



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(FLACSO – Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Maestranda: Lic. Claudia Janeth Fuentes Pinedo

**El Rol de la Conectividad Causal de los Enunciados y la Presentación
Repetida de Ideas Principales en la Facilitación de la Comprensión del Discurso
Oral por parte de Bilingües (Español - Quechua)**

Directora: Dra. Jazmín Yomha Cevalco

Fecha: Marzo de 2024

Agradecimientos

A todas las personas que han contribuido a esta investigación a través de la información y tiempo brindado.

A Jazmin Yomha Cevalco, por su dedicación, acompañamiento, enseñanzas y apoyo en la elaboración de la tesis.

Y a toda mi familia por animarme a seguir mi proceso de formación profesional

Resumen

El objetivo de esta investigación fue examinar el efecto de la conectividad causal de los enunciados (*baja, media o alta*), la condición de presentación de ideas principales (*repetidas - no repetidas*) y el idioma de presentación del material (*L1-Quechua o L2-Español*) en el recuerdo del discurso oral por parte de mujeres bolivianas bilingües. Con este fin, se pidió a las participantes que escucharan dos audios (uno en L1 y uno en L2) en una de dos condiciones (*ideas principales repetidas o no repetidas*), y que realizaran una tarea de recuerdo libre en voz alta. Los resultados indicaron que las participantes que escucharon el material en L1 en su versión original, recordaron enunciados que tenían alta conectividad causal en mayor medida que las que lo escucharon en L2. Por su parte, las participantes que escucharon el material en L2 en la condición de ideas principales repetidas, recordaron enunciados que tenían alta conectividad causal en mayor medida que las que lo escucharon en su versión original. Estos resultados destacan que el establecimiento de conexiones en L2 representa un desafío mayor que en L1. A su vez, sugieren que promover el establecimiento de conexiones causales tiene un efecto facilitador de la comprensión del material en L2. En consecuencia, resulta importante realizar nuevos estudios que continúen examinando el efecto de promover el establecimiento de estas conexiones en el aprendizaje de discurso en L2.

Palabras Clave: conexiones causales – ideas principales – comprensión del discurso – bilingüismo – español - quechua

Contenido

Introducción.....	6
Capítulo 1: Marco Teórico	9
1.1. Generación de Inferencias en la Comprensión del Discurso	12
1.2. Modelo de Red Causal.....	15
1.3. Estudios acerca de la Comprensión del Discurso Hablado Espontáneo.....	19
1.4. Estudios acerca de la Comprensión en Bilingües.....	23
1.4.1. Procesamiento de Palabras por parte de Bilingües	23
1.4.2. Procesamiento de Oraciones por parte de Bilingües.....	25
1.4.3. Procesamiento de Discurso por parte de Bilingües.....	28
Capítulo 2.....	31
Marco Metodológico.....	31
2.1. Objetivo General	31
2.1.1. Objetivos específicos.....	31
2.2. Hipótesis.....	32
2.4. Participantes	33
2.5. Materiales.....	34
2.6. Procedimiento	36
2.7. Codificación y Análisis de Datos	37
Capítulo 3: Resultados	38
Capítulo 4: Conclusiones Generales	40
Referencias	47
Apéndice A.....	73
Transcripción del Material en Español.....	73
Transcripción del Material en Quechua.....	74

Apéndice B	76
Fragmento de Red Causal de Material en Quechua (traducido)	76
Fragmento de la Red Causal del Material en Español.....	80
Apéndice C	83
Transcripción de las Ideas Principales Repetidas en la Versión de Ideas Principales Repetidas del Material en Quechua.....	83
Transcripción de las Ideas Principales Repetidas en la Versión de Ideas Principales Repetidas del Material en Español.....	83
Apéndice D.....	84
Ejemplos de protocolos de Recuerdo en Voz Alta Transcritos y Puntuados	84
Apéndice E	92
Entrevista inicial oral para la etapa de exploración de Post Alfabetización realizado por Ministerio de Educación-Programa Nacional de Post-alfabetización	92
Apéndice F	93
Carta de evaluación final de Alfabetización_(Programa Nacional de Alfabetización "Yo sí puedo" Bolivia)	93

Introducción

La comprensión del discurso involucra el establecimiento de conexiones causales o de causa-efecto entre enunciados, a fin de construir una representación coherente del material (Cevasco & van den Broek, 2019; León, 2003; Lorch & van den Broek, 1997; Mc Master et al., 2014; van den Broek & Espin, 2009; Zwaan & Rapp, 2006). Los estudios que han examinado el rol del establecimiento de estas conexiones en la comprensión del discurso escrito sugieren que las oraciones que tienen un alto número de conexiones causales son recordadas más frecuentemente (Goldman & Varnhagen, 1986; Paviás et al., 2016; Radvansky et al., 2014; Trabasso & van den Broek, 1985), juzgadas como más importantes (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso & van den Broek, 1985), y recordadas más rápidamente (O'Brien & Myers, 1987) que aquellas con un menor número de ellas. Sin embargo, estos estudios no se han tendido a enfocar en el rol del establecimiento de conexiones causales en el procesamiento del discurso oral en L1 (Cevasco, 2010; Cevasco & Acosta-Buralli, en prensa; Cevasco & van den Broek, 2008, 2016, 2017, 2019; Ferreira & Anes, 1994; Pispira & Cevasco, 2022), y un limitado número de investigaciones ha examinado el rol del establecimiento de estas conexiones en la comprensión del discurso en L2 (Horiba, 1996a, 1996b, 2013; Horiba & Fukaya, 2015; Nahatame, 2018, 2020, 2022).

Por otra parte, las investigaciones acerca de la comprensión del discurso oral se han centrado en el estudio de la capacidad de los oyentes de predecir, detectar y recuperarse de los errores del habla o disfluencias de los hablantes (Brennan & Schober, 2001; Fox Tree, 1995, 2001; Kahng, 2018; Lickley & Bard, 1998), pero no en el del establecimiento de conexiones causales entre enunciados. En cuanto a la comprensión en bilingües, los estudios se han tendido a centrar en las interacciones entre L1 y L2 durante el procesamiento de palabras y oraciones (Schwartz & Kroll, 2007), y

escasamente en el establecimiento de conexiones causales entre enunciados en la comprensión del discurso (Horiba 1996b; Nahatame, 2018, 2020,2022).

Considerando esta brecha, el objetivo de este estudio fue examinar el rol de la conectividad causal de los enunciados (*baja-media-alta*), la condición de presentación de ideas principales o enunciados con alta conectividad causal (*repetidas-no repetidas*), y el idioma de presentación del material (*quechua-L1 o español-L2*) en la comprensión de discurso oral por parte de mujeres bilingües bolivianas que se encontraban cursando el primer y segundo año de un programa de post-alfabetización, en este sentido nos preguntamos ¿Cuál es el rol de la conectividad causal de los enunciados y la condición presentación de ideas principales repetidas en español- quechua, en la facilitación de la comprensión de discurso oral por parte de bilingües?

La comprensión del discurso requiere del establecimiento de conexiones causales entre los enunciados. El Modelo de Red Causal (Trabasso & Sperry, 1985) examina el rol de estas conexiones en la construcción de una representación coherente del texto. Estudios previos han tendido a examinar la comprensión del discurso escrito. Sin embargo, algunos estudios han comenzado a examinar su rol en la comprensión del discurso hablado espontáneo. Entre ellos, Cevasco y van den Broek (2008) observaron que los enunciados que tenían un alto número de conexiones causales facilitaban la comprensión del discurso hablado espontáneo en mayor medida que aquellos que tenían un número bajo de ellas. Resultados similares fueron hallados por estudios recientes (Ammaturo & Cevasco, 2024; de Simone & Cevasco, 2020; Pispira et al. 2022). Sin embargo, son escasos los estudios acerca del establecimiento de conexiones causales entre enunciados en la comprensión del discurso en L2 (Horiba 1996b; Nahatame, 2018, 2020, 2022).

La comprensión del discurso es central para la participación social y el desempeño en el ámbito educativo (Cevasco & van den Broek, 2017, 2019; de Bruïne et al., 2021; Kraal et al., 2019; Tejada Gómez, 2016; van Moort et al., 2021; van den Broek, 2010; Zwaan & Rapp, 2006). Como se mencionó, requiere establecer conexiones entre enunciados, y entre éstos y el conocimiento previo del oyente o lector (Clinton et al., 2020; Domínguez, 2010; Gutierrez-Calvo, 2003; Horchak & Garrido, 2020; Kraal et al., 2018; van den Broek & Helder, 2017). Estudios previos han destacado la importancia de examinar cómo se puede facilitar la comprensión del discurso en bilingües (Fichman et al., 2021, 2022; Horiba 2022; Nahatame 2018, 2022; Schramm et al., 2022). En consecuencia, examinar el rol de la conectividad causal en la comprensión del discurso oral espontáneo por parte de mujeres bilingües (quechua L1 y español L2) resulta relevante.

En relación con esto, cabe también destacar que el material que se presentó en este estudio trató de temas relacionados con el contexto social en Bolivia. Este se encuentra caracterizado por cambios a nivel social y político, tales como la revalorización de la diversidad cultural o multiculturalidad del país (Weise & Álvarez, 2018; Zapata, 2019). Sin embargo, pese a la reivindicación de los derechos de la mujer (sobre todo de la mujer indígena), su participación y su papel en la construcción de una sociedad más democrática y participativa ha sido poco reconocido y visibilizado (Weise & Álvarez, 2018). En consecuencia, resulta de interés examinar cómo se puede facilitar el aprendizaje de materiales acerca de estos temas en L1 y L2, dado que nos permitirá contribuir a promover la investigación acerca de la educación intercultural-bilingüe (López, 2006), y el incremento de la participación política de la mujer (González & Castillo, 2021; Pacosillo, 2021).

Capítulo 1

Marco Teórico

Esta tesis se inscribe dentro del marco de la Psicología Cognitiva. La Psicología Cognitiva estudia los procesos psicológicos básicos involucrados en la adquisición y utilización del conocimiento, tales como la memoria, atención, pensamiento y lenguaje (Arias, 2021; Carretero, 1998; Cuetos, 2008; de Vega, 1998; Ellis, 2019; Molinari, 2000; Rivière, 1991). Entre sus áreas de estudio, se encuentra la psicolingüística cognitiva, la cual examina las estructuras y procesos que sustentan la adquisición, producción y comprensión del lenguaje (Ellis, 2019; Fajardo, 2007; Frías, 2002; Hundt et al., 2017; Molinari, 2000).

Estudios acerca de la *adquisición del lenguaje* han centrado su interés en los primeros años de vida del niño, buscando dar cuenta de los procesos que entran en juego en el aprendizaje de la lengua materna (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Molinari, 2000). A su vez, han investigado los procesos de adquisición de habilidades de lectura y escritura (de Vega & Cuetos, 1999). Algunos de estos estudios se han centrado en comprender cómo los niños en edad escolar aprenden a leer. Otros se han centrado en entender cómo los pre-lectores "*aprenden a aprender a leer*", y en las causas por las que algunos niños no aprenden a leer (Wagner et al., 2006). Entre los temas investigados, se encuentran la adecuación de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, y la adquisición de una segunda lengua, a fin de examinar la interacción entre dos o más lenguas dentro de un mismo sistema cognitivo (Berninger, 2019; de Vega & Cuetos, 1999; van Patten et al., 2020).

La *producción del lenguaje* supone tres pasos principales: decidir qué expresar (conceptualización), determinar cómo expresarlo (formulación) y expresarlo (articulación) (Belinchón et al., 1992; de Vega & Cueto, 1999; Dovenberg, 2015; Griffin

& Ferreira, 2006; Li & Slevc, 2017; Norcliffe & Konopka, 2015). Los estudios acerca de este tema se han centrado principalmente en examinar cómo los hablantes formulan enunciados (una o más palabras que expresan una sola idea; Griffin & Ferreira, 2006). Estas investigaciones han tendido a ser descriptivas y exploratorias, y a utilizar metodologías de observación y recolección de muestras de habla espontánea, tales como análisis de *errores* y *pausas marcadas* (de Vega & Cuetos, 1999; Molinari, 1998). Otros estudios se han centrado en la producción del lenguaje escrito (Bonin et al., 2002; Kellogg, 2003), del lenguaje de signos (Thompson et al., 2005), las dificultades que supone conocer palabras en varios idiomas (Costa, et al., 1999; Kroll & Sunderman, 2003), la producción de palabras morfológicamente complejas (Badecker, 2001; Melinger, 2003) y el papel de la entonación o prosodia en el lenguaje hablado (Ferreira, 1993; Lickley & Bard, 1998; Sabu & Rao, 2018; Weise et al., 2019; Wheeldon, 2000).

La *comprensión del lenguaje* implica distintos niveles de procesamiento: unidades sub-léxicas (fonemas y letras), palabras, oraciones y discurso. Para que un mensaje pueda ser entendido, deberá ser percibido y analizado por los sentidos. En el lenguaje oral, se da a través de las ondas acústicas, reconocidas como *fonemas*. En el lenguaje escrito, a través de los *grafemas o letras*, reconocidos visualmente. En ambos casos, la identificación de la información procedente del exterior (*input*) deberá ser comparada con la información almacenada en la memoria de largo plazo (Molinari, 1998). En este nivel de procesamiento, los estudios se han centrado en dos problemas relativos a la percepción del habla: la *segmentación* y la *falta de invarianza*. El problema de la segmentación involucra que, a pesar de la continuidad de la señal del habla, los sonidos son percibidos como discontinuos. La invarianza involucra que, en la producción del lenguaje, la articulación de una consonante o vocal se superpone con la producción de las anteriores y posteriores (Kluender & Kiefte, 2006). Otras

investigaciones acerca de la percepción del habla se han centrado en las habilidades de categorización del habla por parte de bebés. Sus resultados la existencia de mecanismos especializados de detección de rasgos fonéticos en los procesos de acoplamiento acústico fonético a dichos estímulos (Bernier & White, 2019; Eimas, 1985; Eimas & Miller, 1992; Hollich, et al., 2005; Pardo & Remez, 2006).

El procesamiento léxico involucra un conjunto de procesos mediante los cuales el oyente o lector reconoce la forma de las palabras, y las comprende (Belinchón et al., 1992; Cuetos, 2008; Feldman & Milin, 2018). En ese nivel, se llevan a cabo una serie de procesos. Entre ellos, la recepción de estímulos externos por parte del sujeto (a través de las ondas sonoras del habla o el estímulo visual a través de la escritura). Dichos estímulos son transformados en representaciones codificadas en base a propiedades formales de las palabras (ortográficas y fonológicas). Luego de esto, se activan todas aquellas entradas léxicas o “*cohorte inicial de palabras*” (Belinchón, et al., 1992), ya que la palabra será identificada en comparación con otras similares, a partir del “*léxico interno*” o diccionario mental del sujeto (Feldman & Milin, 2018; Siew, 2020).

El nivel de procesamiento sintáctico y semántico, implica la comprensión de oraciones supone dos procesos: el análisis sintáctico y semántico. El análisis sintáctico involucra identificar los distintos componentes de la oración (*sujeto, verbo, complementos*), y las relaciones estructurales que existen entre ellos. La interpretación semántica involucra la asignación de papeles o funciones a los constituyentes oracionales (*agente, paciente, tema*). De acuerdo con Belinchón, et al. (1992) y Poullisse et al. (2019), este procesamiento involucra la asignación de papeles estructurales o reconocimiento de la categoría gramatical de las piezas léxicas, y la identificación de su papel en la estructura de la oración (sintagmas nominales, verbales, adjetivales, etc.).

El nivel de procesamiento del discurso incluye el establecimiento de conexiones entre enunciados y el conocimiento previo del comprendedor. El establecimiento de estas conexiones involucra la generación de inferencias (Belinchón et al., 1992; Cevasco & van den Broek, 2019; Escudero & León, 2007; Kendeou et al., 2014; van den Broek & Helder, 2017).

1.1. Generación de Inferencias en la Comprensión del Discurso

Las inferencias son consideradas pilares de la cognición (Barreyro & Morato, 2019; Escudero & León, 2007; Gutiérrez-Calvo, 2003; Graesser, 1994; Kendeou & O'Brien, 2018; McNamara, 2021; Shepard-Carey, 2019; van den Broek & Espin, 2009; van den Broek & Gustafson, 1999). Según Gutiérrez-Calvo (1999), cumplen tres funciones: *cognitiva* (permiten percibir más allá de la información explícita), *comunicativa* (permiten transmitir información de modo económico), y *conductual* (contribuyen a dirigir y predecir las conductas).

Existen distintas taxonomías de inferencias (León & Pérez, 2003). Una de ellas se refiere al grado de probabilidad o certeza. Esta clasificación distingue entre: inferencias *lógicas* y *pragmáticas* (Singer, 1994). Las *inferencias lógicas* se construyen mediante la aplicación de reglas formales, y permiten obtener un grado máximo de certeza. Por ejemplo (León, 2003):

Gala tiene 30 \$, y le da a Olga 20 \$.

Inferencia: *a Gala le quedan 10 \$.*

Por otra parte, las inferencias pragmáticas se basan en el conocimiento general de las personas y brindan distintos grados de probabilidad, pero no certeza. Por ejemplo (León, 2003):

María, muy enfadada, le dio al perro la comida del invitado.

Inferencia: *María estaba enfadada, porque el invitado no llegó a tiempo.*

Es decir, podríamos inferir que el invitado no llegó a tiempo o que no asistió a la cena. Sin embargo, esto puede no ser cierto.

Por su parte, O' Brien et al. (1988) distinguen entre *inferencias necesarias* y *opcionales*: las *inferencias necesarias* son consideradas esenciales para la construcción de una representación coherente del discurso. Los autores que sostienen la *hipótesis minimalista* (los cuales proponen que los comprendedores generan un número mínimo de inferencias, a fin de establecer la coherencia local) las denominan *inferencias automáticas* (McKoon & Ratcliff, 1989, 1992; Mikeleiz & Ezquerro, 2000). Entre ellas, se encuentran las inferencias *punte*, las *anafóricas* y las *causales*: Las inferencias *punte* enlazan oraciones contiguas en ausencia de un referente explícito. Por ejemplo (Haviland & Clark, 1974):

Bajamos del auto la canasta del picnic.

La cerveza estaba caliente.

Inferencia: *la cerveza estaba dentro de la canasta.*

Las inferencias *anafóricas* vinculan entre sí elementos correferenciales en el discurso. Por ejemplo (de Vega, Diaz & León, 1999):

Pedro le ganó una partida de ajedrez a Juan,

y él se quedó muy deprimido.

Inferencia: *'Él' se refiere a Juan.*

Las inferencias causales involucran establecer conexiones causales entre los enunciados que forman parte de un texto o discurso, y entre éstos y el conocimiento previo del lector. Por ejemplo (van den Broek & Espin, 2009):

El sol brillaba fuerte.

Al llegar a casa la mantequilla se había derretido.

Inferencia: *la mantequilla se había derretido a causa del fuerte calor.*

En cuanto a las inferencias opcionales, éstas permiten ampliar la información explícita del texto, pero no son esenciales para la comprensión. Este tipo de inferencias, para la hipótesis minimalista, son las denominadas *inferencias estratégicas* (McKoon & Ratcliff, 1992; León & Escudero, 2017).

La presente investigación se enfocó en la generación de *inferencias causales*. Éstas se consideran centrales para la comprensión. Involucran el establecimiento de relaciones de causa-efecto entre enunciados, y entre éstos y el conocimiento previo del lector (Cevasco, 2014; van den Broek, 2010; van den Broek et al., 2000).

En relación con la generación de estas inferencias, se ha distinguido entre: *conectivas, de restablecimiento y elaborativas* (van den Broek, 1990, 1994, 2010). Las inferencias *conectivas* enlazan causalmente la oración que el comprendedor está procesando y la oración inmediatamente anterior. Por ejemplo (Singer, 1993; Singer & Halldorson, 1996):

Murray derramó agua en el fuego.

El fuego se apagó.

Inferencia; *el agua extinguió el fuego*

Las inferencias *de restablecimiento* establecen una conexión causal entre la oración que el comprendedor está leyendo, y una oración que leyó previamente. Por ejemplo (Cevasco, 2014):

El hermano de Juan le dio una paliza.

La madre los retó por pelearse.

Al día siguiente, Juan tenía el cuerpo lleno de moretones.

Inferencia: *Al día siguiente, Juan tenía el cuerpo lleno de moretones porque su hermano le dio una paliza.*

Las inferencias *elaborativas* involucran la activación del conocimiento previo del lector, a fin de establecer una conexión causal entre dos enunciados. Por ejemplo (León & Perez, 2003):

María echó agua al fuego.

El fuego se apagó.

Inferencia: El agua extingue el fuego.

El análisis de establecimiento de conexiones causales o de causa-efecto entre enunciados ha sido examinado por el *Modelo de Red Causal* (Cevasco & van den Broek, 2019; Nahatame, 2020b; Trabasso & Sperry, 1985; Paviás et al., 2016; Radvansky et al., 2014).

1.2. Modelo de Red Causal

Este modelo propone que la comprensión del discurso involucra construir una red causal de conexiones entre enunciados (Barreyro & Moratto, 2013; Cevasco & van den Broek, 2017, 2019; Nahatame, 2020b; Trabasso et al., 1982; Trabasso & Sperry, 1985). Esta red permite observar el número de conexiones que tiene cada enunciado (el cual puede definirse como una unidad que contiene información necesaria para ser considerado causa o consecuencia de otro enunciado; Trabasso & Sperry, 1985; Tapiero, van den Broek & Quintana, 2002). En esta red, los nodos hacen referencia a los enunciados (ver tabla 1), y las flechas a las conexiones causales entre ellos (ver Figura 1).

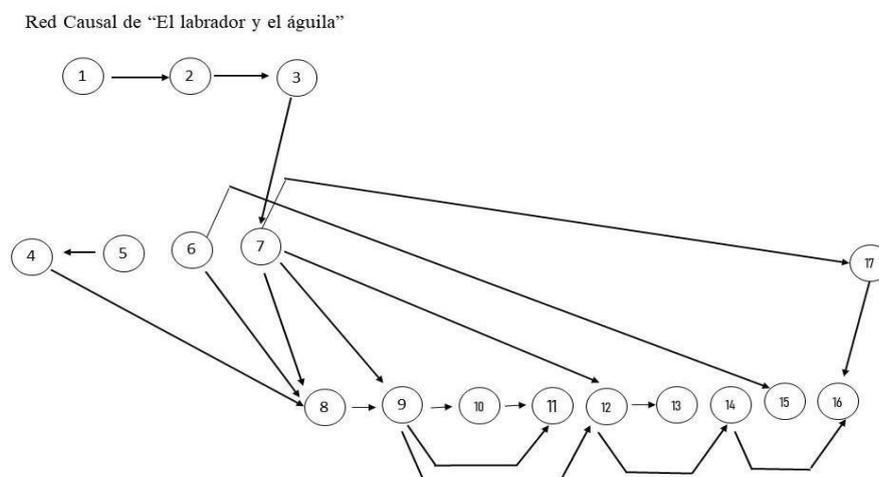
Tabla 1.

Historia Ejemplo Segmentada en Enunciados (tomada de Barreyro & Molinari, 2013).

Enunciados
1. Un labrador que había atrapado un águila en una trampa,

2. quedó admirado por su belleza
3. y la liberó.
4. Al día siguiente el águila vio al labrador
5. sentado junto a un viejo muro
6. que estaba a punto de derrumbarse sobre él.
7. El águila quiso retribuir al labrador.
8. Voló rápidamente hacia él
9. y le arrebató con sus garras el sombrero.
10. El labrador se levantó
11. y se puso a perseguirla.
12. El águila dejó caer lejos el sombrero
13. y el labrador lo recogió.
14. Al regresar el labrador
15. vio que el muro se había derrumbado
16. y se asombró
17. de cómo el águila le había salvado la vida.

Figura 1.



Para determinar si existe una conexión de causa-efecto entre dos enunciados, el modelo propone tres criterios (Pavias et al., 2016; Trabasso & Sperry, 1985). Entre éstos, se encuentran los de: *prioridad temporal* (una causa siempre precede temporalmente a una consecuencia), *operatividad* (una causa está activa u operante cuando la consecuencia ocurre), y *necesidad de las circunstancias* (debe poder afirmarse que si no hubiera ocurrido el evento descrito en el enunciado que se considera *causa*, tampoco hubiera ocurrido el evento descrito en el que se considera consecuencia). En la historia ejemplo en la Tabla 1, puede proponerse que el evento (3) tiene como causa el evento (1) y el evento (2) puesto que, ‘*si el labrador no hubiese atrapado el águila*’ y ‘*no hubiera quedado admirado por su belleza*’, ‘*no la habría liberado*’. En relación a los criterios de *prioridad temporal* y *operatividad*, el par de eventos los cumple o no. En cuanto al criterio de *necesidad*, puede estar presente en diferentes grados (Barreyro & Molinari, 2019; Cevasco & van den Broek, 2017; Trabasso & Sperry, 1985; van den Broek, 1990, 2000; van den Broek & Kendeou, 2008; van den Broek & Lorch 1993).

Las propuestas del Modelo han tendido a aplicarse al estudio de la comprensión del discurso escrito. Estas investigaciones sugieren que los enunciados que tienen un alto número de conexiones causales tienden a ser más recordados (Espin, et al., 2007; Pavias et al., 2016), juzgados como más importantes (Trabasso & Sperry, 1985) y recordados más rápidamente (O'Brien & Myers, 1987) que aquellos que tienen un número bajo de ellas. Estos estudios han aportado información importante. Sin embargo, no han tendido a examinar el rol del establecimiento de estas conexiones en la comprensión del discurso oral espontáneo.

Con el fin de comenzar a investigar este tema, Cevasco & van den Broek (2008) presentaron un fragmento de una entrevista de radio a un grupo de estudiantes

universitarios. El material consistió en 7 minutos de un programa de radio en el que se abordaban diversos tópicos de interés general (tales como '*racismo en la vida cotidiana*'). Los participantes fueron asignados a la modalidad de *escucha* o *lectura*, y realizaron luego una *tarea de recuerdo libre* y de *respuesta a preguntas de comprensión*. Los hallazgos indicaron que los enunciados que tenían un alto número de conexiones causales eran recordados e incluidos en la respuesta a las preguntas que en mayor medida que aquellos que tenían un número *bajo* de ellas. En coincidencia con estos hallazgos, Cevasco et al. (2020) encontraron que aquellos enunciados que tenían alta conectividad causal facilitaban la identificación de cambios de tema durante el procesamiento de conversaciones entre estudiantes en comparación con aquellos enunciados que tenían baja conectividad causal. Por su parte, de Simone & Cevasco (2020) observaron que aquellos enunciados que tenían alta conectividad causal facilitaban el recuerdo de enunciados emocionales en comparación con aquellas que tenían un número bajo de ellas durante la comprensión de discurso hablado espontáneo.

A pesar de que han comenzado a llevarse a cabo estudios preliminares acerca del establecimiento de conexiones causales en la comprensión del discurso hablado espontáneo, la brecha en el estudio de este tema es importante, dado que su comprensión es central para la participación social y el desempeño en el ámbito educativo (Cevasco & van den Broek, 2008, 2013, 2016, 2017, 2019; Ferreira & Anes, 1994, van den Broek & Espin, 2009).

A continuación, se presentarán estudios previos acerca de la comprensión del discurso hablado espontáneo, a fin de destacar los temas en los que han tendido a enfocarse y aquellos pendientes de estudio.

1.3. Estudios acerca de la Comprensión del Discurso Hablado Espontáneo

Los estudios acerca de la comprensión del discurso hablado espontáneo han tendido a enfocarse en el *procesamiento de errores del habla y de claves prosódicas* (Cevasco & Marmolejo-Ramos, 2013; Cutler, 1994; Fraundorf & Watson, 2011; Nozari, et al., 2019; Speer & Blogett, 2006). Los *errores del habla o disfluencias* se producen en alguna de las etapas del proceso de producción del habla, y representan un desajuste en la planificación del mensaje (Borzzone & Signorini, 2000; Hoyos & Marrero, 2006). Entre ellos, se encuentran las *correcciones* y las *repeticiones*.

El rol de las *correcciones* y las *repeticiones* fue examinado por Fox Tree (1995). Las correcciones ocurren cuando los hablantes abandonan el enunciado que han comenzado para corregirlo o volver a comenzar, y las repeticiones cuando repiten una o varias palabras. El procesamiento de estos errores del habla fue estudiado a través de una *tarea de monitoreo de palabras*. Esta tarea requiere que los participantes tengan en mente una palabra mientras escuchan enunciados, y opriman un botón cada vez que la escuchan. En este estudio, los participantes escucharon enunciados con correcciones y repeticiones espontáneas (versión original), o enunciados editados. En la versión editada, los errores del habla fueron removidos completamente o sustituidos por una pausa. Por ejemplo:

Versión sin editar: y la próxima figura, tiene-se ve como un martillo.

Versión editada con pausa: y la próxima figura, [pausa] se ve como un martillo.

Versión editada recortada: y la próxima figura se ve como un martillo.

Los resultados indicaron tiempos de reacción mayores para las palabras monitoreadas que ocurrían luego de una corrección que en la versión original, lo que no sucedió para las palabras presentadas en las versiones en las que las correcciones habían sido reemplazadas por pausas o removidas.

Por su parte, Brennan & Schober (2001) investigaron el manejo y recuperación de *disfluencias o errores de habla* por parte de los oyentes. Los participantes siguieron instrucciones que contenían disfluencias, y seleccionaron un objeto (cuadrados y círculos de varios colores) en una pantalla de computadora. Se presentaron tres tipos de instrucciones con errores del habla: interrupciones a mitad de palabra, interrupciones a mitad de palabra que incluían pausas marcadas e interrupciones entre palabras, por ejemplo:

Interrupciones a media palabra: *‘Mueve el cursor hacia el cuadrado amar-violeta’*.

Interrupciones a media palabra con marcadores de pausa: *‘Mueve el cursor hacia el cuadrado amar-eh-violeta’*.

Interrupciones entre dos palabras: *‘Mueve el cursor hacia el cuadrado amarillo-violeta’*.

En el Experimento 1, los resultados indicaron que los oyentes respondieron más rápida y correctamente a palabras presentadas luego de las interrupciones a media palabra que contenían pausas marcadas, que a aquellas que no contenían tales marcadores, o a palabras presentadas luego de interrupciones entre palabras. En el Experimento 2, se reemplazó las pausas marcadas por pausas silenciosas de igual duración (*‘Mueve el cursor hacia el cuadrado amar [pausa] violeta’*). En este caso, los participantes respondieron más rápida y correctamente a esta versión del enunciado, sugiriendo que los oyentes se comprometen menos con una palabra producida erróneamente cuando el enunciado es interrumpido más tempranamente, y cuando hay más tiempo para cancelar el material corregido.

Por su parte, Fox Tree (2001) investigó el rol de las pausas marcadas (*eh, este*). La pausa marcada por *‘eh’* indica que el hablante realizará una pausa breve, y *‘este’* una

pausa de mayor duración. Con el fin de comparar el tiempo que lleva a los participantes reconocer una palabra ocurrida luego de una pausa marcada, la autora utilizó una tarea de monitoreo de palabras. Los resultados indicaron una diferencia significativa en la velocidad al reconocer las palabras después de ‘*eh*’, en relación a la versión en la que la pausa marcada había sido removida. Para ‘*este*’ no hubo diferencias. La autora concluyó que los breves retrasos señalados por ‘*eh*’ aumentan la atención de los oyentes hacia el discurso, mientras que las demoras más largas después de ‘*este*’ tienen un efecto en la atención de los oyentes. Resultados similares fueron hallados por otros estudios (Arnold & Tanenhaus, 2011; Arnold, et al., 2007; Arnold et al., 2004; Barr & Seyfeddinipur, 2010; Kahng, 2018; Krivokapić et al., 2022).

Por su parte, otras investigaciones han examinado el rol de las claves prosódicas en la comprensión del discurso hablado espontáneo. Schafer et al. (2000) se propusieron examinar el rol de los límites prosódicos (pausas largas o cortas en la segmentación de enunciados) en la comprensión. Con este fin, pidieron a un grupo de participantes que realizaran una tarea de juego cooperativo, en la que los hablantes daban instrucciones que podían interpretarse de distintos modos, según cómo se las segmentara. Por ejemplo:

- a. *‘Cuando el triángulo gire (límite prosódico) el cuadrado encontrará otra ficha’*
- b. *‘Cuando el triángulo gire el cuadrado (límite prosódico) éste quedará en mejor posición’.*

Los resultados indicaron que los hablantes eran capaces de proveer claves prosódicas al momento de dar las instrucciones, prolongando la duración del segmento previo a la pausa y posterior a ella. A su vez, cuando el segmento ambiguo del enunciado (‘*Cuando el triángulo gire*’) era presentado a un grupo de oyentes, éstos eran

capaces de identificar el enunciado original del que provenían, sugiriendo que habían sido capaces utilizar los límites prosódicos para segmentar el enunciado.

También interesados en el estudio del rol de los límites prosódicos en la segmentación de enunciados, Kraljic & Brennan (2005) instruyeron a un grupo de hablantes para mover objetos en un tablero con instrucciones que eran potencialmente ambiguas. En este caso, los hablantes y oyentes podían interactuar libremente. Por ejemplo: *'Ubica el perro en la canasta sobre la estrella'*. Cuando el tablero incluía tanto un perro que estaba en una canasta como una canasta que estaba sobre una estrella, los hablantes produjeron claves prosódicas, y los oyentes pudieron interpretar las instrucciones correctamente. Cuando se dispuso un tablero en el que el enunciado no era ambiguo (el tablero incluía sólo un perro que estaba en una canasta, o una canasta que estaba sobre una estrella), los oyentes pudieron seguir las instrucciones con límites prosódicos sin dificultad. Estudios posteriores han encontrado, a su vez, un rol facilitador de la segmentación de enunciados a partir de los límites prosódicos (Bögels et al., 2010; Breen, 2014; Du et al., 2019; Fraundorf et al., 2012; Kitagawa & Fodor, 2014; Ludusan et al., 2017; Nakamura, et al., 2022; Schafer et al., 2005; Snedeker & Trueswell, 2003).

En resumen, los estudios realizados acerca de la comprensión del discurso oral espontáneo en monolingües nos brindan información acerca de los efectos de las correcciones, pausas marcadas, y límites prosódicos en la capacidad de los oyentes para interpretar enunciados aislados o pares de enunciados. Sin embargo, no han tendido a examinar el rol del establecimiento de conexiones causales entre enunciados, ni a enfocarse en la comprensión del discurso por parte de bilingües.

1.4. Estudios acerca de la Comprensión en Bilingües

Los estudios acerca de la comprensión en bilingües se han centrado en el procesamiento de palabras y oraciones, y escasamente en el procesamiento a nivel de discurso. Los resultados de los estudios iniciales sugerían que los bilingües podrían acceder a un idioma de manera independiente y sin interferencia del otro (Ransdell & Fischler, 1987; Scarborough et al, 1984). Sin embargo, estudios más recientes sugieren la existencia de un sistema de lenguaje altamente permeable a través de los dos idiomas, y que están continuamente activos (co-activos), incluso cuando la tarea o el contexto requieren de la activación de uno solo de ellos (Gollan & Goldrick, 2016; Kroll et al., 2015; Kroll & Ma, 2018; Shook & Marian, 2019; Schwartz, et al., 2007; Schwartz & Kroll, 2006).

1.4.1. Procesamiento de Palabras por parte de Bilingües

Los estudios acerca del procesamiento de palabras en bilingües se han centrado en el reconocimiento visual y auditivo. Estos estudios han tendido a presentar palabras en un idioma que comparten propiedades léxicas con las del otro (por ejemplo: “*piano*” en inglés y español), con el fin de examinar la activación paralela de los candidatos léxicos en ambos (Blanco-Elorrieta & Caramazza, 2021; Dijkstra et al., 2000; Jared & Kroll, 2001; Ju & Luce, 2004; Marian & Spivey, 2003; Shook & Marian, 2019; van Hell, 1998; van Heuven et al., 1998).

Entre ellos, Spivey & Marian (1999) investigaron el reconocimiento auditivo de palabras en bilingües (ruso-inglés). Con el fin de examinar esto, los autores presentaron instrucciones (por ejemplo: en ruso “*Polo ji marku nije krestika*” “*Ponga el sello debajo de la cruz*”) que iban acompañadas por un objeto (“*marker*”), que compartía características fonéticas iniciales con la palabra rusa, “*marku*”. Los resultados indicaron que los sujetos miraban inicialmente el distractor interlingüístico (*marker*) y después, al

objeto a mover (*marku*). Luego, miraban al objeto de destino (por ejemplo, el *sello*), y llevaban a cabo la instrucción. Estos hallazgos sugieren que, al escuchar el fonema inicial compartido, los bilingües activan los candidatos léxicos de ambos idiomas, apoyando la propuesta de activación paralela e interactiva en el reconocimiento de la palabra hablada.

En cuanto al reconocimiento visual de palabras, Dijkstra et al. (2000) realizaron un estudio con estudiantes universitarios bilingües (holandés-inglés). Los autores presentaron una lista de palabras que incluían homógrafos y cognados inglés-holandés, y palabras de control en inglés a los participantes, y les pidieron que realizaran una tarea de decisión léxica. Esta tarea requería que respondieran “Si”, en el caso de tratarse de homógrafos interlingüísticos (palabras con la misma ortografía, pero significado diferente, por ejemplo: LIST, que significa “truco” en holandés) y “No” en el caso de tratarse de palabras no inglesas y/o exclusivamente holandesas). Los hallazgos no indicaron diferencias en los tiempos de respuesta entre homógrafos interlingüísticos y palabras control en inglés. En cambio, para los homógrafos interlingüísticos, hubo un efecto de inhibición. Es decir, los tiempos de respuesta fueron mayores cuando aparecieron las palabras holandesas, en comparación con las palabras control. Estos hallazgos sugieren que la combinación de idiomas en la presentación de los estímulos promueve el desempeño de los bilingües.

También interesados en la influencia del dominio de L2 en el reconocimiento visual de palabras, Jared & Kroll (2001) realizaron un estudio con dos grupos de estudiantes bilingües (*inglés-francés, francés-inglés*, con niveles fluido y no fluido en L2). Los autores pidieron a los participantes que nombraran palabras e imágenes presentadas en la pantalla de una computadora. Se emplearon 3 tipos de palabras críticas inglesas: las *sin enemigos*, palabras en inglés que no ocurren en francés (por ejemplo:

BUMP), *enemigas francesas*, palabras en inglés (por ejemplo: BAIT) que se pronuncian de manera diferente en francés (por ejemplo: FAIT), y *enemigos en inglés*, palabras que son inconsistentes en inglés que no existen en francés (por ejemplo, BEAD). Los participantes cuyo primer idioma fue el inglés no mostraron evidencia de que su conocimiento de las correspondencias de ortografía y sonido en francés se activara, incluso cuando eran fluidos en francés. Los participantes cuyo primer idioma era el *francés* parecían activar su conocimiento de las correspondencias de ortografía y sonido en francés al nombrar las palabras en *inglés*, dado que producían más errores en las palabras con enemigos franceses. Los autores concluyeron que las correspondencias ortográficas-sonoras de ambos idiomas podrían ser activadas simultáneamente, y que al compartir el mismo alfabeto se crea un conflicto entre las pronunciaciones, por lo que la activación es más lenta en relación a las correspondencias ortográficas-sonoras de un solo idioma. Otros estudios han encontrado a su vez una activación simultánea en las correspondencias ortográficas y fonológicas en el reconocimiento de palabras por parte de bilingües (Blanco-Elorrieta & Caramazza, 2021; Carrasco-Ortiz et al., 2021; Frances et al., 2021; Shook & Marian, 2019).

1.4.2. Procesamiento de Oraciones por parte de Bilingües

Un limitado número de estudios han examinado el procesamiento de oraciones en bilingües. Entre estos estudios, Dussias (2001, 2003) investigó el tipo de estrategias que emplean los bilingües (*español-inglés; inglés-español*) al comprender oraciones, y si son similares a las de los hablantes nativos. Con este fin, evaluó las preferencias de los participantes frente a la ambigüedad estructural en oraciones con cláusulas o pronombres relativos (los cuales definen o clasifican un objeto o persona en una oración, en inglés: “*who*”, “*which*”, y “*that*”). Por ejemplo, la siguiente oración ilustra

cómo los hablantes nativos de inglés y español asumen preferencias estructurales distintas

*“Peter fell in love with the daughter of the psychologist **who** studied in California”.*

Dicha oración contiene un PN (predicado nominal) complejo: “*estudió en California*” puede considerarse un modificador de la hija (es decir, *la hija estudiaba en California*) o del psicólogo (es decir, *el psicólogo estudió en California*). Un hablante nativo de inglés respondería a la pregunta: *¿Quién estudió en California?*, “*the psychologist*”. Esta preferencia se denomina apego bajo. Por el contrario, los hispanos nativos prefieren un apego alto, por lo que su respuesta sería “*la hija*” (Cuetos & Mitchell, 1988). Los resultados indicaron una diferencia entre las respuestas de alto apego dadas por los hablantes de español monolingües, en relación a los hablantes de inglés monolingües. A su vez, indicaron que los participantes bilingües (L1 español – L2 inglés) tardaron más en leer oraciones que estaban sesgadas hacia una interpretación de alto apego en L1. Considerando estos resultados, puede proponerse que, si bien los hablantes del español tienen preferencia por el bajo apego en relación a los hablantes nativos de L2, esto parece cambiar cuando tienen un buen nivel de competencia en L2.

Por su parte, Schwartz & Kroll (2006) estudiaron la activación léxica durante la comprensión de oraciones por parte de bilingües. Con el fin de examinar esto, seleccionaron participantes que tenían dominio alto e intermedio de L2 (*español-inglés*), y les pidieron que realizaran una tarea de reconocimiento de palabras ambiguas [cognados (por ejemplo: *piano*) y homógrafos (por ejemplo: *pan*)]. Las palabras críticas se insertaron en oraciones con restricciones alta y baja. Es decir, el contexto de la oración podría restringir la activación de competidores léxicos activados del idioma no objetivo en bilingües. Por ejemplo: la frase de baja restricción, “*Hank buscó en su*

bolsillo para obtener el... " da lugar a pocas restricciones estructurales, por lo que un mayor número de posibilidades dará lugar a una facilitación. Sin embargo, para frases de alta restricción como "*La madre cansada le dio a su hijo sucio...*", pocas palabras finales tienen el potencial de coincidir con el contexto (Altarriba, et al., 1996). En el caso de presentación de oraciones de baja restricción, se encontró una facilitación a partir de la presentación de cognados, lo que sugiere que ambos idiomas se encuentran activos durante el procesamiento de oraciones. Por otra parte, para la presentación de oraciones con alta restricción, no hubo efectos de facilitación de los cognados. Estos resultados sugieren que el contexto de la oración puede restringir la no selectividad, cuando hay suficiente información semántica para suprimir el idioma no objetivo.

Por otra parte, Weber & Indefrey (2009) examinaron si L1 y L2 (Alemán-inglés) comparten el mismo sistema de procesamiento de información sintáctica. Con este fin, presentaron oraciones con una estructura pasiva en inglés que podían estar precedidas por una oración pasiva o activa en inglés o alemán. Por ejemplo: *el árbol fue pintado por el artista (oración pasiva) /el artista pintó el árbol (oración activa)*. Dichas oraciones fueron presentadas combinando idiomas (inglés-inglés, alemán-inglés). Para maximizar la detección del efecto del priming, el verbo fue el mismo en la oración principal y la de destino. Con el fin de medir los efectos del priming y la supresión de repetición en las áreas frontales y temporales izquierdas (las cuales se espera que estén involucradas en el procesamiento a nivel de oración), los autores realizaron resonancias magnéticas funcionales (fMRI). Los resultados indicaron disminuciones en la actividad neuronal en las áreas frontal inferior izquierda, pre-central izquierda y temporal media izquierda, luego de la repetición de la estructura sintáctica de L1 a L2. No se observó ninguna activación en cuanto al efecto del idioma. Es decir, no había regiones más

activas para el inglés que para el alemán, y viceversa. Estos resultados sugieren que las mismas áreas se activan para el procesamiento de estructuras sintácticas en ambos idiomas. A su vez, sugieren que existe un efecto del priming sintáctico, a pesar de las diferencias en el orden de las palabras entre L1 y L2. Considerando estos hallazgos, los autores concluyeron que existe una interacción entre los sistemas de procesamiento del lenguaje, y que parte de la información sintáctica con estructuras similares se comparte entre L1 y L2 en bilingües. Estudios similares sugieren que el tiempo de lectura y la activación temporal anterior izquierda disminuyen cuando los sujetos leen oraciones con formas sintácticas similares (Segaert et al., 2013; Noppeney & Price, 2004; Walenski et al., 2019; Zhou, 2020).

1.4.3. Procesamiento de Discurso por parte de Bilingües

Los estudios acerca de este tema se han centrado en el nivel de competencia en L2 (Nahatame 2018), la generación de inferencias causales (Horiba, 1996a, 2000; Nahatame, 2013, 2018, 2020, 2022; Pérez et al., 2019), y los objetivos de lectura (Horiba & Fucaya, 2015; Morishima, 2013; Nahatame, 2014; Yoshida 2012; en la comprensión de discurso escrito narrativo y expositivo en L2.

Entre estos estudios, Yoshida (2012) examinó el rol del nivel de competencia lectora de L2 (alta y baja) y el tipo de texto (narrativo y expositivo) en la comprensión del discurso por parte de estudiantes universitarios japoneses. Con este fin, pidió a los estudiantes que leyeran textos en una de tres condiciones: *subrayar - responder a preguntas mientras leían o simplemente leer el material*, y realizaran luego una tarea de recuerdo escrito inmediato y diferido (luego de una semana). Los resultados indicaron que los participantes que tenían alto dominio en L2 exhibían un mejor recuerdo de los textos narrativos que aquellos que tenían bajo dominio. No se encontraron otras diferencias.

Con el fin de examinar el rol de conectividad causal en la comprensión de textos en L2, Horiba (1996b) presentó a estudiantes universitarios de nivel intermedio de japonés (L1: inglés) historias breves en L2, y los asignó aleatoriamente a una *condición de estudio o memorización* (la cual requería que repasaran mentalmente pares de oraciones para memorizarlas) o *elaboración* (la cual requería que generaran inferencias elaborativas para conectar los pares). Los resultados indicaron que los participantes tuvieron un mejor recuerdo en la condición de *elaboración* que en la de *estudio*, sugiriendo que promover la integración de las oraciones tuvo un efecto facilitador de la comprensión de discurso en L2. Por su parte, en la condición de *estudio*, las oraciones que estaban altamente conectadas causalmente fueron mejor recordadas que aquellas que tenían baja conectividad causal. En la condición de *elaboración*, el recuerdo de pares de oraciones con alta conectividad causal fue mejor que el de los pares con conectividad causal moderada y el de pares con conectividad baja. Estos resultados sugieren que la condición de *elaboración* promovió el establecimiento de conexiones causales en relación con la de *estudio o memorización*.

Por su parte, Horiba (2013) investigó el efecto de las *metas u objetivos de la lectura* en el recuerdo de textos por parte de estudiantes japoneses que tenían dominio limitado de inglés (L2). Con este fin, pidió a los participantes que leyeran dos textos argumentativos en L2, y les asignó una meta de lectura: *expresión* (prestar atención a las palabras y expresiones no familiares), *imagen* (visualizar eventos, estados y acciones descritos) y *crítica* (comparar las opiniones del autor con sus opiniones). Los resultados sugirieron que, en la condición de Expresión, los participantes producían menos comentarios relacionados con un procesamiento de nivel superior (tales como *críticas, análisis, deducciones*, etc) en comparación con aquellos en la condición de Imagen y la de Crítica. En la condición de Crítica, los participantes producían comentarios más

reactivos y evaluativos que en las otras condiciones. Estos hallazgos sugieren que los bilingües son estratégicos en la asignación de recursos en relación con sus metas para la lectura del material.

Otros estudios han encontrado a su vez, un rol para la conectividad causal en la comprensión del discurso por parte de bilingües (Nahatame 2018, 2022; Perez et al., 2023, Schramm et al., 2022; Ushiro, 2022). Considerados conjuntamente, los estudios acerca de la comprensión en bilingües han tendido a examinar el procesamiento de palabras y oraciones. Por su parte, son escasos los estudios en relación con el procesamiento del discurso, y los que se han realizado no han tendido a indagar acerca del efecto de presentar enunciados con alta conectividad causal en forma repetida, o a examinar la presentación de materiales de discurso hablado espontáneo acerca de problemáticas sociales actuales (tales como la *falta de igualdad en la participación de la mujer en el liderazgo político*). Considerando esta brecha, esta investigación se propuso indagar acerca de estos temas.

Capítulo 2

Marco Metodológico

2.1. Objetivo General

El objetivo de este estudio fue examinar el rol de la *conectividad causal de los enunciados*, la *condición de presentación de las ideas principales o enunciados con alta conectividad causal* y el *idioma de presentación del material* en la comprensión de discurso oral acerca de temas de *formación en liderazgo político de la mujer*, por parte de mujeres bilingües intermedias.

Examinar el rol de la presentación repetida de estas ideas es importante, dado que estudios previos ya han señalado que los enunciados con alta conectividad causal tienen un rol destacado en la representación que construyen los comprendedores. En consecuencia, resulta relevante indagar si la presentación repetida de estos enunciados exhibe un rol facilitador de la comprensión del discurso en L1 y L2 por parte de bilingües.

2.1.1. Objetivos específicos

1. Examinar el efecto de la *conectividad causal de los enunciados* (baja-media-alta) en el recuerdo oral de discurso oral acerca de formación en el liderazgo político en la mujer por parte de mujeres bilingües intermedias.
2. Examinar el efecto de la *condición de presentación de las ideas principales* (repetidas- no repetidas) en el recuerdo oral de discurso oral acerca del liderazgo político en la mujer por parte de mujeres bilingües intermedias.
3. Examinar si el rol de la *conectividad causal del enunciado* y la *condición de presentación de las ideas principales* varía en función del *idioma de presentación* (L1-Quechua, L2 Español) en el recuerdo oral de discurso oral acerca del liderazgo político en la mujer por parte de mujeres bilingües intermedias.

2.2. Hipótesis

Considerando los resultados de estudios previos acerca del discurso escrito y oral en L1 y L2, se esperó que aquellos enunciados que tuvieran un alto número de conexiones causales fueran incluidos en la tarea de recuerdo libre en voz alta en mayor medida que aquellos que tuvieran un número bajo de ellas. A su vez, se esperó que la presentación repetida de ideas principales o con alta conectividad causal diera lugar a un mejor desempeño en la tarea de recuerdo en voz alta en comparación con la condición de presentación del material en su versión original. Es decir, dado que la condición de ideas principales repetidas brindaría a las bilingües la posibilidad de volver a procesar los enunciados con un alto número de conexiones causales, se esperó que promoviera el establecimiento de nuevas conexiones causales, y facilitara la construcción de una representación coherente del material. Por otro lado, se esperó que el rol de la conectividad causal de los enunciados y la versión de presentación de las ideas principales variara en función del idioma de presentación. Es decir, que la presentación de ideas repetidas facilitaría el recuerdo en L1 en mayor medida que L2, considerando que estudios previos han sugerido que los bilingües realizan más inferencias (tales como elaborativas y predictivas) en su idioma dominante (L1) en comparación con su idioma no dominante (L2) (Frid & Friesen, 2020; Friesen & Frid, 2021). Esto se daría a partir de que la comprensión de texto o discurso en L1 requiere menor esfuerzo cognitivo que en L2 (Pérez, et al., 2023)

2.3 Diseño de la Investigación

La presente investigación tiene un diseño cuantitativo de tipo experimental. Se busca examinar el rol de la *conectividad causal de los enunciados*, la *condición de presentación de las ideas principales o enunciados con alta conectividad causal* y el *idioma de presentación del material* en la comprensión de discurso oral con mujeres

bilingües. Con este fin, se pidió a un grupo de mujeres bolivianas bilingües intermedias (Quechua-Español) que participaban de un programa de post-alfabetización en Bolivia que escucharan dos audios acerca del *liderazgo político de la mujer* (uno en quechua y otro en español). Luego de escuchar cada audio, las bilingües realizaron una tarea de recuerdo libre en voz alta. La mitad recibió cada audio con cinco *ideas principales* (enunciados con alta conectividad causal) repetidas, y la mitad lo recibió en su versión original.

2.4. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional. Este tipo de muestreo permite seleccionar casos característicos de una población, y se basa en la conveniencia del investigador (Otzen & Manterola, 2017).

Participaron sesenta y siete hablantes nativas del quechua bolivianas de entre 25 a 45 años. La edad promedio fue 35. Las participantes tenían un nivel socioeconómico bajo, y se trató en su mayoría de amas de casa. El 95% eran migrantes de las zonas rurales. Cuando participaron del estudio, asistían al primer o segundo año del programa de post-alfabetización “*Yo sí puedo seguir*”, en tres municipios de la ciudad de Cochabamba (Bolivia): Vinto, Colcapirhua y Quillacollo (Ministerio de Educación, Programa Nacional de Post-alfabetización, desde 2013). Dicho programa se desarrolla como continuidad al programa de alfabetización “*Yo sí puedo*” y busca garantizar el acceso, continuidad y sostenibilidad de la educación primaria para personas mayores de 15 años. Algunas de las participantes no habían tenido educación formal de niñas, o habían debido interrumpirla. Como requisito para ingresar al Programa de Post Alfabetización, las participantes fueron entrevistadas, a partir de un cuestionario inicial (ver Apéndice E). Se consideró que tenían un nivel intermedio de español, dado que para ingresar al programa, debían haber cursado el primer y /o segundo grado de

primaria de la educación regular o haber asistido al curso de alfabetización por un año, y haber superado la una prueba elaborada por el programa “*Yo sí Puedo*”. Esta prueba requiere que escriban una carta de una carilla con oraciones formadas por tres palabras como mínimo, y con una redacción comprensible (Apéndice F). A su vez, se requirió que fueran capaces de recordar en español por lo menos tres enunciados que habían formado parte del material original para participar del estudio. Las participantes prestaron consentimiento escrito, y se les informó acerca de la confidencialidad de su participación y la posibilidad de dejar el estudio en cualquier momento.

2.5. Materiales

Los materiales consistieron en dos fragmentos de audio a partir de dos video-documentales: uno en quechua “*Formación de mujeres campesinas en el sur de Bolivia*” (Fundación Acción Cultural Loyola ACLO, 2013), y otro en español “*Escuela de formación de mujeres líderes de La Paz*” (Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Aymara Amuyt'a CDIMA, 2012). Los documentales relatan las experiencias de mujeres que participaron de las escuelas de formación, las cuales impulsan su participación en espacios políticos y de dirigencia. La transcripción de los materiales puede encontrarse en el Apéndice B. Cada material tuvo una duración total aproximada de 7 minutos.

A fin de determinar el número de conexiones causales de cada enunciado, ambos materiales fueron transcritos. La transcripción de cada uno de ellos fue segmentada en enunciados. Siguiendo a Trabasso & Sperry (1985), y Pavias et al. (2016), un enunciado fue definido como una unidad que contiene información suficiente para ser identificado como causa o consecuencia de otro enunciado. Este análisis indicó que el material en Español tenía 19 enunciados, y el material en Quechua, 23. Para determinar si dos enunciados se encontraban causalmente conectados, se consideraron los criterios propuestos por el Modelo de Red Causal (Pavias et al., 2016; Trabasso & Sperry, 1985):

necesidad en las circunstancias (se debía poder establecer que, si el evento descrito en el enunciado que se consideraba causa no hubiera sucedido, el evento descrito en el que se consideraba consecuencia tampoco hubiera sucedido), prioridad temporal (debía poder determinarse que el evento descrito en el enunciado considerado causa era temporalmente previo al que se consideraba consecuencia), y operatividad (el enunciado que se consideraba causa debía estar operativo o activo cuando ocurría el que se consideraba consecuencia). Por ejemplo, en el material en español se puede establecer una conexión causal entre los siguientes enunciados (ver Apéndice B):

1. *Existe violencia de todo tipo en las comunidades en los municipios rurales.*
2. *Yo creo que es una falta de política de difusión de los derechos.*

Se puede determinar que existe una conexión causal entre el enunciado (1) y (2), dado que el enunciado 2 es necesario para el enunciado 1. Es decir, si no hubiera *‘una falta de políticas de difusión de los derechos’*, *‘no existiría violencia de todo tipo en las comunidades y en los municipios rurales’*. Por su parte, el evento (2) es temporalmente previo al evento (1). Es decir, *‘la falta de políticas de difusión de los derechos’* ocurre en forma previa a *‘la existencia de violencia de todo tipo en las comunidades y en los municipios rurales’*. Por último, el evento (2) está activo/operante cuando ocurre el evento (1), puesto que *‘la falta de políticas de difusión de los derechos’*, opera mientras *existe violencia de todo tipo en las comunidades y en los municipios rurales’*.

Para la construcción de la red causal, dos jueces identificaron conexiones causales entre los enunciados de cada material, y compararon sus puntuaciones. Estuvieron de acuerdo en un 75% de las conexiones la red causal para el material en Español (*Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Aymara Amuyt'a CDIMA, 2012*) y en un 80 % de las conexiones para la red del material en Quechua (*Formación de mujeres campesinas en el sur de Bolivia*). Los desacuerdos fueron resueltos mediante

una discusión (el Apéndice B presenta un fragmento de la segmentación de los materiales y de la construcción de las Redes Causales).

Una vez que se hubo derivado una Red Causal para cada material, se estableció qué enunciados tenían el número más alto de conexiones causales. Estos enunciados representan las *ideas principales* de cada material (Linderholm et al., 2004; Rocca & Cevasco, 2021). Cinco de ellos fueron seleccionados para ser presentados en la condición de *ideas principales repetidas* del material en Español y cinco de ellos en la condición de *ideas principales repetidas* del material en Quechua (los enunciados repetidos para cada material pueden encontrarse en el Apéndice C).

2.6. Procedimiento

Cada participante fue evaluada en forma individual, y se le anticipó que escucharía un material en *Quechua* y un material en *Español*. Las instrucciones fueron brindadas en el mismo idioma del material. Las participantes tuvieron acceso al audio de cada documental, pero no al material visual. El orden de presentación de los audios fue contrabalanceado. Cada participante fue asignada aleatoriamente a una condición de presentación de las ideas principales para cada audio: *repetidas - no repetidas*. En la condición de presentación de ideas no repetidas, las bilingües escucharon el audio del material original, sin ninguna edición. En la condición de presentación de ideas principales repetidas, cinco de los enunciados (aquellos que tenían alta conectividad causal) fueron escuchados en forma repetida (dos veces seguidas). Luego de la presentación de cada material, las participantes realizaron una *tarea de recuerdo libre en voz alta*. Es decir, se les pidió que dijeran en voz alta, en el mismo idioma en el que había sido presentado el material, todo lo que recordasen del mismo. Las respuestas fueron registradas con un grabador para su transcripción y análisis. La duración total del experimento fue de aproximadamente 30 minutos.

2.7. Codificación y Análisis de Datos

Los protocolos de recuerdo en voz alta fueron transcritos, y segmentados en enunciados (el Apéndice D presenta ejemplos de protocolos corregidos en cada una de las condiciones). Como se describió previamente, un enunciado se define como una unidad narrativa que contiene suficiente información para ser considerada causa o consecuencia de otro enunciado. Siguiendo los procedimientos utilizados por estudios previos (Ammaturo & Cevasco, 2024; Carmiol et al., 2013; Friesen et al., 2022; Paviás et al., 2016; Trabasso & Sperry, 1985), si la participante incluía toda la información de un enunciado o la información central del mismo, se daba un puntaje de 1. Si incluía parte de la información, pero era correcta, se daba un puntaje de 0.5. Si el enunciado no había sido recordado, se daba un puntaje de 0. Dos jueces puntuaron de forma independiente un 25% de los protocolos, y compararon sus puntuaciones. Estuvieron de acuerdo en el 80% de los casos. En los casos que hubo desacuerdo, llegaron a un acuerdo a través de una discusión. Los protocolos restantes fueron puntuados por uno de los jueces.

Para examinar el efecto de la conectividad causal del enunciado, el idioma de presentación del material y la condición de presentación de ideas principales (repetidas-no repetidas)(variables independientes) en el recuerdo de enunciados que formaban parte del material original(variable dependiente), se llevó a cabo un análisis de varianza de tres factores fijos de medidas repetidas, para el primer factor (*conectividad causal*: baja: 0-1 conexiones, media: 2-3 conexiones y alta: 4-10 conexiones, variable dependiente), e independientes para el segundo (*condición de presentación de ideas principales*: repetidas – no repetidas), y el tercero (*idioma de presentación del material*: L1 Quechua - L2 Español). El análisis se realizó por sujetos (F_1) y por ítem o enunciado (F_2). Siguiendo a Correa-Rojas (2021), realizar el análisis por sujetos y por ítems

permite examinar tanto las variaciones intra e inter sujeto (asumiendo diferencias estadísticamente significativas $\alpha \leq .05$), así como en relación con cada ítem (en este caso enunciados que formaban parte del material original).

Capítulo 3

Resultados

Los resultados indicaron un efecto para la *conectividad causal del enunciado*, $F_1(2,2373) = 71.04, p < .001, \eta^2 = 0.055, F_2(2,56) = 9.16, p < .001, \eta^2 = 0.224$, pero no para el *idioma de presentación del material* $F_1(1, 2373) = 0.35, p = .55, \eta^2 = .00, F_2(1,56) = 1.26, p = 0.266, \eta^2 = 0.015$, ni para la *condición de presentación de ideas principales*, $F_1(1, 2828) = 1.216, p = .27, \eta^2 = .00, F_2(1,56) = 0.95, p = 0.333, \eta^2 = 0.012$. A su vez, indicaron una interacción significativa entre *idioma y conectividad causal* por participantes $F_1(2, 2828) = 18.07, p < .001, \eta^2 = .006$, pero no por ítems $F_2(2,56) = 1.31, p = 0.279, \eta^2 = 0.032$, entre *condición de presentación de ideas principales y conectividad causal* por participantes $F_1(2, 2828) = 13.346, p < .001, \eta^2 = .010$, pero no por ítems $F_2(2, 56) = 0.50, p = 0.608, \eta^2 = .0012$, y entre las tres variables por participantes, $F_1(2, 2828) = 9.09, p = .003, \eta^2 = .003$, pero no por ítems, $F_2(2,56) = 0.048, p = 0.953, \eta^2 = 0.001$. El análisis de la interacción entre las tres variables, a través de la prueba post hoc de Bonferroni indicó que aquellas participantes que escucharon el material en L1 (Quechua) en su versión original, recordaron aquellos enunciados que tenían alta conectividad causal en mayor medida que las que lo escucharon en L2 (Español) en su versión original, $t(2373) = 5.72, p < .001$.

Por otro lado, las participantes que escucharon el material en L2 (Español) con las ideas principales repetidas, recordaron aquellos enunciados que tenían alta conectividad causal en mayor medida que las que escucharon el material en L2 (Español) en su versión original (es decir, sin ideas principales repetidas), $t(2373) =$

6.06, $p < .001$. No hubo otros efectos significativos $p < 1$. La Tabla 2 exhibe las medias y desvíos estándares para cada variable. Considerando que no se encontró una interacción significativa entre las tres variables por ítems, es posible proponer que algunos enunciados pueden haber sido difíciles de comprender para las participantes (especialmente, aquellos en L2), considerando que se trataba de bilingües intermedias. En consecuencia, la repetición de las ideas principales o el establecimiento de conexiones causales pudo no haber tenido el mismo efecto facilitador para todos los enunciados que formaban parte de los 2 materiales.

Tabla 2.

Proporción de Medias y Desvíos Estándar de Recuerdo de Enunciados de acuerdo a su Conectividad Causal, el Idioma de Presentación del Material y la Condición de Repetición de Ideas Principales.

<i>Versión de Ideas Principales</i>				
<i>Conectividad Causal</i>	<i>Repetidas</i>		<i>No Repetidas</i>	
	<i>Quechua</i>	<i>Español</i>	<i>Quechua</i>	<i>Español</i>
<i>Baja</i>	0.16(0.36)	0.17(0.38)	0.19(0.38)	0.20(0.40)
<i>Media</i>	0.29(0.45)	0.26(0.40)	0.32(0.46)	0.45(0.49)
<i>Alta</i>	0.61(0.47)	0.51(0.49)	0.53(0.49)	0.29(0.48)

Capítulo 4

Conclusiones Generales

El objetivo de este estudio fue examinar el efecto de la *conectividad causal de los enunciados* (baja, media o alta), la *condición de presentación de las ideas principales* (repetidas-no repetidas) y el *idioma de presentación* (L1: Quechua o L2: Español) y en la comprensión del discurso oral acerca del *liderazgo en la mujer* por parte de bilingües.

Con el fin de examinar esto, se pidió a un grupo de mujeres bilingües intermedias (Quechua-Español) que participaban de un programa de post-alfabetización que escucharan dos audios (dos fragmentos de documentales en temas de *formación de mujeres líderes* en L1-Quechua, y L2-Español). Durante la presentación de cada audio, la mitad de ellas escuchó las *ideas principales* (es decir, los enunciados con alta conectividad causal) en forma repetida, y la mitad escuchó el material en su versión original. Luego de escuchar cada audio, las participantes realizaron una tarea de recuerdo libre en voz alta en el mismo idioma en el que había sido presentado el material.

Considerando los resultados de estudios previos, se esperó que aquellos enunciados que poseyeran un número alto de conexiones causales fueran más incluidos en la tarea de recuerdo en voz alta que aquellos que poseyeran un número bajo de ellas. A su vez, se esperó que las condiciones de presentación que involucraran la repetición de ideas principales dieran lugar a un mejor desempeño en la tarea de recuerdo que las que involucraran la presentación en su versión original, y que el rol de la conectividad causal y la condición de presentación de las ideas principales variara en función del idioma del material.

Los resultados sugirieron que aquellos enunciados que poseían un número alto de conexiones causales fueron incluidos en la tarea de recuerdo en voz alta en mayor medida que aquellos que tenían un número bajo de ellas. A su vez, indicaron que las participantes que escucharon la versión con ideas principales repetidas en L2 (Español), recordaron aquellos enunciados que tenían alta conectividad causal en mayor medida que las que lo recibieron en L2 en su versión original (es decir, sin las ideas principales repetidas). Por otro lado, aquellas participantes que escucharon el material en L1 (Quechua) en su versión original, recordaron aquellos enunciados que tenían alta conectividad causal en mayor medida que aquellas que lo recibieron en su versión original en L2 (Español).

Considerando estos hallazgos, puede proponerse que el número de vínculos causales que tiene un enunciado desempeña un rol en su probabilidad de ser recordado por parte de bilingües que procesan discurso oral espontáneo sobre temas de *liderazgo y participación de la mujer*. A su vez, estos resultados sugieren que el establecimiento de conexiones causales se ve facilitado en el procesamiento de L1 en comparación con L2, lo cual coincide con los resultados de estudios previos (Horiba, 1996a, 2000; Nahatame, 2013, 2018, 2020, 2022; Pérez et al., 2019; Schramm et al., 2022; Shimizu, 2009). Por otra parte, la presentación repetida de las ideas principales facilita la comprensión de las bilingües del material en L2. Es decir, volver a procesar estas ideas parece brindarles la posibilidad de establecer conexiones causales que pueden no haber sido establecidas durante la primera presentación, lo cual promueve que construyan una representación más coherente del material, y facilita el recuerdo. En consecuencia, estos hallazgos sugieren que volver a procesar las ideas principales promueve que las bilingües dispongan de más recursos cognitivos para el procesamiento estratégico, y la generación de inferencias que procesarlas en forma no repetida. Esto es importante, ya que estudios

previos sugieren que procesar discurso en una segunda lengua puede representar un desafío cuando no se posee un dominio alto de la misma (Horiba, 1996; Morishima, 2013; Yoshida, 2012).

Considerando los hallazgos de esta investigación, puede proponerse que son consistentes con estudios previos acerca del rol de la conectividad causal en la comprensión de discurso en L1 (Ammaturo & Cevasco, 2024; Cevasco, 2010; Cevasco & Muller, 2009; Cevasco et al., 2020; Cevasco & van den Broek, 2008; de Simone & Cevasco, 2021; Goldman & Varnhagen, 1986; Radvansky et al., 2014; Paviás et al., 2016; Trabasso & van den Broek, 1985) y L2 (Horiba, 1996b; Nahatame, 2018, 2020 2022; Shimizu, 2009). Estos estudios han señalado que el establecimiento de conexiones causales ocupa un rol destacado en la construcción de una representación coherente del discurso. Por su parte, este estudio amplía dichos resultados, dado que examina el efecto facilitador de presentar los enunciados con alta conectividad causal en forma repetida. A su vez, los amplía al examinar la comprensión de materiales de discurso espontáneo, los cuales tratan acerca de problemáticas sociales actuales que no han tendido a ser estudiadas por investigaciones previas.

Como se mencionó, una de las posibles contribuciones de esta investigación se relaciona con haber comparado la presentación del mismo material en una versión original, y una versión con las ideas principales repetidas. La consideración del rol de la repetición de ideas con alta conectividad causal es importante, dado que permite indagar acerca de la facilitación de la comprensión del discurso oral en el ámbito educativo (formal y no formal), en el cual los estudiantes deben procesar instrucciones, explicaciones y narraciones orales brindadas por los profesores y maestros en L1 y L2 (Cevasco & van den Broek, 2017, 2019; Fichman et al., 2021; Pispira & Cevasco, 2022). Considerando que los resultados indicaron una facilitación a partir de la

repetición de estas ideas, puede proponerse que sería importante que los profesores presentaran materiales que permitieran el establecimiento de un alto número de conexiones causales, y que las establecieran durante el dictado de clases. A su vez, sería interesante que brindaran acceso a los estudiantes bilingües a las *ideas principales* de la clase en forma repetida, en especial cuando no poseyeran un nivel de dominio alto en L2. Esto puede realizarse en forma hablada, a través de la repetición de las ideas principales en forma oral durante el dictado de clases, o podría realizarse en forma escrita, a través de la realización de presentaciones de power point, la distribución de fichas, etc.

Otro posible aporte de este estudio se relaciona con haber realizado la presentación de materiales acerca de la promoción de *formación y liderazgo de la mujer* en Bolivia. Estos materiales se relacionan con la experiencia cotidiana, y problemáticas atravesadas por las participantes. En relación con esto, se ha destacado que las investigaciones acerca de la comprensión del discurso han tendido a presentar material de discurso escrito, empleando textos breves o escritos por los investigadores (Cevasco, 2008; Cevasco & van den Broek, 2019; Horiba, 1996b), o de discurso oral espontáneo con monolingües (Cevasco et al., 2020, Cevasco & van den Broek, 2008, de Simone & Cevasco, 2020). Sin embargo, no han tendido a realizar la presentación de materiales de discurso oral espontáneo que traten acerca de problemáticas sociales actuales, tales como la importancia de promover la igualdad y los derechos de la mujer en L1 y L2. Esto representa una brecha en la investigación, dado que se ha señalado que los materiales breves y artificiales podrían no reflejar la comprensión que los estudiantes realizan en ámbitos cotidianos (Golding et al., 1995; Pispira & Cevasco, 2022).

Otro de los aportes fue haber investigado la presentación de materiales en *quechua*, dado que estudios previos no han tendido a examinar la comprensión de

materiales presentados en este idioma (Fichman et al. 2021; Horiba, 1996b; Nahatame, 2018, 2020 2022; Shimizu, 2009).

Una de las posibles limitaciones de este estudio se relaciona con haber utilizado una tarea *offline* para examinar el rol de la conectividad causal y la condición de presentación de las ideas principales. Es decir, se pidió a las participantes que realizaran una tarea de recuerdo luego de la presentación del material. Las tareas *offline* brindan importante información acerca de los resultados o el producto de la comprensión, pero no nos brindan información acerca de la comprensión momento a momento (Campbell & Katz 2012, Cevasco, 2014). Por su parte, las tareas *online* permiten observar el procesamiento cognitivo en curso (Cevasco et al., 2020; Irrazábal & Molinari, 2005). En consecuencia, la utilización de una tarea *online* (tal como *decisión léxica*, *respuesta a preguntas*, etc.) nos hubiera permitido examinar el rol de la conectividad causal de los enunciados, el idioma y la condición de presentación de las ideas principales durante la comprensión del material por parte de las bilingües, y establecer si aquellos con alta conectividad causal presentados en forma repetida hubieran dado lugar a una mayor facilitación (por ejemplo, *tiempos de reacción* más rápidos para la respuesta a preguntas o la *decisión léxica*). En consecuencia, será importante la realización de nuevas investigaciones que empleen este tipo de tareas.

Otra limitación de este estudio se relaciona con la *población evaluada*. Es decir, esta investigación sólo evaluó a mujeres bilingües. Las participantes fueron seleccionadas en base a su participación en un programa de postalfabetización, enfocado en promover la participación de la mujer y la igualdad de género. Será interesante que futuros estudios evalúen el rol de la conectividad causal de los enunciados y la repetición de ideas principales en la comprensión de hombres bilingües, a fin de establecer si el sexo tendría a su vez un rol.

Por otro lado, nuevos estudios podrán examinar el interjuego entre el *nivel de dominio* de L2 de los participantes, el rol de la conectividad causal de los enunciados y la repetición de las ideas principales. Estudios previos han sugerido que aquellos bilingües con alto dominio de L2 tienen un mejor desempeño en la comprensión del discurso en L2 que los de dominio medio y bajo (Horiba, 1996b; Horiba & Fucaya, 2015; Tiv et al., 2019). En consecuencia, es posible que el rol de la conectividad causal y la repetición de ideas principales sería mayor para estos bilingües, dado que podrían establecer un mayor número de conexiones causales al volver a procesar los enunciados. Será interesante su vez que nuevos estudios comparen la comprensión de participantes bilingües de diferentes edades (tales como niños y adolescentes).

Nuevos estudios podrán, a su vez, indagar acerca de la comprensión de materiales de otros temas relacionados con problemáticas sociales, tales como *prevención de la violencia género, bullying*, etc. Resultaría, por otra parte, importante que nuevas investigaciones examinaran el efecto de la presentación de material en distintas modalidades en la comprensión en L2. Por ejemplo, nuevos estudios podrán combinar la presentación hablada del material con la lectura de las ideas principales en L2, o presentar la primera mitad del material en una modalidad y la segunda en otra. Otros estudios podrán también examinar el interjuego entre la presentación repetida de ideas principales y la realización de tareas que promueven los procesos estratégicos del lector, tales como la *toma de notas* o la *respuesta a preguntas de elaboración*. Estudios recientes sugieren que estas tareas tienen un rol facilitador de la comprensión del discurso (Rocca & Cevasco, 2021), por lo que podrían contribuir a facilitar en interjuego con promover la comprensión de bilingües.

En conclusión, este estudio permite destacar la importancia de promover la investigación acerca del establecimiento de conexiones causales y la presentación

repetida de ideas principales en la comprensión de estudiantes que procesan L1 y L2, y brindar herramientas para comenzar a pensar en aplicaciones al ámbito educativo, a fin de facilitar la construcción de una representación coherente del discurso por parte de estudiantes bilingües. Será interesante que nuevos estudios continúen examinando qué otras variables pueden contribuir a esta facilitación.

Referencias

- Altarriba, J., Kroll, J. F., Sholl, A., & Rayner, K. (1996). The influence of lexical and conceptual constraints on reading mixed-language sentences: Evidence from eye fixations and naming times. *Memory & cognition*, 24(4), 477-492.
<https://doi.org/10.3758/BF03200936>
- Ammaturo, A., & Cevasco, J. (2024). The role of the establishment of causal Connections and elaboration question answering tasks in the comprehension of spontaneous narrative discourse by argentine college students. *Reading Psychology*, 45(2), 196-217. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2276453>
- Arias, W.L. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Tesis Psicológica*, 16(2) 1-38.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>
- Arnold, J. E., & Tanenhaus, M. K. (2011). Disfluency effects in comprehension: How new information can become accessible. *The Processing and Acquisition of Reference*, 197-217. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015127.003.000>
- Arnold, J. E., Kam, C. L. H., & Tanenhaus, M. K. (2007). If you say thee uh you are describing something hard: the on-line attribution of disfluency during reference comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 33(5), 914. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.33.5.914>
- Arnold, J. E., Tanenhaus, M. K., Altmann, R. J., & Fagnano, M. (2004). The old and thee, uh, new: Disfluency and reference resolution. *Psychological Science*, 15(9), 578 -582. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00723>
- Badecker, W. (2001). Lexical composition and the production of compounds: Evidence from errors in naming. *Language and Cognitive Processes*, 16(4), 337-366.
<https://doi.org/10.1080/01690960042000120>

- Barr, D. J., & Seyfeddinipur, M. (2010). The role of fillers in listener attributions for speaker disfluency. *Language and Cognitive Processes*, 25(4), 441-455. <https://doi.org/10.1080/01690960903047122>
- Barreyro, J. P., & Marotto, C. M. (2019). Implementación del modelo de red causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología*, 9(17), 19-31.
- Beeman, M. J., Bowden, E. M., & Gernsbacher, M. A. (2000). Right and left hemisphere cooperation for drawing predictive and coherence inferences during normal story comprehension. *Brain and language*, 71(2), 310-336. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2268>
- Belinchón, M., Igoa J.M., & Revière, A. (1992) *Psicología del Lenguaje Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Bernier, D. E., & White, K. S. (2019). Toddlers' sensitivity to phonetic detail in child speech. *Journal of Experimental Child Psychology*, 185, 128-147. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.04.021>
- Berninger, V.W. (1994). *Reading and Writing Acquisition: A Developmental Neuropsychological Perspective* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/978042930382>
- Blanco-Elorrieta, E., & Caramazza, A. (2021). A common selection mechanism at each linguistic level in bilingual and monolingual language production. *Cognition*, 213, 104625. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104625>
- Bögels, S., Schriefers, H., Vonk, W., Chwilla, D. J., & Kerkhofs, R. (2010). The interplay between prosody and syntax in sentence processing: The case of subject-and object-control verbs. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(5), 1036-1053. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21269>

- Bonin, P., Chalard, M., Méot, A., & Fayol, M. (2002). The determinants of spoken and written picture naming latencies. *British Journal of Psychology*, 93(1), 89-114. <https://doi.org/10.1348/000712602162463>
- Borzone de Manrique, A. M., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: Una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*.
- Breen, M. (2014). Empirical investigations of the role of implicit prosody in sentence processing. *Language and Linguistics Compass*, 8(2), 37-50. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12061>
- Brennan, S. E., & Schober, M. F. (2001). How listeners compensate for disfluencies in spontaneous speech. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 274-296. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2753>
- Campbell, J. D., & Katz, A. N. (2012). Are there necessary conditions for inducing a sense of sarcastic irony?. *Discourse Processes*, 49(6), 459-480. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.687863>
- Carrasco-Ortiz, H., Amengual, M., & Gries, S. T. (2021). Cross-language effects of phonological and orthographic similarity in cognate word recognition: The role of language dominance. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(3), 389-417. <https://doi.org/10.1075/lab.18095.car>
- Carretero M. (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva*, 2da Edición. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Cevasco, J. & Marmolejo-Ramos, F. (2013). The importance of studying prosody in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 21-33. <https://hdl.handle.net/2440/79135>

- Cevasco, J. (2008). La importancia del estudio de la comprensión del discurso a través de la utilización de materiales del discurso oral espontáneo. *Investigaciones en Psicología*, 13(2), 45-60.
- 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. (2014). La importancia del estudio del rol de la modalidad de presentación del discurso en la generación de inferencias causales. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(2),137-152.
- Cevasco, J., & Muller, F. (2009). Conectividad causal, rol conversacional y confiabilidad del hablante en el recuerdo de conversaciones. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 33-40. <https://doi.org/10.48102/pi.v17i2.268>
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2008). The importance of causal connections in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Psicothema*, 20(4), 801-806.
- Cevasco, J., & 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. [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70012-5](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70012-5)
- Cevasco, J., & 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. <https://doi.org/10.1007/s10339-016-0755-8>
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2017). The importance of causality processing in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Ciencia Cognitiva*, 11(2), 43-45.

- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Educational Psychology, 25*(2), 159-168. <https://doi.org/10.5093/psed2019a8>
- Cevasco, J., Muller, F., & Bermejo, F. (2020). Comprehension of topic shifts by Argentinean college students: Role of discourse marker presence, causal connectivity and prior knowledge. *Current Psychology, 39*(3), 1072-1085. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9828-4>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing, 33*(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Correa-Rojas, J. (2021). Coeficiente de Correlación Intraclase: Aplicaciones para estimar la estabilidad temporal de un instrumento de medida. *Ciencias Psicológicas, 15*(2).
- Costa, A., Miozzo, M., & Caramazza, A. (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language, 41*(3), 365-397. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2651>
- Cuetos Vega, F. (2008). Psicología de la lectura. *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F., & Mitchell, D. C. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. *Cognition, 30*(1), 73-105. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90004-2)
- Cutler, A. (1994). Segmentation problems, rhythmic solutions. *Lingua, 92*, 81-104.
- de Simone, J., & Cevasco, J. (2020). The role of the establishment of causal connections and the modality of presentation of discourse in the generation of emotion

inferences by Argentine college students. *Reading Psychology*, 42(1), 22-41.

<https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1837314>

De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). Introducción: los desafíos de la psicolingüística, En: de Vega M. y Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 13-52).

Madrid: Trotta.

De Vega, M. (1998). La psicología cognitiva: ensayo sobre un paradigma en transformación. *Anuario de Psicología*, 29(2), 21-44.

De Vega, M. Diaz, J. & Leon, I. (1999). Procesamiento del discurso. En: de Vega M. y Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 271-305). Madrid: Trotta.

Dijkstra, T., De Bruijn, E., Schriefers, H., & Brinke, S. T. (2000). More on interlingual homograph recognition: Language intermixing versus explicitness of instruction. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 69–78.

<https://doi.org/10.1017/S1366728900000146>

Domínguez, I. E. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (7), 6-32.

Dovenberg, E. (2015). Junior/Senior Honors Thesis Supervisor: Professor Neal Pearlmutter 6 May 2015 Semantic Relatedness and Its Effect on the Timing of Language Production.

Du, Y., Wu, Z., Kang, S., Su, D., Yu, D., & Meng, H. (2019, November). Prosodic structure prediction using deep self-attention neural network. In *2019 Asia-Pacific Signal and Information Processing Association Annual Summit and Conference (APSIPA ASC)* (pp. 320-324). IEEE.

<https://doi.org/10.1109/APSIPAASC47483.2019.9023259>

- Dussias, P. E. (2001). Sentence parsing in fluent Spanish-English bilinguals. *One mind, two languages: Bilingual language processing*, 159-176.
- Dussias, P. E. (2003). Syntactic ambiguity resolution in L2 learners: Some effects of bilinguality on LI and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 529–557. <https://doi.org/10.1017/S0272263103000238>
- Eimas, P. D. (1985). The perception of speech in early infancy. *Scientific American*, 252(1), 46-52. <https://www.jstor.org/stable/24967546>
- Eimas, P. D., & Miller, J. L. (1992). Organization in the perception of speech by young infants. *Psychological Science*, 3, 340–345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00043.x>
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Escudero, I. & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- Espin, C. A., Cevasco, J., van den Broek, P., Baker, S., & Gersten, R. (2007). History as narrative: The nature and quality of historical understanding for students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 174-182. <https://doi.org/10.1177/00222194070400020801>
- Fajardo Uribe, L. A. (2007). La lingüística cognitiva: principios fundamentales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (9).
- Feldman, L., & Milin, P. (2018). Psycholinguistic studies of word morphology and their implications for models of the mental lexicon and lexical processing. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315229140-2>

- Ferreira, F. & Anes, M. (1994). Why study spoken language? En M.A Gernsbacher. (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 33-56). San Diego: Academic Press.
- Ferreira, F. (1993). The creation of prosody during sentence production. *Psychological Review*, *100*, 233–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.2.233>
- Fichman, S., Armon-Lotem, S., Walters, J., & Altman, C. (2021). Story grammar elements and mental state terms in the expression of enabling relations in narratives of bilingual preschool children. *Discourse Processes*, *58*(10), 925-942. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1972391>
- Fichman, S., Walters, J., Armon-Lotem, S., & Altman, C. (2022). The impact of language dominance on Russian-Hebrew bilingual children’s narrative production: Microstructure, macrostructure, and Internal State Terms. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *12*(4), 509 - 539. <https://doi.org/10.1075/lab.20036.sve>
- Fox Tree, J.E. (1995). The effects of false starts and repetitions on the processing of subsequent words in spontaneous speech. University of California. *Journal of Memory and Language*. *34*, 709-738. <https://doi.org/10.1006/jmla.1995.1032>
- Fox Tree, J.E. (2001). Listeners’ uses of um and uh in speech comprehension. *Memory and Cognition*, *29*, 320–326. <https://doi.org/10.3758/BF03194926>
- Frances, C., Navarra-Barindelli, E., & Martin, C. D. (2021). Inhibitory and facilitatory effects of phonological and orthographic similarity on L2 word recognition across modalities in bilinguals. *Scientific reports*, *11*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-92259-z>
- Fraundorf, S. H., & Watson, D. G. (2011). The disfluent discourse: Effects of filled pauses on recall. *Journal of memory and language*, *65*(2), 161-175. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2011.03.004>

- Fraundorf, S. H., Watson, D. G., & Benjamin, A. S. (2012). The effects of age on the strategic use of pitch accents in memory for discourse: A processing-resource account. *Psychology and Aging*, 27(1), 88. <https://doi.org/10.1037/a0024138>
- Frías, X.C. (2002). Introducción a la Psicolingüística. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 1-6.
- Friesen, D. C., & Frid, B. (2021). Predictors of successful reading comprehension in bilingual adults: The role of reading strategies and language proficiency. *Languages*, 6(1), 18. <https://doi.org/10.3390/languages6010018>
- Frid, Bailey, and Deanna C. Friesen. 2020. Reading comprehension and strategy use in fourth and fifth-grade French immersion students. *Reading and Writing* 33: 1213–33. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10004-5>
- Friesen, D. C., Schmidt, K., Atwal, T., & Celebre, A. (2022). Reading comprehension and strategy use: Comparing bilingual children to their monolingual peers and to bilingual adults. *Frontiers in Psychology*, 13, 986937.
- Goldman, S. R., & Varnhagen, C. K. (1986). Memory for embedded and sequential story structures. *Journal of Memory and Language*, 25(4), 401-418. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(86\)90034-3](https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90034-3)
- Gollan, T. H., & Goldrick, M. (2016). Grammatical constraints on language switching: Language control is not just executive control. *Journal of Memory and Language*, 90, 177-199. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.04.002>
- González Rosas, E. L., & Castillo Rivera, L. Z. (2021). Liderazgo político de las mujeres en el estado de Nayarit. <https://doi:10.24275/uama.8714.8874fatcat:svfpi5j3ivhwxhht3qjfc1l27u>

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371–395.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Griffin, Z. M., & Ferreira, V. S. (2006). Properties of spoken language production. *Handbook of Psycholinguistics*, *2*, 21-59. <https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50003-1>
- Gutierrez - Calvo, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso*. Claves para inferir y comprender (pp. 123-137). Madrid: Pirámide.
- Gutierrez -Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del Español* (pp. 231-270). Madrid: Trotta.
- Haviland, S. E., & 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)
- Hollich, G., Newman, R. S., & Jusczyk, P. W. (2005). Infants' use of synchronized visual information to separate streams of speech. *Child Development*, *76*, 598–613. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00866.x>
- Horiba, Y. (1990). Narrative comprehension processes: A study of native and non-native readers of Japanese. *The Modern Language Journal*, *74*(2), 188-202. <https://doi.org/10.2307/328122>
- Horiba, Y. (1996a). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition*, *18*(04), 433-473. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015370>

- Horiba, Y. (1996b). The role of elaborations in L2 text memory: The effect of encoding task on recall of causally related sentences. *The Modern Language Journal*, 80 (2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01155.x>
- Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29(3), 223-267.
https://doi.org/10.1207/S15326950dp2903_3
- Horiba, Y. (2013). Task-induced strategic processing in L2 text comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 98–125.
<http://hdl.handle.net/10125/66866>
- Horiba, Y. (2022). Breadth and depth of vocabulary knowledge for L2 learners and native speakers of Japanese. *Research in Speech Sciences: Proceedings of the Graduate School of the Kanda University of Foreign Studies* (28), 33-66.
<http://id.nii.ac.jp/1092/00001863/>
- Horiba, Y., & Fukaya, K. (2015). Reading and learning from L2 text: Effects of reading goal, topic familiarity, and language proficiency.
<http://hdl.handle.net/10125/66699>
- Hoyos, A. & Marrero, V. (2006). Errores de habla espontánea: de lo normal a lo patológico. En: Gallardo, B. Hernández C. y Moreno V. (Eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia: Universitat, 2.
<https://doi.org/10.3758/BF03200936>
- Hundt, M., Mollin, S., & Pfenninger, S. E. (Eds.). (2017). The changing English language: *Psycholinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.18148/hs/2020.v4i7.114>

- Irrazábal, N., & Marotto, C. M. (2005). Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 581-594.
- Jared, D., & Kroll, J. F. (2001). Do bilinguals activate phonological representations in one or both of their languages when naming words? *Journal of Memory and Language*, 44(1) 2–31. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2747>
- Ju, M., & Luce, P. A. (2004). Falling on sensitive ears: Constraints on bilingual lexical activation. *Psychological Science*, 15, 314–318. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00675.x>
- Kahng, J. (2018). The effect of pause location on perceived fluency. *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 569-591. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000534>
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*, Madrid: Ediciones Morata.
- Kellogg, R. (2003). Written language production. In: T. Hermann & J. Grabowski (Eds), *Encyklopedie der Psychologie, Themenbereich c: Theorie und forschung, Serie III: Sprache* bd. 1. Goettingen: Hogrefe.
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). *Reading comprehension theories: A view from the top down*. In M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *Routledge handbooks in linguistics. The Routledge handbook of discourse processes* (p.7–21). Routledge/Taylor & Francis Group.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9781315687384-2>
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>

- Kitagawa, Y., & Fodor, J. D. (2014). Prosodic influence on syntactic judgments. *IULC Working Papers*, 5(2).
- Kluender, K. R., & Kiefte, M. (2006). Speech perception within a biologically realistic information-theoretic framework. In *Handbook of psycholinguistics* (pp. 153-199). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50007-9>
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N., & van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low-and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31, 2017-2040. <https://doi.org/doi:10.1007/s11145-017-9789-2>.
- Kraljic, T., & Brennan, S. E. (2005). Prosodic disambiguation of syntactic structure: For the speaker or for the addressee? *Cognitive Psychology*, 50(2), 194-231. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2004.08.002>
- Krivokapić, J., Styler, W., & Byrd, D. (2022). The role of speech planning in the articulation of pauses. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 151(1), 402-413. <https://doi.org/10.1121/10.0009279>
- Krivokapić, J., Styler, W., & Byrd, D. (2022). The role of speech planning in the articulation of pauses. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 151(1), 402-413. <https://doi.org/10.1121/10.0009279>
- Kroll, J. F., & Ma, F. (2017). The bilingual lexicon. *The Handbook of Psycholinguistics*, 294-319. <https://doi.org/10.1002/9781118829516.ch13>
- Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language learners and bilinguals: The development of lexical and conceptual representations. In: C. Doughty & M. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492>

- Kroll, J. F., Gullifer, J. W., McClain, R., Rossi, E., & Martín, M. C. (2015). Selection and control in bilingual comprehension and production. *Cambridge Handbook of Bilingualism*. New York: Cambridge University Press doi, 10.
- León, J. & Perez O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. León(comp.). Conocimiento y discurso (pp. 45-66). Madrid: Trotta
- León, J. A., & Escudero, I. (2017). Causal inferences in reading comprehension. *Chapter published in: Reading Comprehension in Educational Settings, 16, 63.*
<https://doi.org/10.1075/swll.16.03leo>
- León, J.A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencia en la comprensión del discurso escrito. En J.León (comp.). Conocimiento y discurso. Madrid: Pirámide. *Psicolingüística del español* (pp 23-42). Madrid: Trotta
- Li, L., & Slevc, L. R. (2017). Of papers and pens: Polysemes and homophones in lexical (mis) selection. *Cognitive Science, 41*, 1532-1548. <https://doi.org/10.1111/cogs.12402>
- Lickley, R. J., & Bard, E. G. (1998). When can listeners detect disfluency in spontaneous speech? *Language and Speech, 41*(2), 203-226.
<https://doi.org/10.1177/002383099804100204>
- Linderholm, T., Virtue, S., Tzeng, Y., & van den Broek, P. (2004). Fluctuations in the availability of in- formation during reading: Capturing cognitive processes using the Landscape Model. *Discourse Processes, 37*, 165–186.
<http://dx.doi.org/10.4324/9781315046105-5>
- López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance, 235-250.*

- Lorch Jr, R. F., & van den Broek, P. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 213-246. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0931>
- Ludusan, B., Mazuka, R., Bernard, M., Cristia, A., & Dupoux, E. (2017). The role of prosody and speech register in word segmentation: A computational modeling perspective. In *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 2: Short Papers)* (pp. 178-183). <http://dx.doi.org/10.18653/v1/P17-2028>
- Marian, V., & Spivey, M. J. (2003). Competing activation in bilingual language processing: Within and between-language competition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 97–115. <https://doi.org/10.1017/S1366728903001068>
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1989). Semantic associations and elaborative inference. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15(2), 326. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.15.2.326>
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- McMaster, K. L., Espin, C. A., & van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 17-24. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12026>
- McNamara, D. S. (2021). If integration is the keystone of comprehension: Inferencing is the key. *Discourse Processes*, 58(1), 86-91. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1788323>

- Melinger, A. (2003). Morphological structure in the lexical representation of prefixed words: Evidence from speech errors. *Language and Cognitive Processes*, 18(3), 335-362. <https://doi.org/10.1080/01690960244000072>
- Ministerio de Educación (2013), Programa Nacional de Post-alfabetización, Plan de Estudios de alfabetización y post-alfabetización. La Paz, Bolivia.
- Molinari, M. C. (2000). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba. esta referencia está al inicio en concepto de Psicología cognitiva.
- Morishima, Y. (2013). Allocation of limited cognitive resources during text comprehension in a second language. *Discourse Processes*, 50(8), 577-597. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.846964>
- Nahatame, S. (2013). Predictive inference generation during Japanese EFL reading: Focusing on contextual constraint and local coherence of text. *Jacet Journal*, (56), 19-38.
- Nahatame, S. (2014). Strategic processing and predictive inference generation in L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(2), 54-77. <http://hdl.handle.net/10125/66880>
- Nahatame, S. (2017). Standards of coherence in second language reading: Sentence connectivity and reading proficiency. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 86-112.
- Nahatame, S. (2018). Comprehension and processing of paired sentences in second language reading: A comparison of causal and semantic relatedness. *The Modern Language Journal*, 102(2), 392-415. _
- Nahatame, S. (2020a). *Causal and Semantic Relations in Second Language Discourse Processing: An Eye-Tracking Study* (No. 3853). Easy Chair.

- Nahatame, S. (2020b). Revisiting second language readers' memory for narrative texts: the role of causal and semantic text relations. *Reading Psychology, 41*(8), 753-777. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768986>.
- Nahatame, S. (2022). Causal and semantic relations in L2 text processing: An eye-tracking study. *Reading in a Foreign Language, 34*(1), 91-115. <http://hdl.handle.net/10125/67414>
- Nakamura, C., Harris, J. A., & Jun, S. A. (2022). Integrating prosody in anticipatory language processing: how listeners adapt to unconventional prosodic cues. *Language, Cognition and Neuroscience, 37*(5), 624-647. <https://doi.org/10.1080/23273798.2021.2010778>
- Noppeney, U., & Price, C. J. (2004). An fMRI study of syntactic adaptation. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16*(4), 702-713. <https://doi.org/10.1162/089892904323057399>
- Norcliffe, E., & Konopka, A. E. (2015). Vision and language in cross-linguistic research on sentence production. In *Attention and vision in language processing* (pp. 77-96). Springer, New Delhi. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2443-3_5
- Nozari, N., Martin, C. D., & McCloskey, N. (2019). Is repairing speech errors an automatic or a controlled process? Insights from the relationship between error and repair probabilities in English and Spanish. *Language, Cognition and Neuroscience, 34*(9), 1230-1245. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1637007>
- O'Brien, E. J., Shank, D. M., Myers, J. L., & Rayner, K. (1988). Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*(3), 410-420. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.3.410>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pacosillo Quinta, M. V. (2021) *La formación educativa y de liderazgo de las mujeres campesinas indígenas originarias de Bolivia "Bartolina Sisa* (Doctoral dissertation). Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pardo, J. S., & Remez, R. E. (2006). The perception of speech. In *Handbook of psycholinguistics* (pp. 201-248). Academic Press. *Learning, Memory, and Cognition*, 14(3), 410. <https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50008-0>
- Pavias, M., van den Broek, P., Hickendorff, M., Beker, K., & Van Leijenhorst, 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.
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1171070>
- Pérez, A. I., Schmidt, E., & Tsimpli, I. M. (2023). Inferential evaluation and revision in L1 and L2 text comprehension: An eye movement study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S136672892300069X>
- Pérez, A. I., Schmidt, E., & Tsimpli, I. M. (2023). Inferential evaluation and revision in L1 and L2 text comprehension: An eye movement study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S136672892300069X>
- Pérez, A., Hansen, L., & Bajo, T. (2019). The nature of first and second language processing: The role of cognitive control and L2 proficiency during text-level comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(5), 930-948.
<https://doi.org/10.1017/S1366728918000846>

- Pérez, A., Hansen, L., & Bajo, T. (2019). The nature of first and second language processing: The role of cognitive control and L2 proficiency during text-level comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(5), 930-948.
<https://doi.org/10.1017/S1366728918000846>
- Pispira, J., & Cevasco, J. (2022). La importancia de investigar la presentación de preguntas de elaboración para la facilitación de la comprensión del discurso: brechas en la investigación actual y futuras direcciones. *Apuntes de Psicología*, 40(1), 31-41. <https://doi.org/10.55414/ap.v41i1.957>
- Portillo, A., & Cabañas, J. B. (2020). Mujeres en Política: Hacia la Reivindicación de los Derechos Políticos-Electorales. *La Revista de Derecho*, 41, 275-289.
<https://doi.org/10.5377/lrd.v41i1.10505>
- Poullisse, C., Wheeldon, L., & Segaert, K. (2019). Evidence against preserved syntactic comprehension in healthy aging. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 45(12), 2290–2308.
<https://doi.org/10.1037/xlm0000707>
- procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17 (2), 95-117
- Radvansky, G. A., Tamplin, A. K., Armendarez, J., & Thompson, A. N. (2014). Different kinds of causality in event cognition. *Discourse Processes*, 51(7), 601-618. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.903366>
- Ransdell, S. E., & Fischler, I. (1987). Memory in a monolingual mode: When are bilinguals at a disadvantage? *Journal of Memory and Language*, 26(4), 392-405.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(87\)90098-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(87)90098-2)
- Recio Fernández, I., Loureda, Ó., & Sanders, T. J. (2021). La construcción del discurso: Una aproximación experimental. *Revista Signos*, 54(107), 1004-1025.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000301004>

- Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anales de Psicología*, 51, 129-155.
- Rocca, M. & Cevasco, J. (2021). Meaningful connections. *Literacy Today*, 38(6), 24-26.
- Sabu, K., & Rao, P. (2018). Automatic assessment of children's oral reading using speech recognition and prosody modeling. *CSI Transactions on ICT*, 6(2), 221-225. <https://doi.org/10.1007/s40012-018-0202-3>
- Saux, G., & Molinari Marotto, C. (9-11 de agosto, 2007). *Compresión de textos expositivos e inferencias explicativas* [Presentación de Paper]. En XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-073/105>
- Scarborough, D., Gerard, L. & Cortese, C. (1984). Independence of lexical access in bilingual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 84-99. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90519-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90519-X)
- Schafer, A. J., Speer, S. R., Warren, P., & White, S. D. (2000). Intonational disambiguation in sentence production and comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(2), 169-182. <https://doi.org/10.1023/A:1005192911512>
- Schafer, A. J., Speer, S. R., Warren, P., & White, S. D. (2005). Prosodic influences on the production and comprehension of syntactic ambiguity in a game-based conversation task. In Trueswell, J. C., & Tanenhaus M.K(Eds.). *Approaches to Studying World-situated Language Use* (pp. 209-225). London, The MIT Press Cambridge
- Schramm, A., Haser, V., Mensink, M. C., Reifenrath, J., & Kassemi, P. (2022). Implicit Textually enhanced processing of aspectual meanings in English learners with

German as a first language. *Discourse Processes*, 1-33.

<https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2052498>

Schwartz, A. I., & Kroll, J. F. (2006). Bilingual lexical activation in sentence context.

Journal of Memory and Language, 55(2), 197-212.

<https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.004>

Schwartz, A. I., Kroll, J. F., & Diaz, M. (2007). Reading words in Spanish and English:

Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.1080/01690960500463920>

Segaert, K., Kempen, G., Petersson, K. M., & Hagoort, P. (2013). Syntactic priming and lexical boost effect during sentence production and sentence comprehension: An fMRI study. *Brain and Language*, 124(2), 174-183.

<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.12.003>

Shepard-Carey, L. (2021). The inference-making of elementary emergent multilinguals:

Access and opportunities for learning. *Journal of Early Childhood Literacy*,

21(4), 499-537. <https://doi.org/10.1177/1468798419870597>

Shimizu, H. (2009). The effect of causal relatedness on EFL learners' reading

comprehension and inference generation. *ARELE: Annual Review of English*

Language Education in Japan, 20, 31-40. https://doi.org/10.20581/arele.20.0_31

Shook, A., & Marian, V. (2019). Covert co-activation of bilinguals' non-target

language: Phonological competition from translations. *Linguistic Approaches to*

Bilingualism, 9(2), 228-252. <https://doi.org/10.1075/lab.17022.sho>

Siew, C. S. (2020). Feature distinctiveness effects in language acquisition and lexical processing: Insights from megastudies. *Cognitive Processing*, 21(4), 669-685.

<https://doi.org/10.1007/s10339-019-00947-6>

- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. In M, A Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 479–516). San Diego, CA: Academic Press.
- Singer, M., & Halldorson, M. (1996). Constructing and validating motive bridging inferences. *Cognitive Psychology*, *30*(1), 1-38.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1996.0001>
- Speer, S., & Blodgett, A. (2006). Prosody. In *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 505-537). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50014-6>
- Spivey, M. J., & Marian, V. (1999). Cross talk between native and second languages: Partial activation of an irrelevant lexicon. *Psychological Science*, *10*(3), 281-284.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00151>
- Tapiero, I., van den Broek, P., & Quintana, M. P. (2002). The mental representation of narrative texts as networks: The role of necessity and sufficiency in the detection of different types of causal relations. *Discourse Processes*, *34*(3), 237-258.
https://doi.org/10.1207/S15326950DP3403_1
- Thompson, R., Emmorey, K., & Gollan, T. H. (2005). “Tip of the fingers” experiences by deaf signers: Insights into the organization of a sign-based lexicon. *Psychological Science*, *16*(11), 856-860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01626.x>
- Tiv, M., Rouillard, V., Vingron, N., Wiebe, S., & Titone, D. (2019). Global second language proficiency predicts self-perceptions of general sarcasm use among bilingual adults. *Journal of Language and Social Psychology*, *38*(4), 459-478.
<https://doi.org/10.1177/0261927X19865764>
- Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, *24*(5), 595-611.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90048-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90048-8)

- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1982). Causal cohesion and story coherence. In *Learning and comprehension of text.* (pp. 83–111) Erlbaum Hillsdale, New Jersey.
- Ushiro, Y., Hosoda, M., Komuro, R., Mori, Y., & Nishi, T. (2022). Quantitative and qualitative effects of the reading goal on the monitoring of global causal coherence in L2 reading. *JACET Journal*, *66*, 113-131.
- van den Broek, P. & Lorch, R. F. (1993). Network representations of causal relations in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse Processes*, *16*, 75-98. <https://doi.org/10.1080/01638539309544830>
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423–445). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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*(5977), 453-456. <https://doi.org/10.1126/science.1182594>
- van den Broek, P., & Espin, C. A. (2009). Improving reading comprehension: Connecting cognitive science and education. *Cognitive Critique*, *2*, 1-25.
- van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence:*

Essays in honor of Tom Trabasso (pp. 15–34). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of coactivation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 335-351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- van den Broek, P., Linzie, B., Fletcher, C., & Marsolek, C. J. (2000). The role of causal discourse structure in narrative writing. *Memory & Cognition*, 28(5), 711-721.
- van Hell, J.G. (1998). *Cross-language processing and bilingual memory organization*. Unpublished dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands.
- van Heuven, W. J. B., Dijkstra, T., & Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 39(3), 458-483. <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2584>
- van Moort, M. L., Jolles, D. D., Koornneef, A., & van den Broek, P. (2020). What you read versus what you know: Neural correlates of accessing context information and background knowledge in constructing a mental representation during reading. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(11), 2084–2101.
<https://doi.org/10.1037/xge0000764>
- van Patten, B., Keating, G. D., & Wulff, S. (Eds.). (2020). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge.

- Wagner, R. K., Piasta, S. B., & Torgesen, J. K. (2006). Learning to read. *Handbook of psycholinguistics* (pp. 1111-1142). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50030-4>
- Walenski, M., Europa, E., Caplan, D., & Thompson, C. K. (2019). Neural networks for sentence comprehension and production: An ALE-based meta-analysis of neuroimaging studies. *Human Brain Mapping, 40*(8), 2275-2304. <https://doi.org/10.1002/hbm.24523>
- Weber, K., & Indefrey, P. (2009). Syntactic priming in German–English bilinguals during sentence comprehension. *NeuroImage, 46*(4), 1164-1172.
- Weise, A., Levitan, S. I., Hirschberg, J., & Levitan, R. (2019). Individual differences in acoustic-prosodic entrainment in spoken dialogue. *Speech Communication, 115*, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2019.10.007>
- Weise, C., & Álvarez, I. M. (2018). Identidad y percepciones de género. Retos para la formación de mujeres líderes indígenas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales, (77)*, 257-287.
- Wheeldon, L. (2013). Generating prosodic structure. In *Aspects of language production* (pp. 261-286). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315804453>
- Yoshida, M. (2012). The interplay of processing task, text type, and proficiency in L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 24*(1), 1-29
<http://hdl.handle.net/10125/66671>
- Zapata Silva, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena* (p. 128). Bielefeld University Press.

Zhou, W. (2020). Structural Priming: A New Perspective of Language Learning.

American Journal of Applied Psychology, 9(4), 124-130.

<http://doi.org/10.11648/j.ajap.20200904.16>

Zwaan, R. A., & Rapp, D. N. (2006). Discourse comprehension. In M. Traxler & M.

Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 725–764). New York:

Elsevier.

Apéndice A

Transcripción del Material en Español

Formación de mujeres indígenas en liderazgo social político AMAUTA- CDIMA

Existe violencia de todo tipo en las comunidades, en los municipios rurales. Yo creo que es una falta de política de difusión de los derechos que las mujeres sufren todavía esta situación. Por otro lado, existe todavía el machismo en nuestras comunidades, al igual que en las ciudades. Entonces no permite que las mujeres puedan participar efectivamente con su capacidad en los espacios de poder y decisión, por ejemplo.

Las escuelas de formación de mujeres indígena originaria campesinas se ha establecido en La Paz para facilitar a que las hermanas puedan acceder a este espacio para formarse y servir a su pueblo, principalmente en lo que se refiere al trabajo con identidad cultural de las mujeres indígenas y que las mujeres formadas en CDIMA, además, sean las protagonistas en la defensa de sus derechos y que sean las indicadas en la prevención de violencia existente a nivel nacional e internacional.

Ellas principalmente se han formado con este proyecto de formación de mujeres líderes en liderazgo social político para que ellas puedan, a su vez, difundir sus derechos en las comunidades rurales, en las veinte provincias del departamento de La Paz.

Las Escuelas han aportado bastante, si bien tenemos... mujeres formadas en CDIMA son más de 100 mujeres actualmente ocupando cargos públicos como concejales a nivel nacional, esto es uno de los resultados del trabajo. Por otro lado, por primera vez las mujeres han conocido sus derechos, ahora son protagonistas ellas, como ejecutivas- por ejemplo- de sus organizaciones, han llegado a ser alcaldesas, tenemos mujeres diputadas del Estado Plurinacional, algunas ocupando cargos importantes también a nivel de gobierno en diferentes ministerios. Son unos resultados importantes -

yo diría – que el pasado, hace veinte años atrás cuando CDIMA empezó a trabajar, ellas jamás habían pensado llegar a esos espacios.

Transcripción del Material en Quechua

Formación de mujeres líderes campesinas (Fundación Red ACLO Bolivia)

Rinchik tallerisman chay pachaqa, kuenta qocunchik, imaynatachus ruwana: organizaciontapis imaynatachuj sayarichina, imaynatachus manejana autoridades kaspapis, imaynatachus basesninchiqta parlapayana, tukuyimamanta willawanchik , tukuy imayna kausanamanta ; wawasta estudiachinachus manachus, tukuy chaymanta chay tallerispi yachayku, willawayku. Imachus derechusnchik warmiqta, ciertocha, qariq mandallunpi kananchik kashkan, ciertocha maqanapuni warmiqa kashkan, chinsitu aguantaq kayku(mukuachullispapis jina). Atisumnan debatiyta mayllapisis, ima evento kachumpis, chayman rispaqa atinchis opiniononta churayta. Si mana chayqa, wasillapi kanki manataq ni kapacitakunkichu, nitaq kay librospi kuentaqukunkichuqa, mana ni imata debeataykipaq kanchu. Imatachus parlashkanku, jinapi uyarinpacunchiq , chaywan pasarparinchiq. Mana kuenta qoconchikchu... rirpani tallerman, jinapis uyarinchik ,... chaywan pasarpanchik. Si kunitan kay jinata kapacitakusun , kay modulustapis ñawirisun, astawan umaman jamunqa, imatachus parlashkanku, kutichinki, churanki opimionta. Mana warmi valorasqachu karqa, kunanqa, qari warmi kikin derechonchiq mayllapipis. Ajina capacitakuspaqa munayman Concejalmanpis chayayta.

Transcripción de la Traducción al Español del Material en Quechua

Si vamos a los talleres, nos damos cuenta de cómo hacer y fortalecer nuestras organizaciones, cómo manejanos como autoridades, cómo hablar y dirigirnos a nuestras bases. Nos informamos sobre varias temáticas. Aprendemos acerca de nuestra forma de vida, sobre la educación de los hijos; si tenemos que mandarles a la escuela o

no. Nos informamos sobre varios temas: acerca de los derechos de la mujer, si tenemos que ser golpeadas, maltratadas y aguantarnos estando bajo el mando del varón.

Si vamos a las capacitaciones y leemos libros podremos debatir y opinar donde sea que vayamos, pero si nos quedamos en casa sin formarnos no tenemos instrumentos para debatir y opinar, no sabremos de lo que están hablando ni nos damos cuenta. Decimos que vamos a los talleres, pero solo nos quedamos mirando y no nos queda ninguna información.

En cambio, si vamos a las capacitaciones y leemos los módulos aprenderemos más y cuando estén hablando los otros podremos opinar, plantear nuestras ideas y debatir.

La mujer no era valorada, pero ahora es valorada y tenemos los mismos derechos que los varones. Así, si me capacito me gustaría llegar a ser Concejal (cargo público en un municipio).

Apéndice B

Fragmento de Red Causal de Material en Quechua (traducido)

Formación de mujeres líderes campesinas (Fundación Red ACLO Bolivia)

Enunciado	Conexiones causales	Total de conexiones Causales
<p>1. Cuando participamos de los talleres</p>	<p>2-3-4-5-6-7-8</p>	<p>9</p> <p><i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i></p>
<p>2. nos damos cuenta de cómo poder fortalecer nuestras organizaciones.</p>	<p>20-4</p>	<p>4</p>
<p>3. cómo manejarnos como autoridades,</p>	<p>2-4-11-20</p>	<p>6</p> <p><i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i></p>

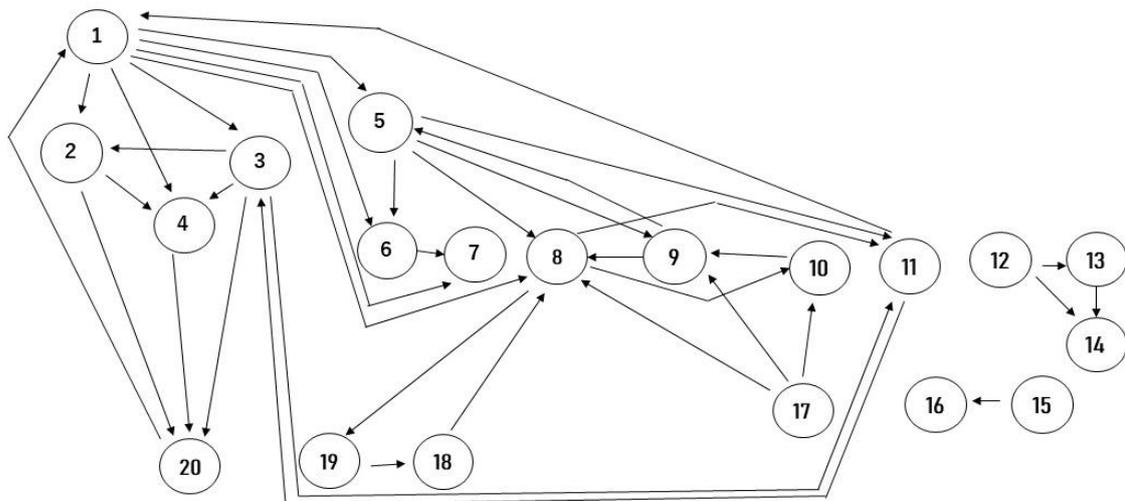
4. cómo hablar y dirigirse a nuestras bases (personas de la comunidad)	20	4
5. Nos informamos sobre varias temáticas	6-8-9-11	6 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i>
6. sobre la educación de los hijos;	7	3
7. si tenemos que mandarles a la escuela o no		2
8. acerca de los derechos de la mujer;	10- 11-19	8 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i>
9. si tenemos que ser golpeadas, maltratadas y aguantarnos	8-5	5 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i>

10. estando bajo el mando del varón.	9	3
11. podremos debatir y opinar donde sea que vayamos.	1-3	4
12. si nos quedamos en casa sin formarnos	13-14	2
13. no tenemos instrumentos para debatir y opinar,	14	2
14. No sabremos de lo que nos están hablando		2
15. Decimos que vamos a los talleres pero, solo nos quedamos mirando	16	1
16. y no se nos queda ninguna información		1
17. La mujer no era valorada,	8- 9-10	3

18. Pero ahora es valorada	8	2
19. y tenemos los mismos derechos que los varones.	18	2
20. me gustaría llegar a ser hasta Concejal	1	4

Figura 2

Fragmento de Red Causal del Material en Quechua



Fragmento de la Red Causal del Material en Español

(Formación de mujeres indígenas en liderazgo social político AMAUTA- CDIMA)

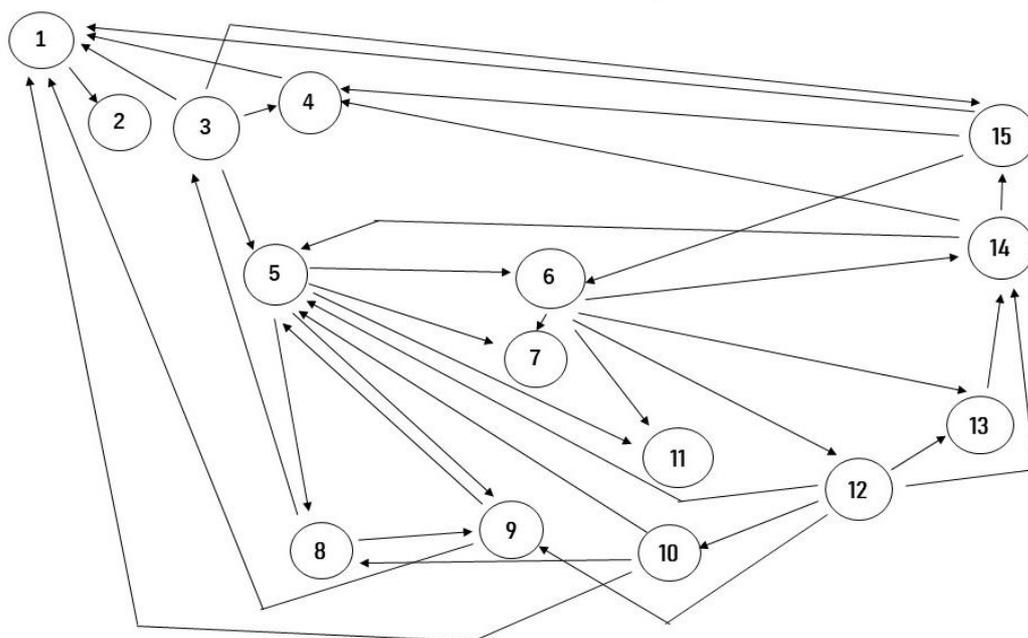
Enunciado	Conexiones causales	Total de conexiones causales
<p>1. Existe violencia de todo tipo en las comunidades en los municipios rurales</p>	<p>2</p>	<p>6 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i></p>
<p>2. Yo creo que es una falta de política de difusión de los derechos</p>		<p>1</p>
<p>3. Por otro lado, existe todavía el machismo en nuestras comunidades, al igual que en las ciudades.</p>	<p>4-1- 15-5</p>	<p>5</p>
<p>4. Entonces no permite que las mujeres puedan participar efectivamente con su capacidad en los espacios de poder y decisión, por ejemplo.</p>	<p>1</p>	<p>4</p>
<p>5. Las escuelas de formación de mujeres indígena originaria campesinas se ha establecido en La Paz</p>	<p>6-7-8-9-11</p>	<p>10 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i></p>

<p>6. para facilitar a que las hermanas puedan acceder a este espacio para formarse y servir a su pueblo</p>	<p>7-11-12-13-14</p>	<p>7 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i></p>
<p>7. principalmente en lo que se refiere al trabajo con identidad cultural de las mujeres indígenas</p>		<p>2</p>
<p>8. Además, sean las protagonistas en la defensa de sus derechos</p>	<p>9-3</p>	<p>4</p>
<p>9. y que sean las indicadas en la prevención de violencia existente a nivel nacional e internacional.</p>	<p>1-5-10</p>	<p>5</p>
<p>10. para que ellas puedan, a su vez, difundir sus derechos en las comunidades rurales, en las veinte provincias del departamento de La Paz</p>	<p>1-5-8</p>	<p>5</p>
<p>11. actualmente ocupando cargos públicos como concejales a nivel nacional</p>		<p>2</p>
<p>12. ahora son protagonistas ellas, como ejecutivas- por ejemplo- de sus organizaciones</p>	<p>5-9-10-13-14</p>	<p>6</p>

		<i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i>
13. han llegado a ser alcaldesas,	5-14	4
14. tenemos mujeres diputadas del Estado Plurinacional	4-5-15	6 <i>Enunciado repetido en la versión de repetición de ideas principales</i>
15. que en el pasado, hace veinte años atrás cuando CDIMA empezó a trabajar, ellas jamás habían pensado llegar a esos espacios.	1-4-6	5

Figura 3

Fragmento de Red Causal del Material en Español



Apéndice C

Transcripción de las Ideas Principales Repetidas en la Versión de Ideas Principales

Repetidas del Material en Quechua

1. Cuando participamos de los talleres (9 conexiones causales)
2. cómo manejarnos como autoridades (6 conexiones causales)
3. Nos informamos sobre varias temáticas (6 conexiones causales)
4. acerca de los derechos de la mujer; (8 conexiones causales)
5. si tenemos que ser golpeadas, maltratadas y aguantarnos (5 conexiones causales)

Transcripción de las Ideas Principales Repetidas en la Versión de Ideas Principales

Repetidas del Material en Español

1. Existe violencia de todo tipo en las comunidades en los municipios rurales (6 conexiones causales)
2. Las escuelas de formación de mujeres indígena originaria campesina se ha establecido en La Paz (10 conexiones causales)
3. para facilitar a que las hermanas puedan acceder a este espacio para formarse y servir a su pueblo (7 conexiones causales)
4. ahora son protagonistas ellas, como ejecutivas- por ejemplo- de sus organizaciones (6 conexiones causales)
5. tenemos mujeres diputadas del Estado Plurinacional (6 conexiones causales)

Apéndice D

Ejemplos de protocolos de Recuerdo en Voz Alta Transcritos y Puntuados

1. Condición de Presentación del Material en Quechua en Versión Original (sin repeticiones)

Yo entendí lo que dijo:

las mujeres ya no somos maltratadas ni ultrajadas como antes, 1(1)

ahora ya nos defendemos, somos iguales que los varones, ya no tenemos que ser maltratadas, 9(1)

Somos más despiertas, nosotras tenemos que ir hacia adelante. 19(1)

Cómo tenemos que enseñar a nuestros hijos para que vayan por el buen camino 6(1)

y para que estudien bien, ellos están creciendo. 7(1)

Ñuqa entendeni intiritun nisqanta: warmiqa manaña ñaupata jinachu canchij maltratasqa

ultrajasqa, kunaqa defendicuschijña, astawan.... qhari jina quiquinña kanchij. manaña

maqachicunachijchutian, ... astawan vivasña tukuyunchij. Ñoqanchij astawan

ñaupajman rinanchijtian, ichari? ...imaynata wawakunanchijtapis

yachachinanchijtian sumaj ñanta rinacupaj, walejta estudianakupaj, wiñaskanku

2. Condición del Presentación del Material en Español en Versión repetida (con enunciados repetidos)

Ahora las mujeres tenemos derechos, 4(1)

ahora ya hay esas capacitaciones 5(1)

y con esas capacitaciones podemos llegar hasta ejecutivos de las municipalidades 12(1)

así para ir adelante, ya opinamos. 6(1)

Después he entendido que hace veinte años las mujeres no participábamos en nada, eso es verdad.... 4(1)

ahora con el cambio ya se puede participar, 12(1)

ya hay señoras en presidencias, en las alcaldías, hay concejales, 14(1),

hay en todo... eso he entendido 13(1)

3. Condición del Presentación del Material en Quechua en Versión repetida (con enunciados repetidos)

Es muy bueno que estudiemos, 1(1)

llegaríamos hasta concejales, esto es bueno. 20(1)

También a los hijos sino estudiamos no podremos enseñarles. 6(1)

Debemos avanzar para que no haya ningún tipo de maltrato 8(0,5)

hacia la mujer. 9(1),

si no estudiamos las personas nos pueden criticar 15(1)

y no podríamos hablar. 14(1)

Estudiananchik sumaq waleq puni kasqa. Estudianapis,...

chayasunman hasta concejalapis .Sumaj kusapuni ...

wawakunatapis mana estudiaspaqa mana yachachisuy atisunmanchu estudiachispaqa

mana yachaspapis avansaspa ,

avansaspa mana kanapaq ima warmi maltratupis ma ima kananñapaq chamnanta,

mana estudiaspaqa runaspis imastachus niwasunman mana parlay atisunmanchu...

4. Condición del Presentación del Material en Español en Versión repetida (con enunciados repetidos)

Nunca hay que olvidar nuestras culturas sin eso no podemos llegar hasta ..., 7(1)

estudiando podemos llegar a ser alcaldes 6(1)

estudiando podemos llegar a ser alcaldes, 12(1)

concejales, 14(1)

presidentes. 13(1)

No podemos permitir nada de maltratos 9(1)

Y seguir luchando por nuestra Bolivia como mujeres. 10(1)

5. Condición del Presentación del Material en Quechua en la Condición de Ideas

Principales Repetidas

Yo entendí que existen talleres, 1(1) y que varones y mujeres somos iguales.

Antes los hombres nos reñían y no nos dejaban hablar. 10 (1)

Los talleres nos ayudan para saber más de los derechos y en estos talleres hablamos de nuestros derechos. 8(1)

Ahora ya no pueden maltratarnos, antes en silencio aguantábamos, 9(1)

en los talleres nos enseñan acerca de nuestros derechos y de los varones 19 (1)

y el cómo educar a nuestros hijos. 10(1)

Ñuqa entendeni talleres kan, qari warmi kikin Kanchik, ñaupata qharikunaqa rimawaq kanchik, mana parlaqta dejqachu kanku, talleres kan kunanqa chaypitaq parlanku ñoqanchik derechoskunamanchikta. Kunan manaña maqawanchikmanchu, unayqa ch'inllamanta kakuq kayku. Tallerespi yachachiwayku ñuqayku chanta qarikumanantawan derechoschinkmanta. Wawakunata uywaymantawan Yachachiwyku

6. Condición del Presentación del Material en Quechua en Versión repetida (con enunciados repetidos)

Las mujeres podemos capacitarnos, 1(1)

antes podíamos vivir maltratadas y sin formarnos, 8(1)

ahora ya no- dice- podemos ir adelante. 18(0.5)

A nuestros hijos también podemos hacerlos estudiar,

todo depende de nosotras. 7(1)

No debemos estar atrás, 18(0,5)

podemos seguir adelante si participamos de los encuentros y podremos opinar. 4(0,5)

warmiqa kasunman,... nin capacitakusunman nin, unay karqanchik

mana nakunqanchikchu.. kasunman karqa maqasqas, tukuyima, kunanqa manaña nin,

risunman nin aswan adelanteman. nin. Wawakunatapis estudiachisunman nin. Chayqa

ñuqanchikmanta dependen. Mana qhepapi kasunmanchu ademlanteman risunman

campañasman rispa, chaypi parlasunman.

7. Condición del Presentación del Material en Español en Versión Original (sin enunciados repetidos)

Hay todavía violencia y los hombres son machistas. 1(1)

Hay escuelas para capacitar en todas las provincias en La Paz, 5(1)

Después, sobre los derechos de las mujeres, 8 (1)

o sea hay ya mujeres que son concejales, presidentas, alcaldesas, y todo.15 (1)

8. Condición de Presentación del Material en Quechua en Versión repetida (con enunciados repetidos)

Ahora las mujeres tenemos derechos, 19(1)

no tenemos que estar sólo en casa y bajo el mando del varón,10(1)

hay que participar de la alfabetización 1(1)

y en los encuentros que vayamos tenemos que opinar ya que valen mucho,11(1)

ahora la mujer es tomada en cuenta, 17(1)

no tenemos que temer. 18(1)

Kunan Warmikuna derechoyuk canchik mana wasillapi kanachu qhariq mandunpi, rina tian kay alfabetizacionman, may campañaman rispapis opinionchis valen, mujeres cuentanchik mana manchikunachu.

Apéndice E

Entrevista inicial oral para la etapa de exploración de Post Alfabetización

realizado por Ministerio de Educación-Programa Nacional de Post-alfabetización

ENTREVISTA INICIAL ORAL PARA LA ETAPA DE EXPLORACIÓN	
Nombre y Apellidos: _____	
Ocupación: _____	
1. ¿Alguna vez ha asistido a la escuela? Sí _____ No _____	_____
2. ¿Hasta qué grado escolar estudió? _____	
3. ¿Alguien le ha enseñado a escribir su nombre? Sí _____ No _____	

Quién _____	
4. ¿Sabe leer algunas palabras o frases? Sí _____ No _____	
¿Cuáles? _____ ¿Quién le enseñó? _____	
5. ¿Qué tiempo hace que aprendió a leer? _____	

6. Conoce algunos números Sí _____ No _____	
¿Cuáles? _____	
Entrevistó: _____ Facilitador o Asesor: _____	

Otros: _____	

Nombre y firma: _____	
Clasificación del entrevistado en:	
Analfabeto puro: _____	
Analfabeto funcional: _____	

Apéndice F

Carta de evaluación final de Alfabetización

(Programa Nacional de Alfabetización "Yo sí puedo" Bolivia)

REALIZO UNA CARTA

.....

A:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

Nombre Completo y Firma
