

EFFECTO DEL ESTUDIO DE SIGNOS SUPRASEGMENTALES EN LA COMPRENSIÓN EN L2

María Jesús Sánchez Manzano
Universidad de Salamanca

ABSTRACT

The aim of this paper was to show the effect of studying punctuation marks on comprehension with students learning English as a foreign language. An experiment was carried out with two different groups of subjects and a Pretest-Posttest design. There were two tasks related to punctuation: one was done after reading an unpunctuated text, and the other was done once the subjects had written the punctuation marks in the text. It was hypothesized that the subjects in the experimental group would understand better, a text punctuated by them or with no punctuation marks, than the ones in the control group. Results show that the study of punctuation marks is a critical factor on comprehension.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió de la necesidad de explorar la importancia de los signos suprasegmentales en la comprensión. La hipótesis de trabajo que se maneja es que la práctica y el estudio sobre la correcta colocación de los signos de puntuación proporcionan una mayor habilidad a la hora de comprender textos carentes de ellos. Existen referencias procedentes de los autores que se dedican al estudio de la comprensión de que la puntuación, aunque la bibliografía en el tema de signos suprasegmentales es escasa, afecta en gran medida a la calidad y a la cantidad de lo que entendemos (Schank 1982; van Dijk and Kintsch 1983), por lo que una puntuación incorrecta puede suponer un gran problema en nuestra forma de comprender. Por ello el estudio de los signos suprasegmentales y la práctica de clase puntuando

textos en los que no aparecen estas marcas puede resultar de gran utilidad para los estudiantes. Además, dado el número de oraciones ambiguas que se presentan en la vida diaria a veces debido a una mala puntuación, y a pesar de que los oyentes tienden en todo momento a cooperar (Grice 1975), el estudio de signos suprasegmentales y entrenamiento en la puntuación puede poner sobre aviso a los estudiantes. Esta actuación hará que las posibles deficiencias de los códigos superficiales no tengan un peso tan grande en la comprensión, con lo que su estudio puede constituirse en una herramienta de gran valor dentro del aula, y por extensión en cualquier acto de comunicación. Sin embargo, tiene limitaciones pues no hay que olvidar que la habilidad en lograr una buena comprensión en circunstancias adversas no es equivalente a la que del texto se obtiene cuando éste contiene las marcas suprasegmentales apropiadas (Sánchez 1997).

Con estas ideas en mente se pusieron aquí a prueba las dos tareas que realizaron los sujetos que participaron en esta investigación y que se supone que son una gran traba en la comprensión: lectura de textos sin signos de puntuación o la lectura de esos textos con la puntuación realizada por los sujetos. En función del diseño *Pretest-Posttest* (las investigaciones que usan este diseño suelen utilizar el nombre inglés) se tomaron medidas repetidas para poder comprobar el efecto de la variable independiente, en este caso el estudio de un artículo sobre signos suprasegmentales (Moya 1994) y la práctica realizada en clase con textos en los que no aparecen los signos de puntuación. Se esperaba que en la fase *Posttest* el grupo experimental, si es que la hipótesis se confirmaba, mejorara significativamente en la comprensión de textos no puntuados (tarea N.P1) e incluso en los puntuados por ellos mismos (tarea N.P2).

2. MÉTODO

2.1. SUJETOS

Como ya se ha apuntado antes el propósito de este experimento era el de detectar cambios en la comprensión al pasar de la fase *Pretest* a la fase *Posttest* como resultado de la variable independiente, en este caso el estudio y práctica de los signos suprasegmentales. Se esperaba demostrar empíricamente a través de las variables dependientes: medida realizada antes de que los sujetos estudiaran y practicaran los signos de puntuación (*Pretest*) y la medida recogida después (*Posttest*) la existencia de aprendizaje, reflejado en la mejora de la comprensión. Dado el diseño *Pretest-Posttest* elegido para llevar a cabo el propósito de esta investigación, se necesitaban dos grupos de sujetos que inicialmente fueran similares: el experimental, y el control. Como teníamos dos fases por grupo (*Pretest* y *Posttest*) se precisaban dos grupos de sujetos que pudieran dividirse de forma aleatoria en dos. Por ello habrían de ser lo suficientemente grandes de modo que, al segmentar cada uno de los dos grupos, la muestra pudiera todavía ser representativa. Se esperaba que los datos obtenidos en las dos tareas que aquí se manejan (N.P1 y N.P2) nos llevaran a confirmar la hipótesis que en esta investigación se plantea.

Los sujetos con los que se contó para este experimento en el grupo experimental eran estudiantes de 1º de la Universidad de Salamanca, matriculados en la licenciatura de Psicología. Todos ellos estaban inscritos en la asignatura de Libre Disposición “Inglés aplicado a la Psicología”. Cabe pensar que se trataba de un grupo homogéneo

de características similares; además, se presuponía que tenían entre sí un conocimiento similar del inglés. A los sujetos ($N = 32$) que participaron voluntariamente en este experimento se les ofreció *extra-credit* en la asignatura de inglés ya mencionada. Este grupo servía para evaluar el efecto del estudio y explicaciones de clase, en relación a los signos de puntuación, al pasar de una fase a otra del aprendizaje. El periodo de tiempo para la detección de los cambios fue de dos meses y medio, tiempo que iba desde que a los estudiantes se les pasó la prueba Pretest hasta que se dio por concluido el estudio del material que tenían que preparar (“Traducción de algunos signos de lo suprasegmental”, Moya 1994) para un examen de la asignatura de inglés a la que ya se ha hecho referencia. Llegado este momento se les hizo la prueba Posttest. Hay que decir que, dado que la asignatura impartida no tenía relación con los signos suprasegmentales, no se dedicó tiempo de clase a su instrucción en ninguno de los grupos de sujetos. Con lo cual no se conocen las estrategias empleadas por los estudiantes para asimilar este material, ni el grado de profundidad al que llegaron. Limitaciones impuestas por tratarse de un material de aprendizaje que no formaba parte del programa de los estudiantes.

Los sujetos con los que se contó para el grupo control ($N = 28$) eran estudiantes de 3º de Psicología de la Universidad de Salamanca. Todos estaban matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa, asignatura que han de cursar obligatoriamente en el primer ciclo del Plan antiguo (1979) y que normalmente realizan en el último año de este ciclo. En realidad era la misma asignatura que la de los alumnos de 1º, la única diferencia es que para estos últimos era opcional. A estos sujetos también se les ofreció *extra-credit* en dicha asignatura por su participación. Aunque los sujetos participaron voluntariamente, se decidió que los estudiantes de 1º serían en bloque el grupo experimental, mientras que los de 3º serían el grupo control. Se había planeado tener el mismo número de sujetos en los dos grupos del experimento, sin embargo, la insuficiencia de sujetos hizo que se acabara con números diferentes. No obstante, dado que íbamos a utilizar la prueba *t* de Student en los análisis estadísticos, por estar tratando con la media de las puntuaciones obtenidas de los sujetos que componían cada grupo, esto no constituía una preocupación (Brown 1988).

Se pretendía comparar distintos grupos de sujetos con el mismo nivel inicial de conocimiento, en cuanto a la lengua inglesa, para poder afirmar que los resultados obedecían al tratamiento de la variable independiente y no al mayor conocimiento de un grupo con respecto al otro. Una pista de que ocurría de esta manera estaba en la cantidad de años que llevaban estudiando el inglés como lengua extranjera. Los sujetos del grupo experimental habían dedicado al estudio de esta lengua una media de 7,25 años, y los del grupo control 7,27. A pesar de esta homogeneidad, reflejada en la similitud en el número de años estudiando la lengua inglesa, se planteó la duda de si ambos grupos podían en el transcurso de los dos años que van de 1º a 3º haber realizado un aprendizaje del inglés no formal (ej. viajes a Inglaterra, amistades angloparlantes, etc.). Como consecuencia, no se podía excluir el que ambos cursos a pesar de haber estudiado el mismo número de años inglés fueran diferentes en cuanto a su dominio actual de dicha lengua. Como se quería estar seguro, antes de emprender el estudio, de la homogeneidad de los grupos se recurrió a la prueba de nivel hecha a principio de curso. Dicha prueba, de 45 ítems, se componía de dos secciones de ejercicios de opción múltiple. La primera sección (25 ítems)

trataba fundamentalmente con aspectos estructurales, léxico, preposiciones, etc. La otra sección (20 ítems) tenía que ver con la traducción de una palabra o expresión de un texto que se daba en inglés. La prueba *t* resultante, realizada con la media de las puntuaciones de los miembros de cada grupo, manifestó que no había diferencia significativa entre los dos grupos. Así se obtuvo un valor $t(133) = -1,25$, $p = 0,21$. Con lo cual podemos tener la seguridad de que el nivel de conocimiento de la lengua inglesa en ambos cursos era prácticamente igual. No es estrictamente necesario dar este primer paso, ya que esto es precisamente lo que se trata de hacer con la medida Pretest. No obstante, como los resultados de esta prueba estaban en nuestras manos, era una forma sencilla de tantear si merecía la pena seguir adelante con la investigación.

2.2 MATERIALES

El material que se utilizó en esta investigación para la fase Pretest fue un breve fragmento de la obra *Lady Chatterley's Lover* de D.H. Lawrence (1990: 227-228). Se suprimieron algunos renglones, en concreto tres situados casi al final del fragmento. Se hizo así para poder lograr un texto en el que se pudieran extraer preguntas de contenido sin que se hiciera demasiado largo (301 palabras). De este modo se pretendía aminorar el posible cansancio que podía provocar en los sujetos la lectura de dicho texto y la realización de las distintas tareas que se les pedía que hicieran. En cuanto al material empleado en la fase Posttest también procedía de la misma novela (Lawrence 1990: 285-286). Se procuró que la dificultad y longitud del texto utilizado en la fase Posttest (288 palabras) fuera similar al de la fase Pretest, para así estar seguros de que si existían cambios en los datos no se debía a la diferencia de longitud o a la dificultad del material de una fase a otra. De hecho, para evitar que un texto fuera más difícil de leer o comprender que el otro se pidió a dos profesores del Departamento de Inglés de la Universidad de Salamanca que compararan el nivel de dificultad de los dos textos que se iban a utilizar en la investigación. Ambos juzgaron los dos textos como equivalentes en dificultad y advirtieron que, teniendo en cuenta los destinatarios de dichos textos, resultarían complicados de leer. Sin embargo, el nivel de dificultad no constituía un problema para la investigación en marcha ya que así habría un amplio campo para demostrar el efecto de la variable independiente. Se esperaba, por lo tanto, que este material carente de los signos de puntuación o puntuado por ellos mismos permitiera detectar una mejora en la comprensión. Si se daba, se debería a la práctica hecha en clase en cuanto a la puntuación de textos y al estudio en torno al uso de los signos suprasegmentales.

Los textos resultantes parecían adecuados para el propósito de este trabajo por ser en ambos casos un diálogo con un tema de conversación bastante concreto entre los dos personajes principales. El que los sujetos pudieran centrar rápidamente su atención en el tema principal del diálogo era importante por las dificultades especiales a las que se les estaba sometiendo: lectura de textos sin signos de puntuación o la lectura de textos puntuados por ellos mismos. Por eso era conveniente que sólo intervinieran dos personajes y que el contenido no se dispersara en distintos temas. Aunque los textos carecían de los signos suprasegmentales, se decidió que los pocos nombres de persona o de lugar aparecieran con mayúscula por ser poco conocidos. En cuanto a las preguntas de comprensión se formularon de la manera más aséptica po-

sible, de tal forma que al realizar la pregunta no se dieran pistas sobre el contenido. Se hizo así para evitar que se diera un efecto de comprensión debido al modo de realizar las preguntas, y también para no interferir con lo que los sujetos habían comprendido.

2.3. PROCEDIMIENTO

En la fase Pretest se les pasó a todos los sujetos, para la realización de la primera tarea, la hoja número 1. Hoja que incluía unas breves preguntas sobre su identificación personal y el fragmento de texto a leer sin los signos de puntuación. Para ello contaron con 10 minutos. En esta hoja se les informaba de que, una vez se hubiera terminado el tiempo que se había asignado a la lectura, tendrían que contestar a una serie de preguntas (tarea N.P1) con la información más completa posible. Terminado el tiempo se les entregó la hoja número 2 con las preguntas del texto, y se les dio la instrucción de que dieran la vuelta a la hoja. Así se evitaba que, durante los 10 minutos en los que debían realizar la tarea, miraran al texto para responder a las preguntas. Concluido el tiempo se les dijo que volvieran la hoja con el fin de que no hicieran cambio alguno en las respuestas. A continuación se les pidió que cogieran la hoja número 1 para que durante 10 minutos escribieran en el texto los signos de puntuación necesarios. Acabado el tiempo se les dijo que dieran la vuelta a la hoja y se le entregó la número 3 para que en 10 minutos respondieran a otras preguntas, distintas a las que ya se le habían preguntado, con el contenido del texto (tarea N.P2). El tiempo total empleado en realizar este experimento fue de unos 40 minutos. El en la fase Posttest el tiempo empleado y el procedimiento seguido con los sujetos fue idéntico, lo único que cambiaba eran las preguntas y el texto asignado a esta fase.

Evaluación

Por cada sujeto de la fase Pretest se obtuvo dos hojas de respuestas, cada una contenía la contestación a seis preguntas diferentes. La primera la completaron una vez leído el texto sin puntuar, mientras que la segunda la rellenaron una vez que ellos mismos habían puntuado el texto. Aunque se les dijo que escribieran los signos suprasegmentales en el texto que carecía de ellos, no se realizó ninguna medida de la puntuación que hicieron. Más bien por el propósito central de esta investigación: comprobar si el estudio y la práctica de los signos de puntuación producía una mejora en la comprensión de textos sin puntuar o puntuados por ellos. De la fase Posttest, realizada cuando se acabó el plazo para que el grupo experimental ya tuviera leído el artículo sobre signos suprasegmentales asignado para el examen, también se obtuvieron dos hojas de respuesta por estudiante. Tampoco se tomó aquí ninguna medida de la puntuación que realizaron los sujetos. Hubiera sido interesante correlacionar la puntuación dada por los sujetos con la mejora en la comprensión. Sin embargo, no se hizo por la gran variabilidad que mostraron los sujetos en la puntuación. Además, la hipótesis central de esta investigación no predecía una mejora en la manera de puntuar, la cual, sin duda alguna, se debe dar. Lo que predecía era que el estudio teórico sobre la puntuación y la práctica realizada en clase con los estudiantes repercutiría en una mejora en la comprensión. Pero sólo en la de textos carentes de puntuación o de aquellos en los que los sujetos habían añadido los signos suprasegmentales que faltaban.

Cada pregunta se evaluó de 0 a 1, dependiendo del grado de corrección de la respuesta. Todas las hojas de respuesta fueron evaluadas por la persona al cargo de la investigación para evitar una variación en la puntuación por la intervención de distintos correctores. Además se empezó con la primera pregunta de cada una de las hojas de respuesta, pasando a la siguiente una vez que se había terminado de corregir la primera. Y así sucesivamente, para evitar que a los sujetos se les evaluara de manera distinta en consonancia con el estado anímico del corrector, momento de la corrección de la prueba (ej.: comienzo, final, etc.).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El fin que se perseguía era el de poder detectar una mejoría en la comprensión de textos carentes de puntuación o con una puntuación deficiente, debido al estudio y a la práctica realizada con los signos suprasegmentales. Se manifestaría tanto en el modo de comprender el texto carente de signos de puntuación, como en la lectura del mismo texto puntuado por los sujetos. Para comprobar la hipótesis central de este trabajo se realizaron pruebas *t* dependientes e independientes (dependiendo de si se trataba del mismo grupo o de grupos distintos) entre las distintas fases (Pretest o Posttest) del grupo experimental y de control, y se fijó de antemano el valor alfa en $< 0,01$ para así poder afirmar que menos del 1% de los resultados se daban por error (Brown 1988). Se tendrían que mostrar diferencias entre la fase Pretest y Posttest del grupo experimental. Pero, para estar seguros de que ese aprendizaje se debía a la variable independiente y no a otros factores, la fase Posttest del grupo control también tendría que ser significativamente diferente a la Posttest del grupo experimental.

Se realizaron primeramente análisis con los datos de los sujetos del texto sin puntuar (N.P1). Los resultados de la prueba *t* llevados a cabo con las puntuaciones obtenidas en la lectura de dicho texto resultaron ser significativos tanto para el grupo experimental al pasar de la fase Pretest a la Posttest: $t(31) = -7,05, p < 0,0001$ (probabilidad de que 1 vez en 10.000 los resultados se den al azar), como entre el grupo experimental y el grupo control en la fase Posttest: $t(58) = 3,85, p < 0,0003$. Como se esperaba en la fase Pretest no se dieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, al igual que tampoco se observaron en el grupo control al pasar de la fase Pretest a la Posttest (véase apéndice donde se incluyen también resultados no significativos). Estos resultados confirman la hipótesis de que el trabajo y el estudio de los signos suprasegmentales, en esta tarea, tienen como consecuencia una mejora en la comprensión de textos no puntuados.

Para la tarea N.P2 se tomaron también medidas repetidas, entre los resultados proporcionados por los sujetos del grupo experimental y de control, para ver si había diferencias en el modo de comprender el texto cuando lo puntuaban ellos mismos. Se realizó una prueba *t* dependiente, para comprobar si la diferencia entre las medias eran significativas o no, con los datos de los sujetos del grupo experimental en la fase Pretest y Posttest. Se halló un valor $t(31) = -7,7133$, con un nivel de significación de $p < 0,0001$. También se realizó una comparación entre las medias del grupo experimental y de control en la fase Posttest: $t(58) = 4,0714, p < 0,0001$. Como se predecía no se detectaron diferencias significativas entre el grupo experimental y de control en

la fase Pretest, al igual que tampoco las hubo entre la fase Pretest y Posttest del grupo control (véase apéndice donde se incluyen también resultados no significativos). Los resultados ponen de relieve la importancia de haber aprendido y trabajado los signos de puntuación para que se dé una diferencia notoria en la comprensión cuando los sujetos puntúan los textos. Sin embargo, a pesar de esta mejora, se insiste en que no hay que olvidar que la puntuación que hacen los sujetos del texto no hace que su comprensión sea tan eficaz como la lectura con los signos de puntuación incorporados (Sánchez 1997).

También se realizaron análisis intragrupo entre la tarea N.P1 y N.P2 para los dos grupos intervinientes y en las dos fases, los cuales coinciden con el nivel I de la investigación de Sánchez (1997) y están en consonancia con los resultados obtenidos en esta investigación. Así el único que resultó significativo fue el que recibió el tratamiento de la variable independiente. Es decir, el realizado entre el N.P1 y N.P2 del grupo experimental en la fase Posttest: $t(31) = -3,081$, $p = 0,0043$. Resultados que indican la inexistencia de una diferencia significativa, en estos dos grupos del mismo nivel de conocimiento, entre la lectura del texto sin signos suprasegmentales y la lectura del texto en el que los sujetos han incorporado dichos signos. Esto sucede con los dos grupos en la fase Pretest, y lógicamente también en la fase Posttest del grupo control. Sin embargo, según lo esperado, en la fase Posttest del grupo experimental se deja sentir el efecto del estudio y de la práctica de los signos de puntuación.

4. CONCLUSIÓN

El gran mérito que presenta este trabajo es el de poder afirmar empíricamente que el aprendizaje y la práctica en cuanto a los signos de puntuación revierten en una mejor comprensión en textos carentes de puntuación, e incluso en los textos puntuados por los sujetos. La diferencia significativa observada en ambas tareas nos permite inferir la relación existente entre el estudio y la práctica de signos suprasegmentales y la comprensión. Conclusión de gran importancia para su aprovechamiento en el aula con textos que presentan una puntuación deficiente, y fuera de ella. Cuando se está entrenado para incorporar los códigos superficiales de forma adecuada y en un tiempo mínimo, en la gran cantidad de discursos ambiguos que se producen, el resultado es una mayor fluidez en nuestras interacciones.

El conocimiento de los signos suprasegmentales se presenta, por tanto, como de gran utilidad en determinados contextos: textos con puntuación deficiente, discursos ambiguos, etc. No obstante, dado que en el mundo académico normalmente no nos vemos sometidos a la lectura de textos carentes en su totalidad de signos de puntuación, con la excepción de alguno experimental, se propone como continuación de esta investigación examinar si el estudio de los signos suprasegmentales afecta de algún modo a la comprensión de textos puntuados. De confirmarse sería interesante por la mayor aplicación práctica que tendría en el aula, sería un medio económico de abordar o ayudar a subsanar un problema de grandes dimensiones: el de la comprensión de textos. Así mismo, sería conveniente que los nativos de la lengua inglesa realizaran las mismas tareas de este experimento para poder precisar si el hallazgo que aquí se proclama es también válido para la primera lengua.

APÉNDICE

Tabla resumen de diferencias significativas, y resultados no significativos de la prueba *t* de Student:

1. TAREA N.P1

	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL
FASE PRETEST	*	
FASE POSTTEST		*

N.P1 = lectura sin signos de puntuación

* =diferencia significativa

[Fase Pretest entre el grupo experimental y de control: $t(58) = .07, p > .01$]

[Fase Pretest a Posttest del grupo control: $t(27) = -2.70, p > .01$]

2. TAREA N.P2

	G. EXPERIMENTAL	G. CONTROL
FASE PRETEST	*	
FASE POSTTEST		*

N.P2 = lectura después de puntuar los estudiantes.

*=diferencia significativa

[Fase Pretest entre el grupo experimental y de control: $t(58) = -1.99, p > .01$]

[Fase Pretest a Posttest del grupo control: $t(27) = .2466, p > .01$]

3. INTRA ANÁLISIS NO SIGNIFICATIVOS ENTRE N.P1 Y N.P2

Pretest entre los grupos experimentales: $t(31) = .863, p > .01$

Pretest entre los grupos de control: $t(27) = -2.434, p > .01$

Posttest entre los grupos de control: $t(27) = .4781, p > .01$

Obras citadas

- Brown, J. Dean. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP, 1988.
- Dijk, Teun A. van and Walter Kintsch. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- Grice, H.P. "Logic and Conversation." *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Eds. P. Cole and J. P. Morgan. Academic Press, 1975.
- Lawrence, D.H. *Lady Chatterley's Lover*. Great Britain: Penguin, 1990.
- Moya, Virgilio. "Traducción de algunos signos de lo suprasegmental." *Revista de lenguas para fines específicos* 1 (1994): 51-69.

- Sánchez, María J. "Efecto de la puntuación en la comprensión en L2." Comunicación presentada en el I Seminario de Lengua y Lingüística Inglesas: Métodos de Enseñanza e Investigación. Universidad de Salamanca, 1997.
- Schank, Roger C. *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.