los participantes que interactúan experimentarán un descenso en el número de palabras, turnos de palabra y en el tiempo necesario para entenderse desde el ensayo 1 al ensayo 5 de la tarea. Esto confirmaría los procesos de *content specification* y *grounding* propuestos por el modelo.
2. Los participantes que interactúan experimentarán un descenso en el número de errores del ensayo 1 al ensayo 5. Esto confirmaría que existe mutuo entendimiento y que han creado un significado compartido.
3. Si el modelo colaborativo propuesto por el autor explica la interacción lingüística humana, los participantes que sí interactúan deben presentar una mejor ejecución en la tarea en comparación con los participantes que realizan la misma tarea escuchando el diálogo sin participar (modelo autónomo emisor-receptor).
4. De igual modo, desde el modelo colaborativo, los participantes que escucharon desde el ensayo 1 deben tener menos errores en la tarea que los participantes que escucharon desde el ensayo 3 al poder observar los procesos planteados en la hipótesis 1.

Método

El presente estudio plantea la replicación del estudio clásico sobre la pragmática humana realizado por Schober y Clark (1989) en el que se ponen a prueba el modelo colaborativo y el modelo autónomo a través de un experimento de medidas repetidas. Para ello, se llevó a cabo un experimento con nuevos materiales. Este estudio fue revisado y aprobado por el comité ético de la Universidad de Loyola, Sevilla (España).

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de la Universidad de Loyola que prestaron su colaboración tras ser informados y firmar

el consentimiento para la participación y grabación. Mediante el anuncio del experimento tanto en la universidad como en redes sociales, se obtuvo una muestra total de 54 personas. Los primeros 40 sujetos participaron en la fase 1, formando un total de 20 parejas conformadas al azar y para quienes las pruebas fueron todas aleatorizadas por el propio videojuego. Para la fase 2, los 14 sujetos restantes participaron de forma individual escuchando la conversación gracias a una grabación. Siete sujetos escucharon desde el ensayo 1 y los otros siete lo hicieron desde el ensayo 3. Con respecto a estas dos condiciones, la distribución de los sujetos fue también aleatorizada en función de si, al pedirles que dijeran un número, este era par o impar. Para que la muestra fuera lo más aleatoria posible, no se tuvo en cuenta características de edad, procedencia, género o sexo para la selección de la muestra. Los únicos criterios de exclusión fueron que los participantes se conocieran previamente o tengan algún tipo de relación y que no hablasen o leyesen español.

Al finalizar la tarea se recogió a través de un pequeño formulario de papel la edad, sexo y grado de dificultad percibido por los participantes. La muestra de participantes la conformaron un total de 54 personas (28 mujeres) con una edad media de 24 años. Las parejas que se conformaron para la fase 1 fueron siete hombre-hombre, seis hombre-mujer y finalmente siete mujer-mujer (40 participantes en total). La asignación de participantes a los diferentes roles dentro del experimento se lleva a cabo de manera aleatoria, sin tomar en cuenta específicamente ni la edad ni el sexo de los participantes.

Instrumentos

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un ordenador portátil con el videojuego KTANE instalado. El juego fue modificado para que las bombas cumplieran ciertos requisitos de aleatoriedad que no están presentes en la versión por defecto del videojuego (ver procedimiento). Junto a esto, se utilizó una versión impresa del manual para desactivar las bombas que aporta el propio videojuego; es la guía que contiene las instrucciones sobre cómo desactivar la bomba. Los instructores deben encontrar y transmitir las directrices correctas al desactivador y decirle qué hacer. Para realizar el registro del experimento, se utilizaron dos cámaras web conectadas al portátil que registraban la imagen y audio de cada participante. Por último, se utilizaron los archivos de registro de cada partida que crea el propio videojuego para contabilizar los errores y registrar cuáles fueron los símbolos que aparecieron de forma azarosa para cada pareja.

Procedimiento

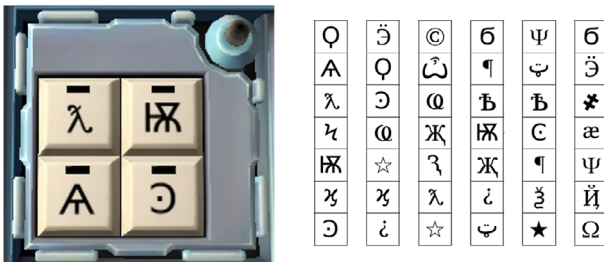
Todos los participantes fueron informados previamente del objetivo de la tarea experimental y consintieron la participación, así como la grabación de esta. Todos los participantes escucharon la siguiente breve explicación:

“Vais a tener que resolver una tarea que consiste en desactivar una bomba, uno de vosotros tiene delante la bomba y el otro el manual de instrucciones para desactivarla, la bomba explota en tres minutos. Tenéis que intentar ponerlos de acuerdo para conseguirlo”.

Sobre la confidencialidad, se les preguntó a los participantes el trato que deseaban tener los datos de su participación en el experimento tras acabar este.

El experimento se divide en dos partes. En la primera, las veinte parejas de estudiantes realizaron la tarea experimental, siendo uno de ellos el director (es decir, quien tiene las instrucciones) y la otra parte el jugador. La tarea se realizó mediante un videojuego de desactivar bombas (*Keep Talking and Nobody Explodes*, [Steel Crate Games, 2015](#)) a través del diálogo. El juego base presenta numerosos acertijos y pruebas (por ejemplo, cortar cables, secuencias de colores, etc.) que deben resolverse para desactivar la bomba. En el experimento, el juego base fue modificado para conseguir que sólo apareciese un módulo con ciertas características. De este modo, a uno de los participantes se le presentó en el videojuego una bomba. En ella podía observarse una cuenta atrás de tres minutos y un módulo con cuatro teclas. El módulo del teclado contenía un total de cuatro botones, cada uno con un símbolo diferente. Para desarmar la bomba, se deben presionar las cuatro teclas en el orden correcto (ver [figura 1](#)).

Figura 1
Ejemplo de Módulo de Desactivación y Columna Organizada de los Símbolos



Para averiguar el orden de los símbolos, al otro participante se le proporcionó la página siete del manual (accesible online en el repositorio *Open Science Framework* <https://osf.io/2f8pn>), la cual tiene una serie de columnas que contienen estos símbolos. Todos los símbolos del teclado se pueden encontrar en una columna, y el instructor debe dar al desactivador el orden de los símbolos de arriba a abajo en esa columna.

Una vez llevada a cabo la primera fase del estudio, comienza a realizarse la segunda parte de la recogida de datos. Para ello, se seleccionó la grabación de una pareja de la fase uno al azar y se dispuso el portátil para que en la fase dos se repitiesen los mismos módulos de las bombas que la pareja había desactivado. En esta ocasión, los 14 participantes, de forma individual deben realizar la misma tarea de desactivación que la pareja de la fase uno. Al contrario que durante la fase anterior, estos sujetos no pudieron comunicarse con otro sujeto con el manual, sino que estos escucharon en bucle la conversación mantenida por la pareja de la fase uno escogida al azar. Por último, la mitad de los oyentes de la fase dos escucharon la grabación desde el intento uno y la otra mitad escucharon desde el intento tres.

Resultados

Los datos analizados son accesibles públicamente desde el repositorio OSF (<https://osf.io/2f8pn>). En la [tabla 1](#) puede observarse un resumen de los datos del estudio.

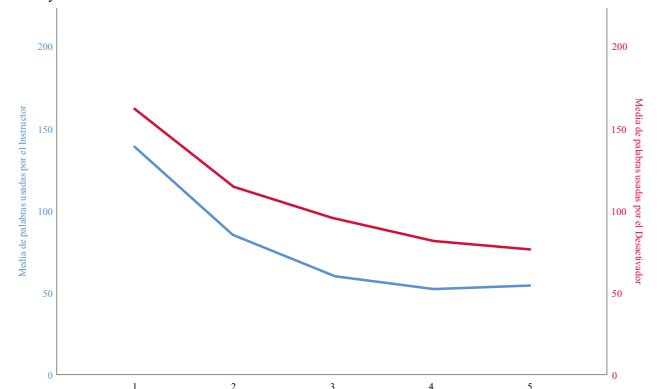
Se realizaron ANOVA de medidas repetidas para evaluar las diferencias en todas las variables de interés analizadas a lo largo de los cinco ensayos. Dado que la prueba de Mauchly indicó una violación del supuesto de esfericidad en todos los casos, se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser.

Colaboración

Se realizaron análisis de los intercambios entre el director y el desactivador en cuanto al número de intervenciones y la cantidad de palabras empleadas en cada una de ellas. Los datos obtenidos son semejantes a los presentados en el estudio original de [Clark y Wilkes-Gibbs \(1986\)](#). De este modo, las primeras interacciones se caracterizaron por ser más extensas y centradas en la descripción exhaustiva del símbolo, mientras que las últimas interacciones durante el estudio fueron escuetas referencias a los símbolos previamente descritos.

Una de las consecuencias de este fenómeno es la reducción en el uso de palabras a lo largo de los ensayos. Como puede observarse en la [figura 2](#), el número de palabras empleadas por el director disminuye a medida que se suceden las bombas en cada ensayo $F(2.664, 50.619) = 19.95, p < 0.001, n^2_p = 0.51$. Del mismo modo, el desactivador también redujo el número de palabras empleadas para hacer saber a su interlocutor qué símbolos veía en la bomba, $F(3.09, 58.62) = 11.64, p < 0.001, n^2_p = 0.38$.

Figura 2
Número Medio de Palabras Empleado por Instructores y Desactivadores Durante los Ensayos



En los primeros ensayos, director y desactivador necesitaban realizar intercambios largos. A medida que avanzan los ensayos, ambos interlocutores necesitaron cada vez un menor número de intervenciones y de la misma manera, estas cada vez contenían menos palabras, $F(2.961, 56.255) = 7.284, p < 0.001, n^2_p = 0.28$. De este modo, en las primeras intervenciones se emplean una media de 19 turnos y de 150 palabras. Sin embargo, el número medio de turnos en la última intervención es de 11.75 y, a su vez, el número medio de palabras fue de 65.2. Por tanto, tal y como se observa en las [figuras 3 y 4](#), además de reducir la longitud de las frases, ambos participantes necesitaron menos intervenciones para llegar a un entendimiento acerca de los símbolos presentes en la bomba y el orden en el cual debían ser presionados, $F(2.59, 49.20) = 10.51, p < 0.001, n^2_p = 0.36$.

Tabla 1
Resumen de los Datos Obtenidos en el Experimento

	% aciertos	Errores		Tiempo (segundos)		Símbolos repetidos	Palabras usadas
		Media	f	Media	f	f	
<i>Fase 1</i>							
Pareja 1	58	1,4	7	76,8	7	630	
Pareja 2	88	0,4	2	58,2	5	721	
Pareja 3	58	1,4	7	63,2	7	608	
Pareja 4	82	0,6	3	89,2	6	1041	
Pareja 5	94	0,2	1	91,6	3	884	
Pareja 6	70	1	5	89	2	867	
Pareja 7	94	0,2	1	77,8	4	1089	
Pareja 8	100	0	0	39,4	3	579	
Pareja 9	94	0,2	1	87,6	6	1133	
Pareja 10	100	0	0	23,6	11	372	
Pareja 11	58	1,4	7	147	5	1923	
Pareja 12	88	0,4	2	97,6	5	1182	
Pareja 13	70	1	5	106,6	3	1509	
Pareja 14	76	0,8	4	67	6	902	
Pareja 15	100	0	0	59,4	6	919	
Pareja 16	76	0,8	4	81,6	5	881	
Pareja 17	100	0	0	65,2	6	857	
Pareja 18	94	0,2	1	79,4	3	929	
Pareja 19	82	0,6	3	72,8	9	895	
Pareja 20	100	0	0	47,8	5	497	
<i>Fase 2</i>							
<i>Desde el ensayo 1</i>							
Participante 1	100	0	0	49,7	5		
Participante 2	88	0,4	2	49	5		
Participante 3	94	0,2	1	47,67	5		
Participante 4	100	0	0	50	5		
Participante 5	94	0,2	1	48,33	5		
Participante 6	100	0	0	50,33	5		
Participante 7	94	0,2	1	48,33	5		
<i>Desde el ensayo 3</i>							
Participante 1	6,7	3,33	10	34,67	0		
Participante 2	81,3	0,67	2	49,67	0		
Participante 3	25,3	2,67	8	54	0		
Participante 4	100	0	0	50	0		
Participante 5	81,3	0,67	2	55	0		
Participante 6	90,7	0,33	1	53,67	0		
Participante 7	-2,7	3,67	11	95,67	0		

Precisión

Este proceso por el cual el lenguaje se va transformando y haciéndose más eficaz es visible cuando comparamos los tiempos de resolución de la bomba en cada ensayo. En la [figura 5](#) podemos comprobar cómo disminuye el tiempo empleado para resolver la bomba a medida que se sucedían los ensayos $F(3.03, 57.57) = 26.715, p < 0.001, n^2_p = 0.58$. La simplificación del lenguaje en cuanto a tiempos y número de palabras está asociada a una mejora en el rendimiento de la tarea. Como puede verse en

la [figura 5](#), a medida que avanzaban en los ensayos las parejas cometían menos errores para resolver las bombas, $F(1.88, 35.84) = 3.865, p < 0.032, n^2_p = 0.17$.

Comparando Participantes con Oyentes Externos

La principal forma de corroborar la existencia de un modelo autónomo o colaborativo del lenguaje en el estudio se basa en la precisión entre los diferentes grupos que desactivaron las bombas. La fase dos experimental comparó la precisión de

las parejas de la fase uno respecto a oyentes individuales que escuchaban o bien desde el ensayo 1 o bien desde el ensayo 3.

Figura 3
Número Medio de Palabras por Intervención Durante los Ensayos

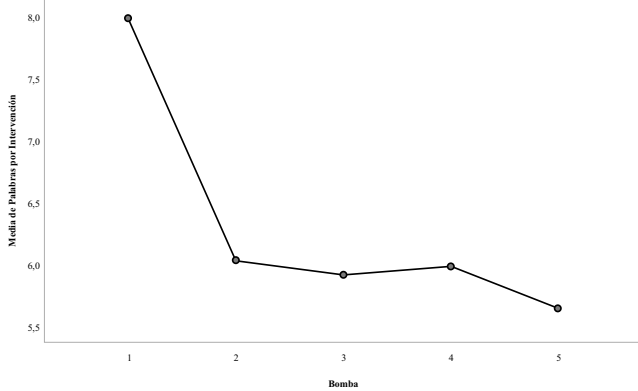


Figura 4
Número Medio de Palabras por Intervención Durante los Ensayos

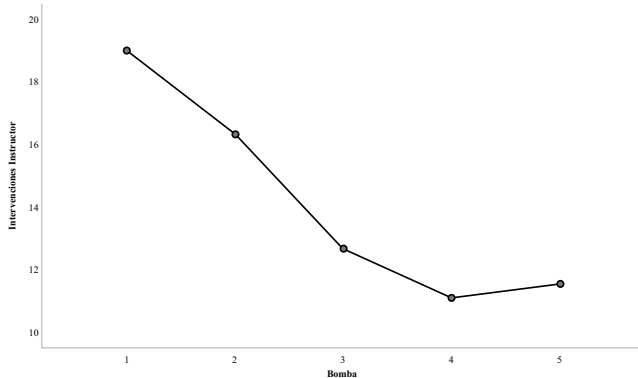
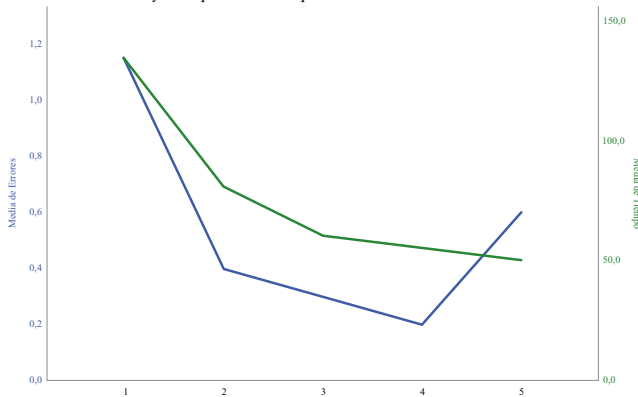


Figura 5
Número de Errores y Tiempo Medio Empleado en Cada Bomba



Quienes comenzaron desde la grabación del ensayo 1, si comparamos su rendimiento respecto a la pareja de la grabación (pareja 2 de la fase uno), se puede observar una leve mejoría en cuanto a los errores (-0.26) cometidos en la tarea. Sin embargo, si esa misma comparación la hacemos con todo el grupo de referencia de la fase uno, entonces la diferencia se pronuncia en cuanto a tiempo (-17.8") y errores (-0.38) a favor de los

oyentes. Aun así, los análisis arrojaron que esta diferencia no era estadísticamente significativa ($p < 0.088$ para la variable tiempo y $p < 0.057$).

Quienes comenzaron desde la bomba 3 fueron seis segundos más lentos de media que la grabación referencia y solo un segundo más lentos que la media de las parejas. Por otro lado, sí cometieron más errores de media que los participantes del grupo de referencia (1.01) y que la pareja de la grabación (1.2). Esta diferencia sólo fue estadísticamente significativa para la comparación con todo el grupo de referencia ($p < 0.002$). Además de la comparación de ambos grupos (desde el ensayo 1 y desde el ensayo 3) con el grupo de referencia, se hicieron comparaciones entre ambos grupos de oyentes. Así, es de esperar que los oyentes que tienen toda la información (es decir, descripciones y referencias) desde la bomba 1 obtengan mejores resultados que los que comienzan a escuchar la interacción desde la bomba 3. Al comparar los tiempos y errores se observa una diferencia significativa en los errores cometidos, $t_{(12)} = -2.68, p < 0.020$. De media, los que comenzaron desde el primer ensayo ($M = 0.05, SD = 0.13$), cometieron menos errores que los que comenzaron desde la tercera bomba ($M = 1.62, SD = 1.54$). Respecto a la variable tiempo (tabla 2), a pesar de que quienes comenzaron desde el ensayo 1 fueron más rápidos ($M = 49.04, SD = 0.98$) que aquellos que comenzaban desde la bomba 3 ($M = 56.09, SD = 18.77$), estos datos no arrojaron diferencias significativas, $t_{(12)} = -0.992, p < 0.345$.

Tabla 2
Estadísticas de los Grupos de la Fase 2 del Estudio. Las Estadísticas de Tiempo y Errores Corresponden a las Cinco Bombas Excepto Para el Grupo Oyentes Desde Bomba 3.

	N	Media Tiempo	Desv. Estándar	Media Errores	Desv. Estándar
Grupo de referencia fase 1 parejas	20	76,04	26,21	0,53	0,49
Grabación de referencia (pareja nº2) pareja	1	58,20		0,4	
Oyentes desde bomba 1	7	49,04	0,98	0,05	0,13
Oyentes desde bomba 3	7	56,09	18,77	1,62	1,54

Discusión

Los resultados obtenidos en la fase 1 del presente estudio son similares a los obtenidos en los estudios originales. A lo largo de los ensayos, pudo observarse el mismo fenómeno en la comunicación del que hablaban Clark y Wilkes-Gibbs (1986). Durante el diálogo tuvo lugar una reducción en la cantidad de las intervenciones y el número de palabras empleadas, tal y como sucedía en la tarea original mediante el juego de Tangram. Por ejemplo, este fenómeno puede observarse en la interacción de la pareja número 10, en las bombas 1 y 2. El primer fragmento ejemplifica la descripción de los símbolos (I para el instructor, quien lee y conoce cómo desactivar la bomba y D para el desactivador, quien ve la bomba):

D: Una como si fuera una carita sonriente sacando la lengua.

I: Sí.

D: Otra como si fuera un seis. Una "t" "b".

I: Espérate, espérate, que vas todo rápido. Vale, un seis, "t" "b"... ¿Y el cuarto?

D: Y el cuarto es como si fuera una p al revés.

I: Como un signo de interrogación... Ah, ¡vale, vale! Ok.

El segundo fragmento muestra cómo cada vez las referencias no necesitan tanto nivel de detalle para ser comprendidas:

I: Una "h"... Vale

D: Y luego...

I: Vale, vale

D: Sigue la "p" al revés y el... la interrogación

I: La "p" al revés y la interro... Vale

D: Y la interrogación del... Del principio

I: Vale, pues mira, vale. Primero la p al revés

D: Si

I: Después...

D: No, no, no. "P" al revés me sale... Ah, ahora. Sí, sí, perdón

I: Vale. Luego la "h" con el triangulito

D: Si

I: La "k" doble

D: Si

I: Y la interrogación

Al igual que en los estudios originales, el uso de referencias aceptadas por parte de los interlocutores es el recurso que les ayuda a economizar las siguientes intervenciones y a acelerar la comunicación. La comunicación tiende a simplificarse y a hacerse más eficaz cuando los protagonistas acuerdan significados comunes y concretos acerca de lo que se está hablando gracias a los procesos de *content specification* y *grounding* (Clark y Schaefer, 1989) tal y como puede observarse en este otro ejemplo de la pareja 8 durante su primera bomba (ver tabla 3).

Como puede observarse, tanto instructor como desactivador acuerdan unos significados compartidos para los símbolos sobre los que hablan, pasando por ejemplo de "círculo con una línea abajo" a "una especie de q". El proceso de construcción de esos significados es colaborativo, observable y hace posible su avance en la conversación y en la tarea de desactivación de la bomba.

Sin embargo, si dicho proceso ocurriese tal y como es descrito por Clark y sus colaboradores, esto implicaría que quien participa directamente de la conversación tendría ventaja sobre un oyente externo que simplemente se limita a escuchar. A pesar de que esto ocurría en el estudio original de Schober y Clark (1989), los resultados obtenidos en el presente estudio no han conseguido replicarlo. Los oyentes que escucharon la grabación entera no establecieron grandes distancias en tiempo y errores respecto al grupo de referencia. De hecho, el grupo que partía desde la bomba 1 cometió menos errores. Existen dos posibles vías para explicar estos resultados. Por un lado, los aspectos de diseño y, por otro lado, aspectos teóricos.

Sobre el diseño, una posible explicación a la diferencia en los resultados puede deberse a que en las grabaciones se podía escuchar (a través de un sonido estridente del juego) cuando la pareja cometía un error. Esto permitía a los oyentes rectificar sobre la marcha los errores que cometía la pareja de la grabación. Por otro lado, los oyentes que empezaban a escuchar desde la bomba 3 sí experimentaron un descenso en la precisión respecto a los que participaron de manera activa en la conversación y respecto a los que la escucharon entera, mostrando dificultades para entender los significados consensuados entre los participantes.

Cabe destacar que en la grabación de referencia escogida al azar con la que trabajaron los participantes de la fase 2, ningún símbolo se repetía desde la bomba tres a la cinco. Esto podría justificar el elevado número de errores para el grupo que empieza en la bomba 3 y para quienes todos los símbolos son nuevos. En conclusión, en lo que respecta a la fase 2 podemos afirmar que, aunque parece que participar en el intercambio aporta ventajas a la hora de realizar la tarea, pequeñas modificaciones en la tarea y pistas en la grabación pueden compensar la no participación en el diálogo. Por último, estos resultados también podrían explicarse desde otras teorías lingüísticas (Keysar et al., 1998) y estarían indicando que, pese a que la construcción de significado sí es observable a través de un proceso colaborativo, este no es necesario para comprender los referentes que usan los directores en la tarea (Barr y Keysar, 2002).

La modificación de la tarea a realizar no es un asunto trivial. Al cambiar el diseño de la tarea respecto al Tangram original de los estudios de Clark y sus colaboradores (1986 y 1989), se alteraron algunos aspectos metodológicos y se pone a prueba la generalización de los procesos estudiados. La primera diferencia radica en la naturaleza del objeto a describir. Las tarjetas de Tangram representan figuras compuestas por objetos geométricos, mientras que los símbolos de las bombas eran mezclas de caracteres alfabéticos y grafismos. Además, eran 12 las tarjetas de Tangram que podían aparecer en seis posiciones posibles durante seis ensayos. En cambio, para la tarea de desactivación de bombas, había un total de 27 símbolos que podían aparecer en cuatro posiciones durante cinco ensayos. De esta manera, la frecuencia de aparición de un símbolo en la tarea replicada era menor que la de una figura en la tarea con el Tangram. Esto pone de manifiesto, dados los resultados obtenidos, que los participantes colaboran en el lenguaje a pesar de que la tarea en sí tenga características diferentes en cada ensayo. Por otra parte, mientras que en la tarea original los errores se contabilizaban al final de cada ensayo, en la desactivación de las bombas los errores se mostraban sobre la marcha, teniendo una retroalimentación instantánea. Esto podría tener algunas consecuencias, como la que se ha mencionado previamente sobre los oyentes, pero también sobre el nivel de ejecución de las parejas que interactúan.

Respecto a las limitaciones del estudio, una de las principales diferencias respecto a los estudios previos es su nivel de análisis. En los estudios originales se obtuvieron estadísticas sobre el número de palabras empleado para cada figura del Tangram, así como se diferenciaron los tipos de expresiones utilizadas. Este análisis sobre el contenido de la conversación podría haber aportado más información sobre las similitudes entre los fenómenos comunicativos originales y replicados, algo que no hicimos en este estudio. Existen además limitaciones en la aplicación del experimento. La primera de ellas tiene relación con la realización de cinco ensayos por pareja en lugar de los seis originales. Para mantener un mayor grado de concordancia entre el estudio original y la réplica, mantener los seis ensayos a lo largo de la tarea hubiera sido la mejor opción; la manera en la que se aplicó la tarea en nuestro estudio pudo condicionar los resultados obtenidos. La pronunciada pendiente en las estadísticas (número de palabras e intervenciones, tiempo empleado y errores) entre la bomba 1 y las demás puede deberse a que, en el momento de explicar las instrucciones a los

participantes, estas fuesen excesivamente breves. Sin embargo, esto también nos aporta información sobre cómo a través del lenguaje, aquellos aspectos sobre los que se establecen acuerdos (tamaño de la bomba, elementos de la sala, colores u otros tipos de información irrelevantes) se van omitiendo cuando la tarea es repetida. Además, respecto a los datos obtenidos, se observa un pequeño aumento en el número de errores de la quinta bomba respecto a las anteriores. Este fenómeno puede deberse o bien a que las parejas cada vez manejan un mayor número de símbolos parecidos entre sí, o bien a que el diseño de la tarea en ensayos repetidos les animaba a superar su marca anterior, asumiendo más velocidad y bajando su precisión. Por último, hubiera sido recomendable aumentar el tamaño de la muestra para la fase dos del estudio. En los análisis realizados sobre los grupos que trabajaban con las grabaciones, solo participaron siete sujetos para cada condición, lo cual hace que el tamaño de la muestra sea insuficiente para sacar conclusiones definitivas.

Una vez recogidas las principales impresiones y limitaciones del estudio, toca revisar el aspecto fundamental por el cual se decidió replicar los estudios originales: su aplicabilidad a la terapia.

En el contexto psicoterapéutico, el diálogo entre terapeuta y cliente presenta las mismas características que un diálogo natural. De este modo, se pueden encontrar enunciados, preguntas, formulaciones (expresiones explícitas que conservan, alteran y eliminan contenidos previos para demostrar entendimiento), presuposiciones (contenidos que, una vez superados el proceso de *grounded*, no se vuelven a explicitar) y, en última instancia, los procesos aquí estudiados del mutuo entendimiento y creación de significados compartidos (Antaki, 2010; Clark, 1996; Stalnaker, 2002). Un proceso sinónimo al aquí estudiado, denominado *calibración* (Bavelas et al., 2017; Bavelas, 2021) ha sido observado en contextos clínicos recientemente (De Jong et al., 2020; Gerwing et al., 2023). De

este modo, la propuesta realizada por modelos sistémicos breves sobre la pragmática y el construccionismo social (Watzlawick et al., 2011), podría tener su reflejo en los datos empíricos: la realidad se construye (consensua) a través del lenguaje. En este caso, terapeutas y clientes, cuando están colaborando para llevar a cabo un tratamiento, están constantemente intentando entender los contenidos que cada parte aporta en el tratamiento. De este modo, cuando el cliente aporte nuevos contenidos y significados relevantes sobre su vida y su situación actual, la participación activa del terapeuta en la comprensión de esos significados le será útil y esencial a la hora de establecer, por ejemplo, la relación terapéutica. Las habilidades lingüísticas que desplegará para mostrar entendimiento (resúmenes, clarificaciones, comentarios empáticos) pueden ser reducidos en los procesos estudiados, de *content specification* y *grounding*.

Por último, para los terapeutas será igualmente esencial poder introducir significados nuevos mediante enunciados y preguntas que le ayuden a generar nuevas visiones y puntos de vistas más terapéuticos. En estas ocasiones, será el cliente el que activamente realizará acciones para comprender y mostrar entendimiento sobre lo que los terapeutas dicen (Pardo-Cebrián et al., 2021; Sánchez-Prada y Beyebach, 2014). En estas ocasiones, son igualmente fundamentales para el tratamiento los momentos en los que mostrarán desacuerdos (MacMartin, 2010; Muntigl y Horvath, 2014; Peräkylä, 2011; Stiles et al., 2016). Desde la propuesta de Clark (e igualmente explicado desde los modelos sistémicos breve; de Shazer, 1985; Fisch et al., 1982) los clientes siguen colaborando a pesar de estos desacuerdos, indicando si comparten o no los nuevos conocimientos propuestos. Sin embargo, los desacuerdos serían una señal que indicaría que algún paso (*content specification* o *grounding*) no se han terminado de dar satisfactoriamente y por tanto los terapeutas deben esforzarse en consensuar nuevas propuestas.

Tabla 3
Ejemplos de Intercambios Durante la Descripción de Símbolos

Turno	Participante	Lenguaje	Proceso
1	Instructor	Vale, describemelos, por favor.	Pide a su interlocutor que le describa los símbolos.
2	Desactivador	Vale, el de la derecha es como una pirámide.	Con el "Vale" está aceptando la petición para dar comienzo a la descripción de los símbolos. Después, comienza con la información sobre el primer símbolo situado a la derecha.
3	Instructor	Una pirámide, sí.	Con esta intervención, el instructor afirma haber recogido la descripción y le da paso para que continúe con el siguiente símbolo.
4	Desactivador	Sí. El de abajo es un círculo y abajo tiene una línea.	Con el sí inicial comparte que ha entendido que su interlocutor está satisfecho con la descripción del primer símbolo. Estos tres pasos son el fenómeno de <i>grounding</i> . Después, continúa con el siguiente símbolo situado en la parte inferior
5	Instructor	Un círculo que abajo tiene una línea...	Repite la información que le ha sido dada para confirmar entendimiento
6	Desactivador	Sí.	Confirma la información aportada en su intervención anterior.
7	Instructor	¿Puedes ser un poco más descriptivo?	Pide más detalle sobre el símbolo que se está describiendo y le hace saber que todavía no lo ha identificado.
8	Desactivador	Es como si tú coges...	Vuelve a empezar a describir el símbolo utilizando una comparación
9	Instructor	Ah, vale, ¿como una especie de q?	Con el primer "Ah, vale" hace saber a su interlocutor que ha encontrado un posible símbolo que coincide con la descripción inicial. (la del círculo y línea abajo) Después procede a describir
10	Desactivador	Sí, ¡como una q!	Confirma que la comparación de su compañero concuerda con el símbolo previamente descrito.
11	Instructor	Uh, sí, vale.	Afirma estar satisfecho con la información recibida del símbolo actual y da por finalizado el intercambio para proceder con el siguiente símbolo.

Conclusión

En definitiva, globalmente los resultados obtenidos parecen apuntar en la misma línea que los estudios originales de Clark, considerando el lenguaje una actividad colaborativa, aunque existan diferencias con el estudio original que deben ser atendidas en futuras investigaciones. Además, es necesario ampliar la investigación sobre el modelo colaborativo en contextos naturales. La relevancia de la bidireccionalidad del lenguaje hace especialmente interesante la investigación en el contexto terapéutico, donde cliente y psicoterapeuta realizan intercambios para conseguir cambio y bienestar psicológico.

Contribución de los Autores

Bernardo Sánchez-Ruiz, desarrolló el trabajo de campo y se ocupó de la manipulación de los instrumentos, es responsable asimismo de los análisis estadísticos y la escritura del texto.

Alberto Zamanillo-Díaz diseñó el experimento, se encargó de la captación de los participantes, colaboró en la escritura del texto y realizó la corrección del manuscrito.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

Referencias

- Anderson, T., Crowley, M.E.J., Himawan, L., Holmberg, J.K., y Uhlin, B.D. (2016). Therapist facilitative interpersonal skills and training status: A randomized clinical trial on alliance and outcome. *Psychotherapy Research*, 26(5), 511-529. <https://doi.org/10/gd3vfb>
- Antaki, C. (2010). Formulations in psychotherapy. En A. Peräkylä, C. Antaki, S. Vehviläinen, & I. Leudar (Eds.), *Conversation analysis and psychotherapy* (pp. 26-42). Cambridge University Press.
- Arntz, A., Hawke, L.D., Bamelis, L., Spinhoven, P., y Molendijk, M.L. (2012). Changes in natural language use as an indicator of psychotherapeutic change in personality disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 50(3), 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.12.007>
- Barr, D.J., y Keysar, B. (2002). Anchoring comprehension in linguistic precedents. *Journal of Memory and Language*, 46(2), 391-418. <https://doi.org/10.1006/jmla.2001.2815>
- Bavelas, J.B. (2012). Connecting the lab to the therapy room. Microanalysis, co-construction, and solution-focused brief therapy. En C. Franklin (Ed.), *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Bavelas, J.B. (2021). *Face-to-face dialogue: Theory, research, and applications*. Oxford University Press.
- Bavelas, J.B., Coates, L., y Johnson, T. (2002). Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. *Journal of Communication*, 52(3), 566-580, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02562.x>
- Bavelas, J., Gerwing, J., y Healing, S. (2017). Doing mutual understanding. Calibrating with micro-sequences in face-to-face dialogue. *Journal of Pragmatics*, 121, 91-112. <https://doi.org/10/gfxcqq>
- Beyebach, M. (2009). Integrative brief solution-focused therapy: A provisional roadmap. *Journal of Systemic Therapies*, 28(3), 18-35. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2009.28.3.18>
- Clark, H.H., y Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22(1), 1-39. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90010-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90010-7)
- Clark, H.H., y Schaefer, E.F. (1987). Collaborating on contributions to conversations. *Language and Cognitive Processes*, 2(1), 19-41. <https://doi.org/10.1080/01690968708406350>
- Clark, H.H., y Schaefer, E.F. (1989). Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13(2), 259-294. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302_7
- Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- De Jong, P., Jordan, S.S., Healing, S., y Gerwing, J. (2020). Building miracles in dialogue: observing co-construction through a microanalysis of calibrating sequences. *Journal of Systemic Therapies*, 39(2), 84-108. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.2.84>
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Norton.
- de Shazer, S., Berg, I.K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., y Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family Process*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00207.x>
- Dolev, T., y Zilcha-Mano, S. (2019). The role of the therapeutic relationship in the association between interpersonal behaviors and outcome: Comparison of two competing models. *Psychotherapy Research*, 29(5), 553-564. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1422215>
- Doré, B.P., y Morris, R.R. (2018). Linguistic synchrony predicts the immediate and lasting impact of text-based emotional support. *Psychological Science*, 29(10), 1716-1723. <https://doi.org/10/gff33k>
- Elliott, R. (2007). Decoding insight talk: Discourse analyses of insight in ordinary language and in psychotherapy. En L.G. Castonguay & C. Hill (Eds.), *Insight in psychotherapy* (pp. 167-185). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11532-008>
- Fisch, R., Weakland, J.H., y Segal, L. (1982). *The tactics of change: Doing therapy briefly*. Jossey-Bass.
- Froján-Parga, M.X., Ruiz-Sancho, E.M., Montaña-Fidalgo, M., Calero Elvira, A., y Alpañés Freitag, M. (2011). Estudio comparativo de la conducta verbal del terapeuta según su experiencia durante la evaluación clínica. *Anales de Psicología*, 27(2), 311-318. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/122911>
- Gergen, K.J. (2006). *Construir la realidad: El futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Gerwing, J., Healing, S., y Menichetti, J. (2023). Microanalysis of Clinical Interaction (MCI). En S. Bigi & M. Grazia Rossi (Eds.), *A Pragmatic agenda for healthcare: Fostering inclusion and active participation through shared understanding*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.338>
- Grant, A.M. (2012). Making positive change: A randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies*, 31(2), 21-35. <https://doi.org/10/gftxdf>
- Grant, A.M., y Gerrard, B. (2020). Comparing problem-focused, solution-focused and combined problem-focused/solution-focused coaching approach: Solution-focused coaching questions mitigate the negative impact of dysfunctional attitudes. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 13(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1599030>

- Grice, P. (1975). Logic of conversation. Reimpreso en 2013 en M. Ezcurdia & R.J. Stainton (Eds.), *The Semantics-Pragmatics Boundry in Philosophy* (pp. 47-81). Broadview Press.
- Haviland, S.E., y Clark, H.H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13(5), 512-521. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(74\)80003-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(74)80003-4)
- Heritage, C., y Watson, D.R. (1979). Formulations as conversational objects. En G. Psathas (Ed.), *Everyday language* (pp. 123-162). Irvington Press.
- Jordan, S.S., Froerer, A.S., y Bavelas, J.B. (2013). Microanalysis of positive and negative content in solution-focused brief therapy and cognitive behavioral therapy expert sessions. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), 46-59. <https://doi.org/10/gfxcqr>
- Kadur, J., Lüdemann, J., y Andreas, S. (2020). Effects of the therapist's statements on the patient's outcome and the therapeutic alliance: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 27(2), 168-178. <https://doi.org/10.1002/cpp.2416>
- Keysar, B., Barr, D.J., y Horton, W.S. (1998). The egocentric basis of language use: Insights from a processing approach. *Current Directions in Psychological Science*, 7(2), 46-49. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep13175613>
- Korman, H., Bavelas, J.B., y De Jong, P. (2013). Microanalysis of formulations in solution-focused brief therapy, cognitive behavioral therapy, and motivational interviewing. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), 31-45. <https://doi.org/10/gfxcpc8>
- MacMartin, C. (2010). Resisting optimistic questions in narrative and solution-focused therapies. En A. Peräkylä, C. Antaki, S. Vehviläinen, & I. Leudar (Eds.), *Conversation analysis and psychotherapy* (pp. 80-99). Cambridge University Press.
- Muntigl, P., y Horvath, A.O. (2014). The therapeutic relationship in action: How therapists and clients co-manage relational disaffiliation. *Psychotherapy Research*, 24(3), 327-345. <https://doi.org/10/gfxcqn>
- Pardo-Cebrián, R., Calero-Elvira, A., Guerrero-Escagedo, M.C., y López-Gómez, A. (2021). What works in the Socratic debate? An analysis of verbal behaviour interaction during cognitive restructuring. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 49(5), 513-525. <https://doi.org/10.1017/S1352465820000880>
- Peräkylä, A. (2011). After interpretation: Third-position utterances in psychoanalysis. *Research on Language & Social Interaction*, 44(3), 288-316. <https://doi.org/10.1080/08351813.2011.591968>
- Pereira, G.L., Trujillo-Sanchez, C., Alonso-Vega, J., Echevarría-Escalante, D., y Froxán-Parga, M.X. (2023). What do we know about highly effective therapists? A systematic review. *Anales de Psicología*, 39(1), 10-19. <https://doi.org/10.6018/analesps.499371>
- Rude, S., Gortner, E.-M., y Pennebaker, J. (2004). Language use of depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition & Emotion*, 18(8), 1121-1133. <https://doi.org/10.1080/02699930441000030>
- Sánchez-Prada, A., y Beyebach, M. (2014). Solution-focused responses to "No Improvement": A qualitative analysis of the deconstruction process. *Journal of Systemic Therapies*, 33(1), 48-61. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2014.33.1.48>
- Schober, M.F., y Clark, H.H. (1989). Understanding by addressees and overhearers. *Cognitive Psychology*, 21(2), 211-232. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90008-X)
- Stalnaker, R. (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25, 701-721. <https://doi.org/10.1023/A:1020867916902>
- Steel Crate Games (2015). *Keep Talking and Nobody Explodes* (videojuego versión para computadora).
- Stiles, W.B. (2009). Responsiveness as an obstacle for psychotherapy outcome research: It's worse than you think. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(1), 86-91. <https://doi.org/10/c3zqmq>
- Stiles, W.B., Caro Gabalda, I., y Ribeiro, E. (2016). Exceeding the therapeutic zone of proximal development as a clinical error. *Psychotherapy*, 53(3), 268-272. <https://doi.org/10.1037/pst0000061>
- Tomori, C., y Bavelas, J.B. (2007). Using microanalysis of communication to compare solution-focused and client-centered therapies. *Journal of Family Psychotherapy*, 18(3), 25-43. <https://doi.org/10.1300/J085v18n0>
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B., y Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Norton.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B., y Jackson, D.D. (2011). El existencialismo y la teoría de la comunicación humana: un enfoque. En P. Watzlawick, J.B. Bavelas, & D.D. Jackson, *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas* (pp. 235-248). <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k0tj.12>
- Zamanillo, A., y Rodríguez-Morejón, A. (2021). Language analysis in solution-focused therapy training: comparing trainees with their trainer. *Journal of Solution Focused Practices*, 5(2), 39-50. <https://doi.org/10.59874/001c.75045>