



## Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 21 No. 3

Septiembre de 2018

# COMPRENSIÓN DE CONVERSACIÓN: APORTES DE LOS ESTUDIOS ACERCA DEL ESTABLECIMIENTO DE CONEXIONES ENTRE ENUNCIADOS Y ESTUDIOS ACERCA DE LA FORMACIÓN DE MEMORIAS GRUPALES

Jazmín Cevalco<sup>1</sup>, Federico Bermejo<sup>2</sup> y Felipe Muller<sup>3</sup>

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad de Belgrano

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido por una selección de estudios que han examinado el rol del establecimiento de conexiones entre enunciados y estudios acerca de la formación de memorias grupales durante la comprensión de conversación. Con este fin, se introducirán una serie de investigaciones que se han enfocado en el rol del *establecimiento de conexiones causales* o de *causa-efecto entre enunciados* y el rol de la *presencia de marcadores del discurso* en la construcción de una representación coherente del discurso hablado espontáneo. A continuación, se presentarán una serie de estudios que se han enfocado en la importancia del *rol conversacional* (narrador-no narrador), la *confiabilidad del hablante* (confiable-no confiable) y el *conocimiento previo* del participante (disponible-no disponible) en la formación de memorias durante interacciones grupales. Luego de esto, se presentarán una serie de estudios preliminares que han examinado el interjuego entre estas variables. Este recorrido nos permitirá destacar las contribuciones que ambos grupos de investigaciones han realizado al estudio de la comprensión de conversación, sugerir posibles aplicaciones de sus

<sup>1</sup> Correspondencia acerca de este artículo debe dirigirse a: University of Buenos Aires- CONICET Lavalle 2353(1052), Buenos Aires. Teléfonos: (05411) 4952-5481 Correo Electrónico:

[jazmincevasco@psi.uba.ar](mailto:jazmincevasco@psi.uba.ar)

<sup>2</sup> Correo Electrónico: [federicobermejo@hotmail.com](mailto:federicobermejo@hotmail.com)

<sup>3</sup> Correo Electrónico: [felipejmuller@gmail.com](mailto:felipejmuller@gmail.com)

conclusiones para el ámbito educativo, y señalar futuras direcciones.

**Palabras clave:** conexiones causales, marcadores del discurso, memorias grupales, conversación.

## COMPREHENSION OF CONVERSATION: CONTRIBUTIONS OF STUDIES ON THE ESTABLISHMENT OF DISCOURSE CONNECTIONS AND STUDIES ON THE FORMATION OF GROUP MEMORIES

### Abstract

The aim of this paper was to present a selection of studies that have examined the role of the establishment of discourse connections among statements and the formation of group memories during the comprehension of conversation. With this aim, we will first introduce studies that have focused on the establishment of causal connections or cause-effect connections among statements and the role of the presence of discourse markers in the construction of a coherent representation of spontaneous spoken discourse. Next, we will describe studies that have examined the importance of the *conversational role* (narrator-non narrator), the *trustworthiness of the speaker* (trustworthy-untrustworthy) and the *prior knowledge of the comprehender* (available-unavailable) in the formation of shared memories during group interactions. Finally, we will present preliminary studies that have examined the interplay among these variables. The presentation of these studies will allow us to highlight the contributions that both lines of research have made to the study of the comprehension of conversation, suggest applications of their conclusions to the delivery of lectures, and propose future directions.

**Key words:** causal connections, discourse markers, group memories, conversation.

La comprensión de conversación es crucial para el desempeño social y académico (Cevasco, Muller y Bermejo, 2017; Cevasco y van den Broek, 2013, 2016, 2017; Hall, 1993; Fox Tree, 1995, 2001; Fox Tree y Clark, 2013; Fraundorf y Watson, 2011, 2014; Schiffrin, 1987, 1994; Sparks y Rapp, 2010; van den Broek, 2010; Zwaan y Rapp, 2006). Es decir, nuestra participación como miembros de una comunidad y como estudiantes en el ámbito educativo requieren que construyamos una representación coherente del discurso que se produce durante las interacciones verbales (Cevasco y de Simone, 2016; Cevasco, Muller y Bermejo, 2017; Cevasco y van den Broek, 2013, 2017; Chafe, 1994; Hall, 1993; Schiffrin, 1994).

El estudio del discurso producido durante las conversaciones se ha tendido a

llevar a cabo a partir de enfoques dedicados al análisis del discurso (los cuales han tendido a buscar patrones recurrentes y a analizar transcripciones de conversaciones, pero no a examinarlos procesos cognitivos involucrados en la comprensión de este tipo de materiales, Cevasco y van den Broek, 2013; Fox Tree, 1995; Fox Tree y Schrock, 1999; Schiffrin, 1987, 1994), y estudios acerca del rol de la presencia de errores del habla (tales como *correcciones*, *repeticiones* y *pausas marcadas*) y claves prosódicas (tales como *quiebres prosódicos* y *acentos*) en el procesamiento de enunciados hablados aislados o pares de enunciados (Cevasco y Marmolejo-Ramos, 2013; Fox Tree, 2001; Fox Tree y Schrock, 1999; Fraundorf y Watson, 2011, 2014; Speer y Blodgett, 2006; Wagner y Watson, 2010). Si bien estos enfoques y estudios nos han brindado importante información, no se han enfocado en el rol del establecimiento de conexiones entre enunciados ni en la formación de memorias durante las interacciones grupales. El estudio de estos temas se ha tendido a realizar a partir de investigaciones que han comenzado a examinar el rol del *establecimiento de conexiones causales* entre enunciados y la *presencia de marcadores del discurso* en la construcción de una representación coherente del discurso hablado espontáneo, y estudios que se han enfocado en la importancia del *rol conversacional*, la *confiabilidad del hablante* y el *conocimiento previo* del participante en la formación de memorias acerca de conversaciones grupales. El objetivo de este artículo es realizar un recorrido a través de ambas líneas de investigación, a fin de destacar las contribuciones que han realizado al estudio de este tema, las aplicaciones que sus conclusiones pueden tener para el dictado de clases, y sugerir nuevas direcciones.

### **Estudios acerca del Establecimiento de Conexiones entre Enunciados durante la Comprensión del Discurso**

Comprender una conversación involucra construir una representación coherente del discurso producido por los hablantes (Cevasco y van den Broek, 2013, 2016, 2017; Fox Tree y Schrock, 1999). La construcción de esta representación requiere de establecer conexiones entre los enunciados (McNamara y Magliano, 2009; van den Broek, 1990, 1994, 2010; Zwaan y Rapp, 2006). Entre ellas, se encuentran las *conexiones causales* o *de causa-efecto* entre enunciados adyacentes y distantes

(Mouw, van Leijenhorst, Saab, Danel y van den Broek, 2017; Mulder y Sanders, 2012; Paviás, van den Broek, Hickendorff, Beker, y van Leijenhorst, 2017; van den Broek, 1990, 1994, 2010; van den Broek y Helder, 2017; Zwaan y Rapp, 2006) y conexiones entre enunciados adyacentes a partir de la presencia de *marcadores del discurso* (Halliday y Hasaan, 1976; Schiffrin, 1987; van Silfhout, Evers-Vermeul y Sanders, 2015; Zwaan y Rapp, 2006).

### **Establecimiento de conexiones causales entre enunciados.**

El establecimiento de conexiones causales o de causa-efecto durante la comprensión del discurso ha sido examinado por el Modelo de Red Causal (Trabasso y van den Broek, 1985; Trabasso y Sperry, 1985). Este modelo sugiere que los enunciados pueden tener múltiples conexiones causales en la representación que construyen los lectores, y brinda herramientas para determinar la existencia de una de estas conexiones entre dos oraciones o enunciados (Mackie, 1980). Entre los criterios que propone, se encuentran los de: *prioridad temporal*, *operatividad* y *necesidad en las circunstancias*. Es decir, el evento descrito en el enunciado que se considera causa debe ser temporalmente previo, estar activo u operante, y debe poder considerarse necesario para la ocurrencia del evento descrito en el enunciado que se considera consecuencia. Este último criterio supone que debe poder proponerse que, si el enunciado que se considera causa no hubiera ocurrido, el que se considera consecuencia no hubiera ocurrido a su vez. Por ejemplo

(Singer, Halldorson, Lear y Andrusiak, 1992):

*María echó agua al fuego.*

*El fuego se apagó.*

Entre las conexiones causales que propone el modelo, se encuentran las: *físicas*, *psicológicas*, *motivacionales*, y de *posibilitación* (Trabasso y Sperry, 1985). La *causalidad psicológica* vincula un evento con la reacción psicológica que genera. La *motivación* implica conexiones causales entre *metas* y *acciones* llevadas a cabo para conseguirlas. La *causalidad física* involucra cambios en los estados físicos de personas u objetos. La *posibilitación* describe la relación entre un evento

y una pre-condición necesaria para que ocurra, pero que no es suficiente para generarlo.

Los estudios acerca del rol de la conectividad causal en la comprensión se han tendido a enfocar en el discurso escrito. Sus resultados sugieren que las oraciones con un alto número de conexiones causales son recordadas más frecuentemente (Espin, Cevasco, van den Broek, Gersten y Baker, 2007; Goldman y Varnhagen, 1986; Radvansky, Tamplin, Armendarez, y Thompson 2014; Trabasso y van den Broek, 1985), juzgadas como más importantes (Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso y van den Broek, 1985), y recordadas más rápidamente (O'Brien y Myers, 1987) que aquellas oraciones con un menor número de conexiones causales.

Considerando la evidencia brindada por estas investigaciones, una serie de estudios comenzó a examinar su rol en la comprensión del discurso hablado espontáneo involucrado en las conversaciones. Cevasco y van den Broek (2008) pidieron a un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses que escucharan o leyeran una conversación entre dos locutores en un programa de radio (acerca del tema '*Racismo en la vida cotidiana*'), y luego realizaran una tarea de recuerdo libre y una tarea de respuesta a preguntas. A fin de establecer el número de conexiones causales de cada enunciado, derivaron una Red Causal siguiendo a Trabasso y Sperry (1985). La Tabla 1 presenta un segmento del material presentado, y la Figura 1 permite observar un fragmento de la Red Causal correspondiente. Los resultados indicaron que aquellos enunciados que tenían un alto número de conexiones causales eran más recordados y más incluidos en respuestas a preguntas acerca del material que aquellos que tenían un bajo número de ellas, tanto cuando era presentado en forma escrita como hablada. Resultados similares fueron encontrados por Gaviria y Cevasco (2012) a partir de la presentación de una entrevista de radio acerca del tema *Periodismo* a un grupo de estudiantes secundarios y universitarios colombianos, y de De Simone y Cevasco (2014) a partir de la presentación de materiales similares a un grupo de estudiantes universitarios argentinos.

Enunciado	Causalmente Conectado con
1. Me sorprendió enterarme de algo acerca de un famoso actor el otro día.	2
2. Se enojó muchísimo	3
3. porque un conocido locutor no dejaba de referirse a su falta de masculinidad.	5
4. Si te acordás de este actor... él contrató a un fonoaudiólogo para que lo ayudara a hacer menos estridente su tono de voz.	3-5
5. porque tenía una voz muy aguda,	3-4
6. entonces fue a amenazar al locutor.	2-3

Tabla 1. Segmento del Programa de Radio Presentado por Cevalco y van den Broek (2008).

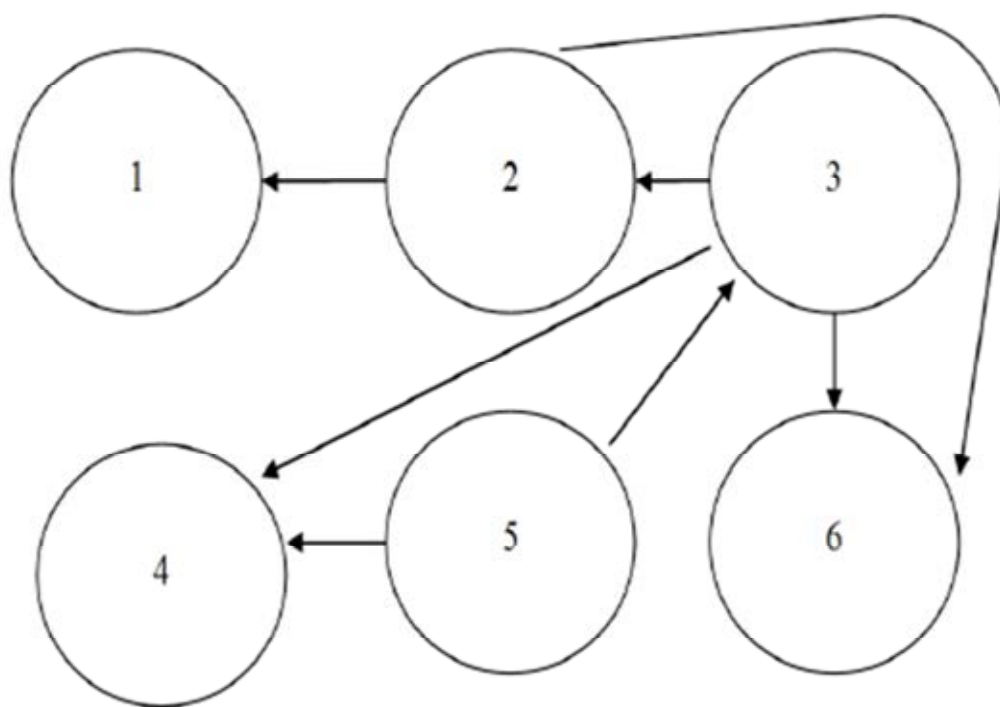


Figura 1. Fragmento de la Red Causal correspondiente al Segmento del Programa de Radio presentado en la Tabla 1.

Otra serie de estudios se ha enfocado en el rol de la *presencia de marcadores del discurso* en la integración de enunciados durante la comprensión del discurso. Los marcadores del discurso son palabras o frases cortas (tales como '*pero*', '*porque*', '*sin embargo*') que conectan dos oraciones adyacentes, y especifican cómo relacionarlas conceptualmente (Golding, Millis, Hauselt y Sego, 1995; Halliday y Hasan, 1976; Millis y Just, 1994; Millis y Magliano, 1999; Murray, 1995; Segal, Duchan, y Scott, 1991). Entre ellos, se encuentran los aditivos (los cuales establecen que el segundo enunciado añade información al primero, tales como '*además*' e '*y*'), causales (los cuales establecen una relación de causa-efecto entre dos enunciados, tales como '*entonces*' y '*porque*') y adversativos (los cuales establecen un contraste entre dos enunciados, tales como '*pero*' y '*aunque*'). Dado que indican explícitamente cómo relacionar una oración con la siguiente, se espera que promuevan la formación de una representación integrada de los enunciados (Millis y Just, 1994; Murray, 1995). Por ejemplo (Millis y Magliano,



1999):

*“Los padres brindaron en la reunión,  
porque su única hija había aprobado los exámenes de ingreso a la  
prestigiosa Universidad”*

El rol de la presencia de marcadores se ha tendido a examinar a partir la utilización de materiales de discurso escrito. Los resultados de estos estudios sugieren que los tiempos de lectura para una oración que sigue a un marcador son menores que para la misma oración no precedida por el marcador (Golding et al., 1995; Haberlandt, 1982; Maury y Teisserenc, 2005; Millis y Just, 1994; Murray, 1995; Sanders y Noordman, 2000; van Silfhout, Evers-Vermeul, y Sanders, 2014). También se ha encontrado que la presencia de marcadores inadecuados (por ejemplo: la sustitución de *porque* por *pero*) aumenta los tiempos de lectura en comparación con la presencia de marcadores adecuados precediendo la misma oración (Murray, 1997). Los marcadores del discurso favorecen a su vez el recuerdo de pares de enunciados (Caron, Micko y Thuring, 1988; Deaton y Gernsbacher, en prensa; Golding et al., 1995), disminuyen los tiempos de respuesta a preguntas de comprensión (Millis y Just, 1994; Noordman, Vonk y Kempf, 1993; van Silfhout, Evers-Vermeul, y Sanders, 2015), y facilitan la realización de inferencias causales (Millis, Golding y Barker, 1995).

Dado que la mayoría de los estudios se han realizado en relación con la comprensión del discurso escrito, algunos estudios se propusieron indagar su rol en la comprensión del discurso hablado espontáneo. Flowerdew y Tauroza (1995) examinaron el rol de los marcadores del discurso (*ok-bueno-y-pero-ahora-entonces-porque*) en la comprensión de clases videograbadas por parte de estudiantes universitarios chinos. Encontraron que el grupo al que se había presentado la clase original (es decir, con todos los marcadores espontáneamente producidos) proveía mejores resúmenes, y respondía mejor a preguntas de comprensión que el que había recibido la clase sin los marcadores (es decir, editada). Jung (2003) observó a su vez que estudiantes universitarios coreanos mostraban un mejor recuerdo de una clase en inglés cuando había sido presentada con los marcadores originales que sin ellos. Por su parte, Cevasco



(2009) encontró que la presencia del marcador del discurso '*pero*' facilitaba el reconocimiento de enunciados previamente escuchados durante la comprensión de conversaciones informales por parte de estudiantes universitarios estadounidenses, en mayor medida que su ausencia.

Considerados conjuntamente, estos estudios sugieren que el establecimiento de conexiones de causa-efecto entre enunciados y la presencia de marcadores del discurso tienen un rol facilitador de la comprensión del discurso hablado espontáneo que se produce durante las conversaciones y clases. Es decir, el establecimiento de un alto número de conexiones causales, y la explicitación del tipo de conexión que existe entre dos enunciados facilitan la construcción de una representación coherente por parte de los oyentes. Sin embargo, cabe destacar que estos estudios no han tendido a examinar la comprensión de estudiantes que participan de la conversación, ni han brindado información acerca de la importancia del rol que el hablante desempeña, su confiabilidad y la disponibilidad de conocimiento previo acerca del tema de la conversación en la comprensión de interacciones grupales.

A continuación, se presentarán una serie de estudios que han examinado el rol de estas variables en la comprensión.

### **Formación de Memorias Grupales: Rol Conversacional, Confiabilidad del Hablante y Conocimiento Previo del Participante**

Los estudios acerca de la formación de memorias a partir de conversaciones grupales sugieren que éstas surgen en parte dado que los participantes de un grupo se apropian de los enunciados que producen otros participantes, y en parte porque resisten a su influencia (Wertsch, 1998).

Muchos de los trabajos en esta área se han basado en el trabajo de Sherif (1996). En la adaptación de su paradigma experimental, el investigador pide a los participantes que lean o escuchen historias en forma individual y las recuerden en forma individual. En una segunda fase, se lleva a cabo el *recuerdo grupal*, que toma la forma de una conversación en la que los participantes recuerdan juntos las historias leídas o escuchadas. En una tercera fase, se les pide que vuelvan a

recordar las historias en forma individual, registrando el *recuerdo individual postgrupal*.

*En términos generales*, las conversaciones tienen incidencia sobre los recuerdos a través del contagio social. El *contagio social* es entendido como la propagación de información a través de un grupo, que tiene lugar cuando un participante en una conversación introduce unidades de información suplementaria o provee unidades de información contradictoria y, de este modo, logra modificar los recuerdos de los otros miembros del grupo (Brown, Coman y Hirst, 2009). Un participante en una conversación puede implantar un nuevo recuerdo o alterar uno preexistente en otros miembros del grupo (Cuc, Ozuru, Manier, y Hirst, 2006; Meade y Roediger, 2002; Gabbert, Memon, y Allan, 2003; Gabbert, Memon, Allan, y Wright, 2004; Wright, Self, y Justice, 2000).

Más específicamente, durante la conversación, se establecen roles. Muchas veces uno de los participantes domina la conversación (Brown et al., 2009). Hirst y sus colegas se refieren a él como el Narrador (Hirst y Manier, 1996), y lo definen como el que produce más del 25% de las unidades narrativas o enunciados. Los resultados de los estudios realizados sugieren que cuanto más fuerte es su rol en el recuerdo grupal (es decir, cuantos más enunciados produce), más convergen los recuerdos individuales post-grupales en su versión (Brown et al., 2009; Cuc et al., 2006; Hirst y Manier, 1996; Muller y Hirst, 2010). Por su parte, estudios recientes han sugerido que los narradores son más eficaces para imponer sus enunciados cuando éstos no dan lugar a una discusión (es decir, los otros participantes no proveen enunciados que son inconsistentes con los de ellos, Muller y Bermejo, 2012) o la discusión es baja (otros participantes discuten un número bajo de sus enunciados, Muller y Bermejo, 2016), y tienden a ser más apropiados por los miembros del grupo que no participan de la discusión que por aquellos que sí lo hacen (Muller y Bermejo, 2012).

Los participantes de una conversación grupal pueden también rechazar la información brindada por un participante específico. Esto puede darse porque creen que tiene motivos para mentir, o que no es competente en la tarea. El efecto de la *desconfianza* suele ser explorado a partir de dar a los participantes una

*advertencia explícita* acerca de la naturaleza desorientadora de la información que dará uno de los miembros del grupo (Echterhoff, Hirst, y Hussy, 2005; Greene, Flynn, y Loftus, 1982; McCabe y Smith, 2002; Wood y Quinn, 2003). Estas advertencias suelen caracterizarlo como no confiable o incompetente en la tarea. Porejemplo (Muller y Hirst, 2010):

*Investigador:*

*“Ayer cometí un error, y le hice escuchar una historia equivocada a un estudiante que se nos unirá pronto. Les pido que consideren lo que diga muy cuidadosamente, pero por favor, no le digan nada de esto, porque quiero continuar realizando el estudio.”*

Se ha propuesto que luego de escuchar una advertencia como ésta, los participantes enfocan su atención en lo que dice el sujeto no confiable, a fin de monitorear por la producción de ideas incorrectas (Echterhoff et al., 2005; Greene et al., 1982). Se espera que este incremento en la atención facilite queco-activen sus ideas previas acerca del tema de la conversación con los enunciados que produce el hablante no confiable, y detecten la inconsistencia entre ellos. Coincidiendo con estas expectativas, Meade y Roediger (2002) encontraron que, luego de escuchar una *advertencia* acerca de un hablante específico (un confederado), un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses incluía un menor número de enunciados producidos por él en sus protocolos de recuerdo que un grupo que no había recibido esta advertencia. Los resultados de estos estudios coinciden con los de investigaciones previas acerca del discurso escrito, las cuales sugieren que hacer explícita una advertencia acerca de que un material presenta ideas incongruentes con el conocimiento previo del comprendedor facilita que detecte la inconsistencia entre ellas (Kendeou y van den Broek, 2005, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008; Kendeou, van den Broek, Helder, y Karlsson, 2014).

Por otra parte, los estudios acerca de la formación de memorias grupales han examinado el rol del *conocimiento previo* del participante acerca del tema de la conversación. En relación con esto, estudios previos acerca del discurso escrito

han sugerido que disponer de este conocimiento tiene un rol facilitador del procesamiento del discurso (Kendeou y van den Broek, 2005, 2008; Zwaan y Rapp, 2006). A fin de comenzar a indagar acerca de este tema, Muller y Hirst (2010) estudiaron el interjuego entre el rol conversacional, la confiabilidad del hablante, y el conocimiento previo del participante (*disponible- no disponible*) en el reconocimiento de ítems escuchados durante una conversación. Con este fin, los investigadores pidieron a un grupo de estudiantes universitarios argentinos que escucharan cuatro historias. Utilizando una técnica de Bransford y Johnson (1973) generaron cuatro versiones de cada una de ellas, las cuales diferían en 6 ítems o críticos (el Apéndice A presenta un ejemplo de una de ellas). Es decir, cada uno de los participantes recibió una versión de la historia que difería en 6 detalles en relación con la de los otros. A fin de explorar el efecto del conocimiento previo acerca del tema de la conversación, las historias fueron diseñadas de modo que resultaran difíciles de comprender sin estar acompañadas de un dibujo (la Figura 2 presenta el que corresponde a la historia presentada en el Apéndice A), y fueron presentadas a la mitad de los participantes del grupo con este dibujo, y a la mitad sin él. En una segunda fase, los participantes llevaron a cabo una conversación en la que recordaron las historias conjuntamente. En una tercera fase, se les pidió que realizaran una prueba de *reconocimiento*. Es decir, que seleccionaran de entre los cuatro ítems que pertenecían a cada una de las versiones de la historia, el que consideraban correcto. A fin de explorar el efecto de la desconfianza, tres de los miembros de cada grupo recibieron una advertencia acerca de la naturaleza desorientadora de la información que daría el cuarto (se les dijo que había recibido una versión incorrecta de las historias). Los resultados indicaron que los participantes que poseían conocimiento previo seleccionaban en la prueba de reconocimiento en menor medida los ítems críticos producidos por el narrador y el sujeto no confiable, y en mayor medida el ítem que correspondía a su versión de la historia, que los que no disponían de este conocimiento. Es decir, este estudio sugiere que el conocimiento previo que los participantes poseen desempeña un rol en la comprensión, tal que los sujetos que construyen una representación más articulada del tema del que tratará una conversación son más capaces de resistir a

versiones alternativas de los eventos brindadas por otros participantes, y formar memorias más coherentes que los que no poseen este conocimiento.

En otras palabras, estos estudios sugieren que una serie de factores psicológicos y sociales intervienen en las memorias que los participantes forman de una conversación. Entre ellos, cuantos más enunciados produce un hablante, más los otros se apropiaron de su versión de los eventos. Por otra parte, cuando se genera una advertencia explícita y se brinda conocimiento previo acerca del tema del que se conversará, se promueve que los participantes excluyan las ideas incongruentes con sus ideas que producen otros hablantes de las memorias que forman.

Si bien estos estudios nos brindan interesante información acerca de la importancia del rol conversacional, la confiabilidad del hablante, y el conocimiento previo del participante en la formación de memorias acerca de conversaciones grupales, dejan abierto el interrogante acerca de su interjuego con el establecimiento de conexiones entre los enunciados. A continuación, se presentarán estudios que han comenzado a indagar acerca de este tema.

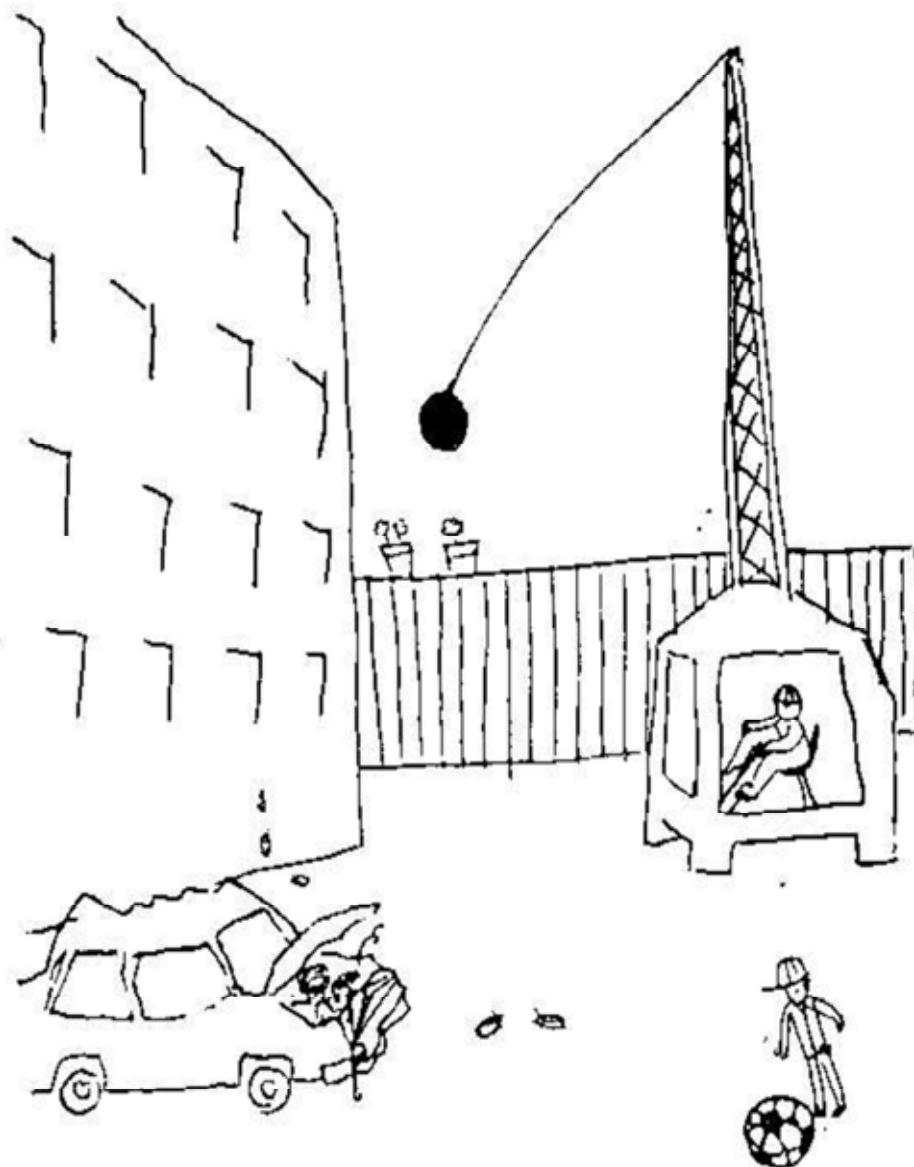
### **Estudios acerca del Interjuego entre el Establecimiento de Conexiones Discursivas y la Formación de Memorias Grupales en la Comprensión de Conversación.**

Cevasco y Muller (2009) se propusieron examinar el interjuego entre la conectividad causal de los enunciados, el rol conversacional, la confiabilidad del hablante, y el conocimiento previo del participante en el recuerdo de conversaciones. Con este fin, pidieron a un grupo de estudiantes universitarios escuchar una historia (tomada de Muller y Hirst, 2010). Utilizando la técnica de Bransford y Johnson (1973) presentaron cuatro versiones de ella, las cuales diferían en seis ítems. Luego de esto, los estudiantes participaron de una conversación grupal acerca de la historia. A fin de examinar el rol de la confiabilidad del hablante, se les brindó una advertencia acerca de uno de los participantes (se les dijo que había recibido una versión incorrecta de la historia). Por último, se les pidió que realizaran una tarea de recuerdo libre. A fin de

determinar la conectividad causal de cada enunciado, derivaron una Red Causal de cada una de las versiones de la historia siguiendo a Trabasso y Sperry (1985). Los resultados indicaron que los enunciados que tenían un alto número de conexiones causales eran más recordados que aquellos que tenían un bajo número de ellas. A su vez, los participantes que tenían conocimiento previo acerca del tema de la conversación recordaban una mayor cantidad de enunciados que aquellos que no disponían de este conocimiento. Por otra parte, los enunciados producidos por los narradores confiables fueron más recordados que los producidos por narradores no confiables. Estos hallazgos sugieren que tanto el establecimiento de conexiones causales entre enunciados, así como la disponibilidad de conocimiento previo, y la provisión de una advertencia acerca de un hablante promueven que los participantes identifiquen la incongruencia entre los enunciados que producen otros participantes y sus ideas, y facilitan que construyan una representación más coherente de la conversación. Con el fin de profundizar la comprensión del interjuego entre el establecimiento de conexiones entre enunciados y la formación de memorias grupales. Cevasco y Muller (2011) estudiaron el rol de la *conectividad causal*, la *fuerza del enunciado*, y la *disponibilidad de conocimiento previo acerca del tema* en el recuerdo de conversaciones. Con el fin de examinar esto, pidieron nuevamente a un grupo de estudiantes universitarios argentinos que escucharan una de cuatro versiones de una historia tomada de Muller y Hirst (2010). Luego de esto, participaron de una conversación grupal. Por último, se les pidió que realizaran una tarea de recuerdo libre. La fuente del enunciado fue definida como: *historia escuchada* (es decir, el enunciado formó parte de la versión de la historia que recibió el participante), *historia escuchada y conversación grupal* (el enunciado formó parte tanto de la versión de la historia escuchada como de la conversación grupal), *conversación grupal-enunciado congruente con la historia escuchada* (el enunciado formó parte de la conversación, y aunque no fue parte de la historia escuchada por el participante, es congruente con ella) y *conversación grupal-enunciado incongruente con la historia escuchada* (el enunciado formó parte de la

conversación, pero no es congruente con la versión de la historia recibida por el participante. Por ejemplo, un enunciado que hace referencia a un ítem específico de otra versión de la historia). A fin de examinar el rol de la conectividad causal, se derivó una Red Causal siguiendo a Trabasso y Sperry (1985). Los resultados indicaron nuevamente que los enunciados que tenían un alto número de conexiones causales eran más recordados que aquellos que tenían un número bajo de ellas. A su vez, aquellos participantes que disponían de conocimiento previo acerca del tema de la conversación recordaban un número mayor de enunciados que aquellos que no disponían de este conocimiento. En cuanto a la fuente del enunciado, se observó que aquellos más recordados eran los que habían sido parte de la historia escuchada,





*Figura 2.* Dibujo Presentado a los Participantes por Muller y Hirst (2010).

seguidos por los que habían sido tanto parte de la historia como de la conversación grupal. Luego, por los que habían formado solo parte de la conversación grupal, pero eran congruentes con la historia escuchada por el participante, y por último por aquellos enunciados incongruentes con la historia

escuchada que formaban parte de la conversación grupal. Estos hallazgos sugieren nuevamente que el establecimiento de conexiones causales entre enunciados y la disponibilidad del conocimiento previo acerca del tema de la conversación, promueven que los participantes construyan una representación coherente que incluya enunciados que formaban parte de su conocimiento previo, la enriquezcan a partir de enunciados que son congruentes con éste, y excluyan aquellos enunciados incongruentes con la información recibida.

Por su parte, Cevasco, Muller y Bermejo (2015) se propusieron examinar el interjuego entre la *conectividad causal* de los enunciados, la *presencia de marcadores del discurso* (presentes – ausentes) y el *conocimiento previo* del comprendedor (*disponible- no disponible*) en la identificación de cambios de temas durante la comprensión de conversaciones grupales. Con el fin de evaluar esto, pidieron a un grupo de estudiantes universitarios argentinos que leyera una serie de transcripciones de conversaciones acerca de una historia tomada de Muller y Hirst (2010), las cuales incluían el marcador '*después*' introduciendo un nuevo tema de conversación (el Apéndice B presenta la transcripción de una de estas conversaciones). De acuerdo con Schiffrin (1987), este marcador permite indicar la introducción de un nuevo tema o un quiebre con el tema anterior. Por ejemplo (Muller y Hirst, 2010):

A: *Las únicas que iban a quedar en el edificio eran las cucarachas*

C: **Después** decía de un auto que estaba destruido.

Luego, se les volvió a presentar la transcripción segmentada en enunciados, y se les pidió que realizaran una tarea de identificación de cambios de tema, y proveyeran puntajes de confiabilidad. Es decir, que indicaran junto a cada enunciado, si consideraban que introducía un cambio de tema de conversación (*sí- no*), y cuán confiados se hallaban en su respuesta (*1= no muy confiado, 3=muy confiado*). Las conversaciones eran difíciles de comprender sin un dibujo que especificaba el tema del qué se trataban (el tema era una *demolición*), y fueron presentadas a la mitad de los participantes con el dibujo, y a la mitad sin él. A su vez, la mitad de los participantes recibió la versión *demarcadores del*

*discurso* presentes (versión original de las conversaciones) y la mitad recibió la versión de *marcadores ausentes* (versión editada). A fin de identificar el número de conexiones causales de cada enunciado que introducía un nuevo tema de conversación, se derivó una Red Causal de cada una de las conversaciones, siguiendo a Trabasso y Sperry (1985). Los resultados indicaron que aquellos enunciados que tenían una conectividad causal alta eran correctamente identificados como produciendo un cambio de tema en mayor medida que aquellos que tenían un bajo número de ellas. A su vez, aquellos enunciados que eran introducidos por un marcador del discurso, y aquellos que eran leídos por participantes que no tenían conocimiento previo daban lugar a puntajes más altos de confiabilidad en las propias respuestas correctas que aquellos que no eran introducidos por el marcador o disponían de conocimiento previo. Es decir, a diferencia de estudios anteriores (los cuales utilizaron tareas de recuerdo y de reconocimiento), en este caso los comprendedores se beneficiaron de no disponer de conocimiento previo. Los autores propusieron que, dado que la tarea requiere que los participantes monitoreen por quiebres de coherencia, la ausencia de información previa promueve se enfoquen en el procesamiento de estas discontinuidades, y este incremento de la atención facilita que las identifiquen correctamente. En conclusión, este estudio sugiere que la presencia de marcadores del discurso, el establecimiento de conexiones causales y la no disponibilidad de conocimiento previo facilitan el procesamiento de cambios de tema durante la comprensión de conversación.

Considerados conjuntamente, estos resultados sugieren que existe un interjuego entre el establecimiento de conexiones entre enunciados y la formación de memorias grupales compartidas en la comprensión de conversaciones. Es decir, la presencia de enunciados que tienen un alto número conexiones causales, de enunciados que están vinculados por marcadores del discurso, la disponibilidad de conocimiento previo, y haber recibido una advertencia acerca de una fuente no confiable tienen un rol facilitador de la construcción de una representación coherente de las mismas.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue realizar un recorrido por una selección de estudios que han examinado el rol del establecimiento de conexiones entre enunciados y la formación de memorias grupales compartidas en la comprensión de conversación. Los estudios acerca del establecimiento de conexiones entre enunciados en la comprensión de discurso hablado espontáneo, se han centrado en el establecimiento de conexiones causales o de causa-efecto, y en el rol de la presencia de marcadores del discurso. Sus resultados sugieren que aquellos enunciados que tienen un alto número de conexiones causales, y aquellos que están vinculados por marcadores del discurso que hacen explícita su conexión contribuyen a la construcción de una representación coherente del discurso involucrado en conversaciones y clases, en mayor medida que aquellos que tienen un bajo número de estas conexiones, y no están vinculados a partir de estos marcadores.

Los estudios acerca de la formación de memorias grupales sugieren que el rol conversacional, la confiabilidad del hablante y el conocimiento previo del participante tienen una importancia destacada en la construcción de estas memorias. Aquellos participantes que producen un alto número de enunciados durante la conversación (*narradores*) tienden a imponer sus enunciados en mayor medida que aquellos que producen un bajo número de ellos (*no narradores*). A su vez, si se provee una advertencia explícita acerca de los enunciados que producirá un hablante específico (*sujeto no confiable*), y se brinda conocimiento previo acerca del tema, se promueve que los participantes formen memorias más articuladas de la conversación, las cuales no contengan ideas inconsistentes con su representación previa.

Por otra parte, los estudios que han comenzado a examinar el interjuego entre el establecimiento de conexiones entre enunciados y la formación de memorias grupales sugieren que tanto el establecimiento de conexiones causales y la presencia de marcadores del discurso, así como el rol conversacional, la confiabilidad del hablante, y el conocimiento previo del participante interactúan en la construcción de una representación coherente de una conversación. Es decir,

tanto los enunciados que tienen un alto número de conexiones causales, la presencia de marcadores del discurso, disponer de conocimiento previo y haber recibido una advertencia acerca de un hablante no confiable contribuyen a que el comprendedor pueda apropiarse de ideas que le permiten enriquecer su conocimiento previo, y resistir a aquellas incongruentes con él. Considerando los resultados de estos estudios, es posible pensar en posibles aplicaciones de sus conclusiones para el dictado de clases. Es decir, si bien las conversaciones en las que se han basado la mayoría de los estudios revisados tienen diferencias con el discurso que se produce durante las clases (las conversaciones involucran frecuentes cambios de turnos entre los hablantes, en tanto que durante las clases suele ser el docente quién produce discurso, y las clases tienden a incluirla presentación de discurso expositivo mientras que las conversaciones no suelen basarse en él, Chafe, 1994; Shiffrin, 1987, 1994), ambos involucran la comprensión de discurso producido espontáneamente, y requieren que el comprendedor construya una representación coherente de cómo se conectan los enunciados, procese marcadores del discurso, y reactive su conocimiento previo (Cevasco, 2013; Cevasco, Muller y Bermejo, 2017; Cevasco y van den Broek, 2016, 2017; Fox Tree y Schrock, 1999). Considerando que se ha encontrado que el establecimiento de un alto número de conexiones causales entre enunciados facilita la comprensión, es posible proponer que puede ser útil que los profesores establezcan un alto número de ellas o realicen preguntas tendientes a promover su establecimiento al presentar los temas de la clase, así como que destaquen los enunciados más causalmente conectados. A su vez, puede ser útil que incluyan marcadores del discurso entre los enunciados, a fin de explicitar el tipo de relación que los estudiantes deben establecer entre ellos. Por otra parte, dado el rol facilitador que se ha encontrado para la disponibilidad del conocimiento previo, puede ser recomendable que los profesores provean de información acerca de los contenidos de los que tratará una clase a los estudiantes, a fin de promover su aprendizaje durante el dictado de la misma. Los profesores pueden también brindar una advertencia explícita acerca de fuentes de información incorrecta (tales como sitios de internet, etc.), dado que los estudios acerca de la

comprensión de conversaciones y discurso escrito ya han sugerido que facilitan la identificación de ideas incorrectas. Esto podría realizarse a partir de combinar la presentación de material escrito que hace explícitas las ideas incorrectas más comunes acerca de un tema (los cuales se denominan *textos de refutación*, Hynd, 2001; Kendeou y van den Broek, 2005, 2007), con la provisión de una advertencia explícita en modalidad hablada por parte del docente.

Los resultados de los estudios revisados señalan interrogantes para continuar indagando acerca de estos temas. Por ejemplo, sería interesante examinar el rol de la conectividad causal y la presencia de marcadores del discurso en la comprensión de materiales de discurso espontáneo presentados en otras modalidades (oral-escrita simultánea, oral-escrita combinada, presentación de ideas principales precediendo la del material completo, etc.). A su vez, indagar acerca de la importancia del rol conversacional del hablante, su confiabilidad y el conocimiento previo del participante en la formación de memorias acerca de conversaciones más extensas, las cuales traten de temas más cercanos a la comprensión cotidiana de los participantes (por ejemplo, relacionados con temas históricos vinculados a su contexto social). Por otra parte, sería útil examinar la comprensión y formación de memorias conversacionales a partir de la presentación de otras tareas (tales como *respuesta a preguntas literales y de inferencia, juicios subjetivos de importancia de los enunciados*, etc.), y por parte de otras poblaciones (tales como adolescentes, niños). Entre las líneas de investigación actuales, una de ellas se encuentra examinando el interjuego entre la conectividad causal y la presencia de marcadores del discurso en la comprensión de discurso espontáneo presentado en modalidad escrita y hablada (Cevasco y van den Broek, 2013, 2017). Otra línea de investigación se encuentra examinando el rol de los recuerdos vividos e históricos en la formación de memorias colectivas (Muller, Bermejo y Hirst, 2016; Muller y Bermejo, 2017). El desarrollo de éstas y nuevas líneas de investigación nos permitirá continuar examinando el rol del establecimiento de conexiones entre enunciados y la formación de memorias compartidas en la comprensión de discurso espontáneo, lo cual nos brindará herramientas para contribuir a la facilitación del aprendizaje

individual y grupal de los estudiantes durante el dictado de clases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bransford, J.D., y Johnson, M.K. (1973). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. ***Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior***, **11**, 717-726.
- Brown, A., Coman, A. y Hirst, W. (2009). The role of narratorship and expertise in social remembering. ***Social Psychology***, **40**(3), 119-129.
- Caron, J., Micko, HC y Thüring, M. (1988). Conjunctions and the recall of composite sentences. ***Journal of Memory y Language***, **27**, 309-323.
- Cevasco, J. (2009). The role of connectives in the comprehension of spontaneous spoken discourse. ***Spanish Journal of Psychology***, **12**(1), 56-65.
- Cevasco, J. (2010). El interjuego entre los temas de conversación y la conectividad causal de los enunciados conversacionales en el recuerdo del discurso oral espontáneo, ***Perspectivas en Psicología***, **7**, 1-7.
- Cevasco, J. y de Simone, J. (2016). Facilitación de la comprensión del discurso expositivo: aportes de los estudios acerca de la introducción de cambios en los textos y del efecto de la modalidad de presentación del material. ***Revista Electrónica Psicología Iztacala***, **19**(2), 601-621.
- Cevasco, J., y Marmolejo-Ramos, F. (2013). The importance of studying prosody in the Comprehension of spontaneous spoken discourse. ***Revista Latinoamericana de Psicología***, **45**(1), 21-33.
- Cevasco, J. y Muller, F. (2009). Conectividad causal, rol conversacional y confiabilidad del hablante en el recuerdo de conversaciones. ***Psicología Iberoamericana***, **17**(2), 33-40
- Cevasco, J., y Muller, F. (2011). Conectividad causal, rol conversacional y fuente del enunciado en el recuerdo de conversaciones. ***Revista Electrónica de Psicología Iztacala***, **14**(1), 254-271.
- Cevasco, J., Muller, F. y Bermejo, F. (2013). ***El efecto del marcador del Discurso ‘después’ en la comprensión de cambios de tema de conversación***. Poster presentado en la XIV Reunión de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Buenos Aires, Argentina.
- Cevasco, J., Muller, F., y Bermejo, F. (2017). Facilitation of the comprehension



of written and spoken discourse. ***Psychology and Education***, **14**(2), 1-9.

Cevasco, J., y van den Broek, P. (2008). The importance of causal connections in the comprehension of spontaneous spoken discourse. ***Psicothema***, **20**(4), 801-806.

Cevasco, J., y van den Broek, P. (2013). Studies on the establishment of Connections among spoken statements: What can they contribute to the promotion of students' construction of a coherent discourse representation? ***Psicología Educativa***, **19**(2), 67-74.

Cevasco, J., y van den Broek, P. (2016). The effect of filled pauses on the processing of the surface form and the establishment of causal connections during the comprehension of spoken expository discourse. ***Cognitive Processing***, **17**, 185-194.

Cevasco, J., y van den Broek, P. (2017). The importance of causality processing in the comprehension of spontaneous spoken discourse. ***Ciencia Cognitiva***, **11**(2), 43-45.

Chafe, W. (1994). ***Discourse, consciousness and time***. Chicago: University of Chicago Press.

Cuc, A., Ozuru, Y., Manier, D. y Hirst, W. (2006). On the formation of collective memories: The role of a dominant narrator. ***Memory y Cognition***, **34**, 752-762.

Deaton, J. A., y Gernsbacher, M. A. (in press). Causal conjunctions and implicit causality cue mapping in sentence comprehension. ***Journal of Memory and Language***.

de Simone, J. y Cevasco, J. (2014). ***El rol de la conectividad causal de los enunciados y la modalidad de presentación del discurso (oral-escrita) en la generación de inferencias emocionales***. Poster presentado en I Congreso de la Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires: Argentina.

Espin, C.A., Cevasco, J., y van den Broek, P., Baker, S., y Gersten, R. (2007). History as narrative: The nature and quality of historical understanding for students with learning disabilities. ***Journal of Learning Disabilities***, **40**, 174-182.

Echterhoff, G., Hirst, W. y Hussy, W. (2005). How eyewitnesses resist misinformation: Social postwarnings and the monitoring of memory characteristics. ***Memory y Cognition***, **33**, 770-782.

- Ferreira, F. y Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (Ed.), **Handbook of psycholinguistics**. San Diego, CA: Academic Press.
- Flowerdew, J., y Tauroza, S. (1995). The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. ***Studies in Second Language Acquisition*, 17**, 435–458
- Fox Tree, J.E. (1995). The effects of false starts and repetitions on the processing of subsequent words in spontaneous speech. ***Journal of Memory and Language*, 34**, 709-738.
- Fox Tree, J.E. (2001). Listeners' uses of um and uh in speech comprehension. ***Memory y Cognition*, 29**, 320-326.
- Fox Tree, J.E. y Clark, N.B. (2013). Communicative effectiveness of written versus spoken feedback. ***Discourse Processes*, 50**, 339-359.
- Fox Tree, J.E., y Schrock, J.C. (1999). Discourse markers in spontaneous speech: Oh what a difference oh makes. ***Journal of Memory and Language*, 40**, 280-295.
- Fraundorf, S.H., y Watson, D. G. (2011). The disfluent discourse: Effects of filled pauses on recall. ***Journal of Memory and Language*, 65**(2), 161-175.
- Fraundorf, S. H., y Watson, D. G. (2014). Alice's adventures in um-derland: Psycholinguistic sources of variation in disfluency production. ***Language and Cognitive Processes*, 29**(9), 1083-1096.
- Gabbert, F., Memon, A. y Allan, K. (2003). Memory conformity: Can eyewitnesses influence each other's memories for an event? ***Applied Cognitive Psychology*, 17**, 533-543.
- Gabbert, F., Memon, A., Allan, K., y Wright, D. (2004). Say it to my face: Examining the effects of socially encountered misinformation. ***Legal and Criminological Psychology*, 9**, 215–227.
- Gaviria, G. y Cevasco, J. (2012). ***El rol del cambio de la modalidad de presentación y la conectividad causal de los enunciados en la comprensión de discurso espontáneo***. Poster presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: Argentina.
- Golding, J.M., Millis, K.K., Hauselt, J., y Sego, S.A. (1995). The effect of connectives and causal relatedness on text comprehension. In R.F. Lorch y

- E.J. O'Brien (Eds.), **Sources of coherence in reading** (pp 127-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greene, E., Flynn, M., y Loftus, E. (1982). Inducing resistance to misleading information. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **21**, 207-219.
- Haberlandt, K. (1982). Reader expectations in text comprehension. In J. Le Ny y W. Kintsch (Eds.). **Language and Comprehension**. Amsterdam: North-Holland.
- Hall, J. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. **Applied Linguistics**, **14**, 145-166.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). **Cohesion in English**. Longman, London.
- Hirst, W., y Manier, D. (1996). Social influences on remembering. In D. Rubin (Ed.), **Remembering the past**. New York: Cambridge University Press.
- Hynd, C. (2001). Refutation texts and the change process. **International Journal of Educational Research**, **35**(7-8), 699-714.
- Jung, E.H. (2003). The role of discourse signaling cues in second language listening comprehension. **Modern Language Journal**, **87**, 562-577.
- Kendeou, P., Muis, K.R., y Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. **Journal of Research in Reading**, **34**, 365-383.
- Kendeou, P. y van den Broek, P. (2005). The role of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. **Journal of Educational Psychology**, **97**(2), 235-245.
- Kendeou, P. y van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. **Memory y Cognition**, **35**(7), 1567-1577.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., y Karlsson, A. K. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. **Learning Disabilities Research y Practice**, **29**, 10-16.
- Loftus, E. F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. **Cognitive Psychology**, **7**, 560-572.
- Mackie, J.L. (1980). **The cement of the universe**. Oxford, England: Clarendon Press.

- Maury, P., y Teisserenc, A. (2005). The role of connectives in science text comprehension and memory. *Language and Cognitive Processes*, **20**, 489–512.
- McCabe, D. P., y Smith, A. D. (2002). The effect of warnings on false memories in young and older adults. *Memory y Cognition*, **30**, 1065- 1077.
- McNamara, D.S., y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). New York: Elsevier.
- Meade, M. L. y Roediger, H. L. (2002). Explorations in the social contagion of memory. *Memory y Cognition*, **30**, 995-1009.
- Millis, K. K., Golding, J.M., y Barker, G. (1995). Causal connectives increase inference generation. *Discourse Processes*, **20**, 29–49.
- Millis, K. K., Graesser, A. C., y Haberlandt, K. (1993). The impact of discourse markers on the memory for expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, **7**, 317-339.
- Millis, K. K. y Just, M. A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, **33**, 128-147.
- Millis, K. K., y Magliano, J. P. (1999). The co-influence of grammatical markers and comprehender goals on the memory for short discourse. *Journal of Memory and Language*, **41**, 183-198.
- Mouw J.M., van Leijenhorst L., Saab N., Danel M.S. y van den Broek P.W. (2017), Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults, *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
- Muller, F. y Bermejo, F. (2012). El contagio social, la efectividad del narrador y la discusión como factor moderador. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, **9**, 44-51.
- Muller, F. y Bermejo, F. (2016). Los temas de la memoria colectiva del golpe de Estado de 1976 en Argentina en función de la ideología y las generaciones. *Interdisciplinaria*, **33**, 41-63.
- Muller, F., y Bermejo, F. (2017). El contagio social y el recobro conversacional con distintos niveles de discusión. *Psyche*, **26**, 1–11.
- Muller, F., Bermejo, F., y Hirst, W. (2016). Argentines` collective memory of the military junta of 1976: similarities and differences considering generations and ideology. *Memory*, **24**, 990 – 1006.

- Mulder, G. y Sanders, T.J.M. (2012). Causal coherence relations and levels of discourse representation. ***Discourse Processes***, **49**(6), 501-522.
- Muller, F, Bermejo, F, y Hirst, W. (2016). Argentines' collective memories of the military Junta of 1976: differences and similarities across generations and ideology. ***Memory***, **24**(7), 990-1006.
- Muller, F., y Hirst, W. (2010). Resistance to the influences of others: limits to the formation of a collective memory through conversational remembering. ***Applied Cognitive Psychology***, **24**(5), 608-625.
- Muller, F., y Hirst, W. (2014). Remembering stories together: Social contagion and the moderating influence of disagreements in conversations. ***Journal of Applied Research in Memory and Cognition***, **3**, 7-11.
- Murray, J. D. (1995). Logical connectives and local coherence. In F. Lorchy D. O'Brien (Eds.), ***Sources of coherence in reading*** (pp. 75-94). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, J. D. (1997). Connectives and narrative text: the role of continuity. ***Memory y Cognition***, **25**(2), 227-236.
- Noordman, L. G., Vonk, W., y Kempff, H. J. (1992). Causal inferences during the reading of expository texts. ***Journal of Memory and Language***, **31**, 573-590.
- O'Brien, E. J., y Myers, J. L. (1987). The role of causal connections in the retrieval of text. ***Memory y Cognition***, **15**, 419-427.
- Pavias M., van den Broek P.W., Hickendorff M., Beker K., y van Leijenhurst, L. (2016). Effects of social-cognitive processing demands and structural importance on narrative recall: Differences between children, adolescents, and adults. ***Discourse Processes***, **53**(5-6), 488-512.
- Radvansky, G., Tamplin, A., Armendarez, J., y Thompson, A. (2014). Different kinds of causality in event cognition. ***Discourse Processes***, **51**, 601-618.
- Schober, M. F., y Clark, H. H. (1989). Understanding by addressees and overhearers. ***Cognitive Psychology***, **21**, 211-232.
- Schiffrin, D. (1987). ***Discourse markers***. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). ***Approaches to discourse***. Cambridge, Mass: Blackwell.

- Segal, E., Duchan, J., y Scott, P. (1991). The role of interclausal connectives in narrative structuring: Evidence from adults' interpretations of simple stories. ***Discourse Processes***, **14**, 27-54.
- Sherif, M. (1996). *The psychology of social norms*. New York: Harper-Row Stubbs.
- Singer, M., Halldorson, M., Lear, J. C., y Andrusiak, P. (1992). Validation of causal bridging inferences. ***Journal of Memory and Language***, **31**, 507-524.
- Sparks, J.R., y Rapp, D.N. (2010). Discourse processing: Examining our everyday language experiences. ***Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science***, **1**(3), 371- 381.
- Speer, S., y A. Blodgett. (2006). Prosody. In M. Traxler and M. A. Gernsbacher (Eds.), ***Handbook of psycholinguistics***, (2nd ed., pp. 505–537). San Diego, CA: Academic Press.
- Trabasso, T., y Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. ***Journal of Memory and Language***, **24**, 595-611.
- Trabasso, T. y van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of Narrative events. ***Journal of Memory and Language***, **24**, 612-630.
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: towards a process of inference generation in text comprehension. In D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais, and K. Rayner, ***Comprehension processes in reading*** (pp. 423-445). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M.A. Gernsbacher (Ed.), ***Handbook of psycholinguistics*** (pp. 539- 588). San Diego, CA: Academic Press.
- van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: cognitive processes and knowledge representation. ***Science***, **328**, 453-456.
- van den Broek, P., y Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. ***Applied Cognitive Psychology***, **22**, 335-351.
- van den Broek, P. y Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. ***Discourse Processes***, **54**, 360-372.
- vanSilfhout, G., Evers-Vermeul, J., y Sanders, T. (2014). Establishing coherence in school book texts: How connectives and layout affect students' text comprehension. ***Dutch Journal of Applied Linguistics***, **3**, 1-29.

- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., y Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: how students benefit in processing narrative and expository texts. ***Discourse Processes***, **52**, 47-76.
- Wagner, M., y Watson, D.G. (2010). Experimental and theoretical advances in prosody: A review. ***Language and Cognitive Processes***, **25**, 905–945.
- Wertsch, J. (1998). *Mind in action*. NY: Oxford University Press.
- Wood, W., y Quinn, J. M. (2003). Fore-warned and Forearmed? Two Meta-analytic Syntheses of Forewarnings of Influence Appeals. ***Psychological Bulletin***, **129**(1), 119-138.
- Wright, D. B., Self, G. y Justice, C. (2000). Memory conformity: Exploring misinformation effects when presented by another person. ***British Journal of Psychology***, **91**, 189-202.
- Zwaan, R. A., y Rapp, D. N. (2006). Discourse comprehension. In M. Traxler y M. A. Gernsbacher (Ed.), ***Handbook of psycholinguistics***, (2nd ed., pp. 725-764). San Diego, CA: Academic Press.



## Apéndice A

Transcripción de Historia Ejemplo Presentada por Muller y Hirst (2010).

Ítems Críticos en Negrita.

*“La coordinación del movimiento entre brazo izquierdo y brazo derecho, y entre pie izquierdo y pie derecho es necesaria para producir el efecto deseado. La fuerza del golpe depende del balanceo de la bola, y el peso de la bola. La fortaleza de las **columnas** debe ser también considerada en esta ecuación. Su estructura y su resistencia harían todo el emprendimiento más o menos duradero. Quedarse sin **repuestos** causaría la postergación de todo. Pero el trabajo ha comenzado algún tiempo antes. La gente y sus **muebles** fueron llevadas a otro lugar. Ahora, un **garaje** es el nuevo hogar. Parece que las **palomas** van a ser las únicas víctimas. El automóvil será dañado, pero como fue **robado**, será otra cosa que ha de ser removida posteriormente.”*

## Apéndice B

Transcripción de una de las Conversaciones Presentadas a los Participantes por Cevalco, Muller y Bermejo (2015). Los Marcadores del Discurso Examinados en Negrita.

B: La relación entre la mano derecha y la mano izquierda y el pie derecho y el pie izquierdo

C: Que tenía que estar coordinado para realizar una acción

B: Claro, y que el peso de la bola

A: Y la densidad también, era importante

B: Para el movimiento

C: Para el balanceo

**A: Después** tenía que haber maquinaria porque si no era imposible

B: Que derrumbaban un edificio y se hacía un colegio

D: Yo no me acuerdo de nada

C: Y que también era importante la resistencia de las paredes

D: Claro, eran las columnas, o algo así

C: **Después** hablaba de un galpón

A: Que ahora el nuevo hogar no iba a estar ahí, iba a estar en un estadio

C: En un galpón, que las compañeras iban a ser las ratas

B: Y que las cucarachas

A: Y las únicas que iban a quedar en el edificio eran las cucarachas

C: **Después** decía de un auto que estaba destruido.

A: Y también incendiado

C: Nada más.