

## Resumen

En los últimos años, numerosos estudios han intentado demostrar cómo el género, entendido como un constructo social, influye en la forma en que mujeres y hombres adquieren y usan el lenguaje. El presente artículo tiene por objeto revisar la bibliografía relacionada con la relación entre género y adquisición de primeras y segundas lenguas y demostrar la ineficacia de ciertos estudios que no han tenido en cuenta el carácter cambiante del género. Para ello se hace referencia al aprendizaje del lenguaje por parte de mujeres y hombres tanto en contextos naturales como en aquellos casos que reciben instrucción formal.

## Palabras Clave

Adquisición del lenguaje, segundas lenguas, bilingüismo, género, discurso de aula, sociolingüística, factores afectivos

## Abstract

In the last few years, numerous researchers have tried to prove that gender, understood as a social construct, influences the way women and men acquire and use language. The present paper intends to review the literature on gender and first and second language acquisition and show the inappropriateness of those studies which did not take into account the fluid character of gender. This is done by referring to women and men acquiring a language both in a natural context and under formal instruction

## Key words

Language acquisition, second language, bilingualism, gender, classroom discourse, sociolinguistics, affective factors

## 1. Introducción

La investigación sobre diferencias entre mujeres y hombres ha estado de moda desde principios de la década de los 70, coincidiendo con el movimiento feminista. Tradicionalmente se ha hecho una distinción entre diferencias de sexo y de género. El sexo es una distinción biológica, mientras que el género es una construcción social. En otras palabras, el sexo es una categoría que permite clasificar a los seres humanos, desde el punto de vista biológico, en hombres y mujeres, mientras que el género es una construcción determinada por muy diversos factores, entre los que se encuentran la sociedad, la cultura o la educación.

Las investigaciones recientes sobre diferencias de género están basadas en una visión dinámica del género como “a construct shaped by historical, cultural, social, and interactional factors” (Ehrlich 1997: 421). Los sociolingüistas están a favor de la noción de género como una construcción en continua evolución a través de las diferentes culturas y contextos, y las sociolingüistas feministas rechazan la idea de que “gender is a set of attributes residing permanently within an individual” (Ehrlich 1997: 422).

No obstante, y pese a la dicotomía tradicional sexo-género, recientemente, investigadores como Bem, Bing y Bergvall, Butler, Eckert y McConnell-Ginet, y Fausto-Sterling han razonado que dicha distinción no es correcta, y que tanto el género como el sexo son parte de la cultura. En palabras de Eckert y McConnell-Ginet (1992 : 463):

“social practices constitute in historically specific and changing ways not only gender (and sexual) relations but also such basic gender (and sexual) categories as ‘woman’ and ‘man’ and related categories such as ‘girl’ or ‘lesbian’ or ‘transsexual’ or ‘lady’ or ‘bitch’”.

Junto a toda esta controversia, los estudios sobre lenguaje y género han postulado la influencia que el género tiene tanto en el aprendizaje como en el uso del lenguaje. Este artículo se centrará en la relación del género con la adquisición de la primera y segunda lengua, repasando las distintas aproximaciones propuestas al estudio de dicha relación.

## 2. Género y adquisición de la lengua materna

### 2.1. Visión general

Hay muchos factores diferentes que afectan a la adquisición de una primera lengua. Investigadores de distintos ámbitos se han referido a la importante influencia que el género ejerce; Jacques Lacan, por ejemplo, teorizaba sobre la conexión entre la adquisición del lenguaje y la construcción social del género<sup>1</sup>. El género es, efectivamente, una construcción que viene determinada por la cultura y la sociedad y, como tal, implica la adquisición de diferentes prácticas sociales y culturales asociadas de forma arbitraria a uno de los dos géneros

<sup>1</sup> Véase Rivas (1997: 28 y ss.).

tipo. Entre estas prácticas, el comportamiento lingüístico es probablemente uno de los más evidentes y fascinantes. Rivas (1997: 31) lo explica de la siguiente manera:

“[p]uesto que el lenguaje es un reflejo del orden social, el aprendizaje del lenguaje a su vez implica que el niño aprenda a ser miembro de una determinada comunidad; el niño no sólo aprenderá unas normas formales sino que su competencia lingüística incluirá un aprendizaje de los usos ‘apropiados’ del lenguaje en un determinado contexto social”.

Esto también implica aprender a ser hablantes femeninas o hablantes masculinos y cómo modular todo eso para que responda a las expectativas de una situación específica.

Los padres tienen una gran influencia sobre los hijos en sus primeros años de vida. Como consecuencia, ya que los bebés pasan la mayor parte del tiempo con sus madres, Lakoff se refería al primer lenguaje de los niños como *feminine language* (1975: 6). Más adelante, los niños empiezan a imitar el comportamiento lingüístico que observan en sus padres: imitan palabras y expresiones particulares, patrones de entonación e incluso el ritmo (García Mouton 2003: 23). A la edad de diez años, o incluso antes, las chicas y los chicos empiezan a adoptar actitudes femeninas y masculinas, respectivamente, partiendo de las actitudes que perciban en sus madres y padres así como en sus compañeros. García Mouton (2003: 23) se posiciona de manera clara y concisa con respecto a este tema:

“nuestra forma de hablar tiene mucho que ver con nuestra educación lingüística. Igual que aprendemos a vestirnos como se espera que los hagamos, desde pequeños aprendemos a comportarnos y a hablar según unos modelos más o menos flexibles”.

Esta es la visión de las teorías constructivistas, una aproximación sobre la influencia del género en la adquisición de una primera lengua que concibe los factores sociales como determinantes de la forma en que se adquiere el lenguaje. Entre estos factores están los padres, la escuela y los compañeros, la televisión, y las prácticas sociales y culturales relacionadas con cada género. Esto lleva a que niñas y niños adquieran diferentes patrones de comportamiento que se reflejarán en el uso que hagan del lenguaje.

Sin embargo, las aproximaciones esencialistas sobre la adquisición del lenguaje hacen referencia a diferencias biológicas entre mujeres y hombres como la principal explicación de las diferencias de género en la adquisición de una primera lengua. En relación con esta idea, la explicación más recurrente ha sido la superioridad femenina en el aprendizaje de una lengua. Como se explicará en la siguiente sección, se han propuesto diferentes teorías que tratan aspectos diversos tales como, por ejemplo, la organización del cerebro y la maduración o las habilidades cognitivas. No obstante, por encima de todo, lo que parece estar claro es que el género juega un papel importante en la forma en que chicas y chicos adquieren el lenguaje y en la forma en que se comportan, desde el punto de vista lingüístico.

## 2.2. Principales aproximaciones

### 2.2.1. Aproximaciones esencialistas

Hay muchos estudios sobre las diferencias biológicas o innatas en el aprendizaje del lenguaje. Éstos distinguen tres posibles diferencias biológicas entre hombres y mujeres que pueden afectar a la forma en que lo adquieren: diferencias en las habilidades cognitivas, diferencias en los estilos cognitivos y diferencias en el cerebro. Diane F. Halpern (1992: 9) define la psicología cognitiva como “the branch of psychology concerned with how people think, learn, and remember”. Los estudios de este campo sugieren que las diferencias cognitivas llevan a hombres y mujeres a adquirir y/o usar el lenguaje de manera diferente. Halpern (1992: 64) cita a Maccoby y Jacklin (1974), quienes distinguen tres habilidades cognitivas, así como la variable de la personalidad, en las que las diferencias de sexo son bastante obvias. Estas habilidades cognitivas son verbales, cuantitativas y espaciovisuales. La variable de la personalidad que cambia de un sexo a otro es la agresividad.

En primer lugar, según Halpern (1992: 64), el concepto de habilidades verbales se aplica a todos los componentes del lenguaje: “word fluency, which is the ability to generate words (both in isolation and in a meaningful context), grammar, spelling, reading, verbal analogies, and oral comprehension”. Muchos estudios han intentado demostrar que las niñas normalmente tienen mejores habilidades verbales mientras que los niños tienen mejores habilidades espaciovisuales. Una de las afirmaciones más comunes sobre este tema es el llamado mito de la superioridad femenina, referido a la creencia de que las niñas obtienen mejores resultados al aprender una lengua. Como señala Macaulay (1977: 358), “there is a widely held view among pediatricians that girls are generally more advanced than boys in their linguistic development”. Algunos estudios han intentado demostrar esta supuesta superioridad en los diferentes componentes del lenguaje. En general, se cree que las niñas empiezan a hablar antes que los niños, usan oraciones más largas y complejas, articulan mejor y usan un vocabulario más amplio (Macaulay 1977: 353). Maccoby (1998: 106-107) afirma que las niñas son más rápidas que los niños al adquirir vocabulario entre los 14 y 20 meses, suelen usar más el lenguaje que los niños, y normalmente inician conversaciones con sus padres, profesores o compañeros con mayor frecuencia que los niños.

Sin embargo, esta diferencia en la adquisición del lenguaje en favor de las niñas ha sido exagerada y, como afirma Macaulay (1977: 357), “the differences between the sexes are somewhat less pronounced than is frequently stated”. Es más, la mayoría de los investigadores han estado tan convencidos de esta supuesta superioridad femenina que “[they] have exaggerated reports of slight differences in favor of girls into convincing proof of female superiority” (1977: 358). Éste es el caso de Schachter et al. (1978: 391), quienes intentaron demostrar que las niñas usan oraciones más largas que los niños de la misma edad y, basándose en un estudio de 30 niños pequeños, afirman claramente que “the data provided ample evidence that girls still talk earlier than boys”. No obstante, teniendo en cuenta los datos derivados del estudio, no podría asegurarse si las niñas están realmente más avanzadas que los niños desde un punto de vista lingüístico por dos razones fundamentales. La primera es que las diferencias entre la producción de niñas y niños son muy pequeñas, casi insignificantes. La segunda razón es que el método empleado por el grupo de investigadores no parece apropiado para el estudio del lenguaje de los bebés. En el estudio se explica que los niños han sido observados

durante intervalos de 3 minutos cada uno (1978: 389), lo que tampoco parece tiempo suficiente para recabar información sobre el uso que los bebés hacen del lenguaje, independientemente de cuántas veces haya sido observado cada bebé.

Además de todo esto, también es de destacar el hecho de que la mayoría de estos estudios muestran resultados contradictorios. Macaulay (1977: 353-354) cita diversos estudios que no han hallado diferencias significativas entre la adquisición del lenguaje y/o el desarrollo lingüístico de niñas y niños pequeños (Templin 1957, O'Donnell, Griffin & Norris 1967, Graves & Koziol 1971, Maccoby & Jacklin 1974, y Maratsos 1976). Es más, como se comentó con anterioridad, cuando se ha dado el caso de que algún estudio ha encontrado diferencias, éstas eran demasiado pequeñas e irrelevantes como para llevar a ningún tipo de conclusión. Por consiguiente, Macaulay (1977: 354) subraya el hecho de que, aunque hay muchos estudios que muestran una superioridad femenina en la adquisición del lenguaje, los resultados no deberían ser exagerados sino "interpreted with care". Incluso llega a sugerir la posibilidad de que los comportamientos tomados como representativos de la superioridad femenina en el lenguaje no son precisamente los más apropiados.

También hay otros problemas al asumir que las niñas son mejores y al intentar ofrecer una explicación buena sobre los motivos que llevan a la supuesta superioridad femenina. Algunos investigadores se han centrado en dos factores principales en un intento de explicar dicha superioridad: las diferencias en el cerebro y el ritmo de maduración de niños y niñas. En primer lugar, los estudios sobre las diferencias en el cerebro se pueden dividir en aquéllos que tratan las diferencias en el tamaño del cerebro y aquéllos que tratan las diferencias en la organización del cerebro. En lo que se refiere al tamaño del cerebro, es un hecho universalmente reconocido que las niñas nacen con un cerebro más pequeño que el de los niños. Halpern (1992: 140) cita a Janowsky (1989)<sup>2</sup>, quien defiende el hecho de que el cerebro de las mujeres es normalmente alrededor de un 12% más ligero y tiene una circunferencia un 2% más pequeña que el cerebro de los hombres. Unos resultados muy similares pueden aplicarse también a los afroamericanos, lo cual llevó a médicos del siglo XIX a afirmar que tanto las mujeres como los afroamericanos son seres inferiores debido a las deficiencias de sus cerebros (Halpern 1992: 140). Sin embargo, hasta ahora, no se ha llegado a ninguna conclusión como para afirmar que esta diferencia en el tamaño del cerebro explique o afecte de alguna manera el proceso de adquisición del lenguaje. Por su parte, Halpern ha intentado encontrar una explicación a esta diferencia y afirma que el tamaño del cerebro está relacionado con el tamaño del cuerpo. Por tanto, puesto que los hombres suelen ser más grandes y fuertes que las mujeres, su cerebro suele ser mayor.

En segundo lugar, en cuanto a la organización del cerebro, muchos estudios han demostrado que una diferencia básica entre hombres y mujeres es que los hombres suelen tener el cerebro más lateralizado que las mujeres. El término lateralización se refiere a la especialización de un hemisferio en determinadas actividades. Así, mientras que las mujeres suelen activar ambos hemisferios, los hombres tienden a activar sólo uno. Algunos investigadores han sugerido que esto explica que las mujeres tengan mejores habilidades verbales. El problema surge cuando se intenta decidir qué relación existe entre la lateralización del cerebro y las

<sup>2</sup> Janowsky, J. S. (1989): "Sexual dimorphism in the human brain: dispelling the myths", *Developmental Medicine and Child Neurology* 31, pp. 255-263.



habilidades cognitivas. Swann (1992: 27) afirma que una mayor lateralización está asociada a mejores habilidades espaciovisuales, y una lateralización menor con mejores habilidades verbales. En este sentido, a las mujeres se les dan mejor las actividades verbales porque su cerebro está organizado de tal manera que se favorecen estas habilidades. No obstante, Halpern afirma que las pruebas de la relación que existe entre lateralización y habilidades cognitivas son contradictorias y que la importancia que tienen las diferencias de sexo en la lateralización del cerebro no está aún clara (citado por Swann 1992: 8). Por ejemplo, Shaywitz et al. (1995) llevaron a cabo un estudio de 38 sujetos mientras realizaban actividades de ortografía, fonología y semántica. Descubrieron que la organización funcional del cerebro era diferente entre mujeres y hombres cuando hacían actividades fonológicas: la activación de las mujeres era bilateral, mientras que la de los hombres estaba lateralizada. En aquellas tareas que requerían una actividad visual (como las actividades ortográficas), no se halló ninguna diferencia en la organización del cerebro (1995: 607-609).

Lo que parece estar claro, sin embargo, es que los niños son más proclives que las niñas a padecer trastornos del lenguaje. Algunos investigadores han tratado de relacionar este hecho con esa mayor tendencia a la lateralización en los niños. Con todo, otros investigadores se refieren al hecho de que las niñas maduran antes que los niños. Macaulay (1977: 357) cita a Thompson 1973, quien afirma que cuando nacen, las niñas tienen un sistema nervioso más maduro que los niños. En la misma línea se posiciona Swann, quien afirma que, como resultado de esa maduración más precoz, las niñas suelen mostrar una lateralización más débil y por tanto, peores habilidades espaciovisuales a la vez que mejores habilidades verbales (1992: 8). De igual manera, Lozano (1995: 219) también hace mención a esta temprana maduración de las niñas y a esa menor especialización de los hemisferios:

“[l]a mujer es más fuerte y resistente a las patologías relacionadas con el lenguaje, debido a una temprana maduración y actividad del hemisferio izquierdo y también a que la especialización de cada hemisferio es menor en ella que en el varón, por lo que si un lado es dañado, el otro puede fácilmente suplir sus funciones”.

Aún así, el problema parece ser que no hay un claro consenso en cuanto a las relaciones entre lateralización y habilidades cognitivas. Por tanto, aunque estas afirmaciones sobre la maduración tardía de los niños y su tendencia a la lateralización también pueden ser relevantes para el estudio del género y la adquisición del lenguaje, aún se hacen necesarios estudios sobre el efecto de la maduración temprana de las niñas y las diferencias en habilidades cognitivas entre niñas y niños. Según Lozano (1995: 220), es la maduración temprana junto con otros factores lo que puede llevar a las niñas a desarrollar determinadas estrategias lingüísticas antes que los niños. Clarke-Stewart<sup>3</sup> (1973, citado por Lozano 1995) descubrió que niñas de 18 meses tenían un vocabulario más amplio y una mayor habilidad de comprensión. Según ella, la razón de esto es: “[e]l hecho de que las madres en los primeros años de vida de los pequeños, se compenetran e implican más con las niñas que con los niños, lo que influye en su desarrollo lingüístico”. Lozano ofrece una explicación más amplia:

<sup>3</sup> Clarke-Stewart, Alison. (1973) “Interactions between mothers and their young children: characteristics and consequences”, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 153, vol. 38, números 6 y 7.

“Efectivamente, las niñas realizan el aprendizaje y desarrollo del habla prioritariamente a través de la interacción con los demás, sobre todo con la madre, mientras que los niños lo hacen mediante la manipulación y el nombramiento de objetos (Shucard et al., 1987: 294), lo cual puede constituir una pieza clave en el posterior desarrollo durante la infancia y madurez de distintas estrategias comunicativas: las mujeres concebirían ya desde muy pronto el lenguaje como un instrumento para establecer relaciones interpersonales, mientras en los varones prevalecería la idea del (...) intercambio de información”.

En un intento de ofrecer más pruebas sobre la lateralización del cerebro de los hombres y su relación con el aprendizaje del lenguaje y/o su desarrollo lingüístico, algunos investigadores han sugerido la idea de que el lenguaje se representa de distinta manera en el cerebro de los niños y en el de las niñas. McGlone (cita de Gleason 1979: 153) hacía referencia a la posibilidad de que mientras que los hombres están más lateralizados para el lenguaje, las niñas pueden tener áreas específicas para el lenguaje en ambos hemisferios. Él relaciona esta idea con el hecho de que los niños no sólo son más proclives a sufrir afasia, sino que también les lleva más tiempo recuperarse de ella. Además, algunos estudios han demostrado que para sufrir afasia las niñas necesitan sufrir un mayor daño cerebral que los niños. Sin embargo, ninguno de estos estudios ofrece un informe detallado de la relación entre sexo y adquisición del lenguaje. Aparte de estas características innatas, también deben tenerse en cuenta otros factores, como proponen las teorías constructivistas. En la siguiente sección se analizarán en detalle algunas de sus afirmaciones más comunes.

### 2.2.2. Aproximaciones constructivistas

Un número cada vez mayor de investigadores ha venido proponiendo la idea de que los factores sociales también sean considerados en el campo de estudio de la relación entre género y aprendizaje del lenguaje. Como afirma Gleason (1979: 153-154), “while there may be actual differences in the neurological endowment of males and females, there are also environmental forces that have a powerful effect on the course of a child’s development”. Entre estas fuerzas ambientales distingue Halpern tres fuerzas fundamentales en la vida de cualquier niño: los padres, la televisión, y los profesores y su escuela (1992: 192). Resulta obvio que durante sus primeros años de vida, serán los padres y el entorno familiar los que ejerzan una mayor influencia en el desarrollo del niño. Cuando el niño comienza a ir a la escuela, esta influencia empieza a ser compartida con los profesores. Por último, la mayoría de los niños pasan mucho tiempo viendo la televisión y esto también influye en cierta manera en su comportamiento.

Sin embargo, antes de pasar a explicar estos factores en detalle, debemos considerar la teoría de que los niños y niñas vienen de diferentes subculturas y que ésta es la razón fundamental por la que tanto su comportamiento como su lenguaje son distintos. Maccoby habla de “de facto segregation of the two sexes” (1998: 15) para referirse a la teoría de que los niños crecen separados en dos grupos diferenciados que permanecen separados durante la infancia y que empiezan a entrar en contacto durante la adolescencia, como resultado de lo que Eckert y McConnell-Ginet llaman “heterosexual market”, lo que cambia radicalmente las relaciones entre los dos sexos y pone fin a la segregación de género (2002: 25).

Maccoby explica que, cuando son pequeños, ni los niños ni las niñas tienen preferencia alguna por el sexo de sus compañeros de juego. Suele creerse que los bebés y los niños pequeños suelen llevarse mejor con compañeros de su mismo sexo, pero no hay evidencia real que lo demuestre. En cuanto al sexo de los padres, tampoco hay pruebas de que los niños prefieran estar con sus padres y las niñas con sus madres. Sin embargo, sí que es algo normal que tanto los niños como las niñas esperen comportamientos diferentes del padre y de la madre. Ambos sexos suelen buscar al padre cuando quieren jugar o divertirse puesto que parecen percibir al padre más predispuesto a ese tipo de cosas. Por el contrario, tanto los niños como las niñas buscan a la madre cuando se sienten cansados, tienen sueño o están enfermos. Parece, por tanto, que esperan de la madre que los cuide y les ayude. Esto sugiere que, desde que son muy pequeños, los niños aprenden los estereotipos de cada rol de género y esperan que sus padres y su madre se comporten de la forma apropiada según su sexo. Como se explicará más adelante, esto influirá también en su desarrollo lingüístico y en el uso que hacen del lenguaje.

Añade Maccoby que, durante su tercer año de vida, los niños empiezan a desarrollar preferencias por el sexo de sus compañeros, y la mayoría de ellos hacen amigos de su mismo sexo y juegan en grupos del mismo sexo<sup>4</sup>. Cuando van al colegio, estas preferencias se hacen más pronunciadas y se supone que los niños empiezan a juzgar a sus compañeros por su sexo. Esto quiere decir que se evitará a ciertos niños debido a su sexo. En este sentido, casi ningún niño se atrevería a jugar en un grupo de niñas, independientemente de lo amables y divertidas que puedan parecer. Una de las razones de esto es que el niño sabe que se considerará raro que él juegue con las niñas en lugar de con los niños, y que estará poniendo en riesgo el tipo de persona que debe proyectar. Sin embargo, como señala Maccoby (1998: 27), estas preferencias por un determinado sexo están influidas por condiciones culturales y subculturales. Por ejemplo, los niños tienden a segregarse más en el colegio que en casa o en el vecindario. Esto viene a sugerir que sienten mayor presión por satisfacer ciertos estereotipos de género y determinadas expectativas cuando se ven expuestos al resto de la sociedad, y no cuando están en casa, que representa para ellos un lugar seguro donde poder liberarse de algunos de los estereotipos más estrictos. No obstante, como se verá posteriormente, los padres también tienen expectativas relacionadas con los roles de género de sus hijos y con el tipo de comportamiento que deberían tener, pero, en líneas generales, sus preferencias no suelen ser tan estrictas como aquéllas que impone la sociedad.

Aparte de la citada preferencia por compañeros de juego del mismo sexo, Maccoby también habla de cómo los niños y las niñas difieren en sus estilos de juego. Los niños normalmente juegan en grupos numerosos al aire libre, en tanto que las niñas juegan en grupos más pequeños dentro de casa. Los niños suelen preferir juegos de rol en los que puedan asumir el papel del héroe, y que entrañen algún tipo de peligro, mientras que las niñas normalmente asumen papeles más cooperativos, como el de profesora, doctora o dependienta. Suelen diferenciarse también en la forma en que eligen a sus amigos: los niños hacen amigos teniendo en cuenta las actividades que les interesan, mientras que las niñas se fijan en la personalidad a la hora de elegir a sus amigas. Lozano explica en qué medida es importante el concepto de la “mejor amiga” en las relaciones

<sup>4</sup> Lozano afirma que la segregación por sexos, aunque es parcialmente voluntaria, también está preferida por los adultos y los estereotipos así como por las preferencias de chicas y chicos. Según ella, “[e]sta segregación (...) favorece la adquisición de distintos hábitos lingüísticos a través del juego con los iguales, muy diferente en grupos femeninos y masculinos” (1995: 223).



entre chicas jóvenes: “todas tienen o aspiran a tener una [mejor amiga], y su relación se estrecha mediante la lealtad y el compromiso mutuo” (1995: 223). Además, puesto que los juegos de niños y niñas son distintos, e implican actividades diferentes, es fácil comprender por qué usan un tipo de lenguaje diferente: cuando los niños asumen el papel del héroe, o cuando juegan a indios y vaqueros, es muy probable que usen un lenguaje dominante e incluso agresivo, al contrario que el de las niñas cuando juegan a ser una profesora explicando algo a su alumna.

Este contraste en estilos de juego viene determinado de alguna manera por una diferencia en los comportamientos de niños y niñas, que también determina en cierto modo su uso del lenguaje. Se ha afirmado que los niños suelen ser más duros y agresivos que las niñas. Swann (1992: 9) comenta que la agresividad de los niños puede explicarse teniendo en cuenta sus hormonas, “which predispose boys toward rough and tumble”. De manera similar, hace referencia al hecho de que también los padres tienden a comportarse de igual manera con sus hijos. Esto hace que a los chicos empiece a gustarles este tipo de actividades y que empiecen a imitar el comportamiento de sus papás. Así mismo, cuando ven la tele, también quedan expuestos a este tipo de actividades y comportamientos de los hombres, y esto contribuirá de alguna manera a desarrollar estereotipos de sexo sobre qué comportamiento es adecuado para cada sexo.

Además de todo esto, la práctica de estas actividades hace a los varones más proclives a usar un tipo de lenguaje que esté a tono con estas prácticas y, como consecuencia, su lenguaje será más competitivo que el de las niñas. Maccoby (1992: 48-49) cita a Sheldon (1992), quien distingue entre *single-voiced discourse* y *double-voiced discourse*<sup>5</sup>. Al lenguaje de los chicos lo llama discurso a una voz y comenta cómo las interacciones entre ellos se caracterizan por la falta de negociación y/o adaptación a sus compañeros. Esto puede ser consecuencia directa de ese comportamiento duro que tienen: cuando se dan cuenta de que su compañero no está dispuesto a hacer lo que ellos quieren, son capaces de forzarlo/la usando algún tipo de amenaza o a veces, incluso violencia física. Las chicas, por el contrario, usan un discurso a dos voces, que se caracteriza por la negociación y la colaboración con sus compañeros. No suelen forzar a sus compañeros de juego e intentan tener en cuenta lo que ellos quieren o dicen. Lozano (1995: 226) también menciona los diferentes estilos conversacionales de niñas y niños:

“(…) puesto que las relaciones en la pandilla se establecen (...) a través de la conversación, las niñas (...) tienen que aprender a contar secretos, a guardarlos y a evitar los enfrentamientos verbales mediante estrategias indirectas. (...) Los niños, por su parte adquieren habilidades lingüísticas muy diferentes en sus pandillas de amigos, pues en ellas el lenguaje tiene una función primordial como manifestación de la dominación, y su control es fundamental como forma de liderar el grupo e imponerse en él”.

Sin embargo, es importante decir que no siempre ocurre así. Algunas niñas parecen ser bastante agresivas y dominantes, y les gusta pelear, mientras que algunos niños son muy tranquilos y nunca levantan la voz. Lo importante es que en estos casos este comportamiento específico tendrá algún efecto en su lenguaje.

<sup>5</sup> Discurso a una voz y discurso a dos voces, respectivamente.

En cuanto a las fuentes principales de influencia, los padres juegan un papel muy importante en el desarrollo personal de sus hijos. Muchos investigadores han prestado atención al hecho de que los padres son responsables de la forma distinta de criar a un niño y a una niña y de la educación diferente que reciben. Se puede afirmar pues que los padres tratan a las niñas de manera distinta que a los niños. Desde que nacen, los niños deben aprender a comportarse según su género. De hecho, Eckert y McConnell-Ginet (2002: 15) llegan a afirmar que “the making of a man or a woman is a never-ending process that begins before birth – from the moment someone begins to wonder if the pending child will be a boy or a girl”. Este proceso infinito comienza al dar un nombre al bebé, lo que marcará su género para el resto de la vida. Es más, según Sheperd (1990: 130):

“there is sociolinguistic evidence, as well as the theories of psychoanalysis (...), that the acquisition of language in childhood is closely linked to difference and to learning gender roles, to discovering what it is, in a particular culture, to be a ‘real’ girl or boy”.

Éste es el motivo por el que, desde que los niños son pequeños, sus padres tienen expectativas relacionadas con roles de género. Gleason (1979: 154) afirma que “the mere knowledge of what sex the baby is, is enough to start parents off with particular expectations and behaviors”. Esto quiere decir que los padres esperarán que sus hijos se comporten de manera apropiada según lo que se espera de su género. Ésta es la razón por la que hay colores que están considerados más apropiados para un sexo determinado, y los padres por regla general no visten a sus hijos de colores que puedan confundir a la gente y llevarlos a suposiciones erróneas. De hecho, es muy común que las madres y los padres intenten convencer a los hijos de qué cosas no son correctas para su sexo. Por ejemplo, cuando a las niñas no les gusta llevar vestido o jugar con muñecas, con casi toda seguridad los padres intentarán convencerlas para que hagan aquello considerado correcto en una niña – llevar vestidos bonitos y ser agradables para ganarse los cumplidos de la gente sobre su apariencia y comportamiento. Otro ejemplo de cómo los padres tienen expectativas distintas acerca de lo que los niños y niñas deben hacer tiene que ver con el lenguaje: normalmente los padres riñen tanto a las niñas como a los niños por usar palabras malsonantes, pero suelen hacer especial hincapié en lo inapropiado que resulta que una jovencita use ese tipo de palabras. Además, la gente suele sorprenderse más cuando es una niña la que pronuncia la palabra malsonante. Rivas (1997: 32) menciona expresiones como “Little girls don’t say that”, lo que quiere decir que desde que son muy pequeños, los niños adquieren el estilo lingüístico específico asociado al género.

En relación con esto, también existe la idea de que los padres más que las madres suelen ver a niños y niñas de manera diferente. Gleason (1979: 154) manifiesta que “from the first day of a child’s life parents have different attitudes toward girls and boys”. Por regla general, los hombres suelen ver a sus hijas más débiles y pequeñas de lo que son en realidad, mientras que a los niños de la misma edad y peso los ven más grandes y fuertes. Debido a esta manera distinta de percibirlos, también se les habla de manera diferente. Andersen (1990: 46) explica cómo el lenguaje al que están expuestos los niños varía dependiendo de su propio sexo y el de sus padres.

En cuanto a las diferencias que se producen en el lenguaje de los padres como consecuencia del sexo del niño, Andersen cita un estudio de Gleason y Greif de 1983 que demuestra que los padres varones suelen usar con las niñas más términos afectivos que con los niños: mientras que para referirse a las niñas usan términos como *sweetie* o *cute*, prefieren usar términos más despectivos con los niños (p.e. *ding-a-ling*, *tiger* or *monster*). Así mismo, suelen usar más actos directivos cuando hablan con los niños e interrumpen más a las niñas que a los niños. Algunos investigadores creen que los niños adquieren estas diferencias y después las muestran en el uso que hacen del lenguaje. Por tanto, sugieren que los padres representan estereotipos de sexo que los hijos aprenden y esto influye de alguna manera en su uso del lenguaje, así como en su desarrollo lingüístico. No obstante, es importante conocer el hecho de que las madres, por el contrario, suelen ser más indirectas, y que no se conoce prueba real de que hablen a niños y niñas de manera diferente, lo que llevó a Gleason (1979: 155) a afirmar que los padres varones son “the primary agents for maintaining and enforcing sex role distinctions”.

En cuanto a las diferencias en el uso del lenguaje en relación al sexo del progenitor, Andersen (1990: 46) afirma que los padres representan distintos modelos sexuales así como diferentes modelos lingüísticos que los hijos pueden aprender. Por ejemplo, cita un estudio de Bellinger y Gleason (1982) en el que se descubrió que los padres varones usaban imperativos en situaciones en las que las madres usaban un lenguaje más indirecto. Estos modelos lingüísticos basados en diferencias de sexo pueden influir en la adquisición por parte del niño de un lenguaje apropiado a su “género”. Sin embargo, esto no es suficiente para provocar que el niño desarrolle diferencias de género en su lenguaje. Por el contrario, como comenta Romaine (1984: 185), la adquisición de estas diferencias no es un simple proceso de asimilación e imitación del lenguaje de los adultos, sino que, como se discutió anteriormente, se trata de una cuestión de cómo la socialización en grupos del mismo sexo trae consigo diferencias de sexo en el uso del lenguaje. Además de la influencia de madres y padres, los niños también están expuestos al efecto que puede tener en ellos la televisión. Halpern (1992: 194) cita a Stewart (1976), según el cual “by age 4, most children have spent between 2,000 and 3,000 hours watching television”. Esto influye enormemente en su comportamiento y desarrollo. Halpern cita también algunos estudios que han demostrado cómo la mayoría de programas y series de televisión representan estereotipos tradicionales de género: normalmente se suele representar a los hombres como más agresivos y activos, mientras que las mujeres aparecen como personajes pasivos y de menor importancia. Lo que es más, también cita estudios que han demostrado que los niños que ven mucha televisión suelen tener estereotipos de género más marcados que aquellos niños que no ven mucho la tele. Queda claro, por tanto, que los niños aprenden los estereotipos de género observando lo que ocurre en su entorno, ya sea en la televisión o en casa. Además, los profesores y la escuela también influyen enormemente en los niños, y este tema se tratará ampliamente en las siguientes secciones.

### 3. Género y adquisición de segundas lenguas

#### 3.1. Visión general y aproximaciones principales

Lightbown y Spada (1999: 49-70) hacen referencia al tipo de factores que afectan al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, tales como la inteligencia, la aptitud, la personalidad, la motivación, y las preferencias, las creencias y la edad de los aprendices. Sin embargo, gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo ha tratado el tema de la influencia del género en la adquisición de segundas lenguas. Sunderland (2000: 203) comenta que este trabajo se caracteriza por la concepción del género como “something not always apparent, but always present”. También juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje la construcción social del género. Como se verá en las siguientes secciones, las prácticas sociales asociadas con cada género en una comunidad de hablantes en particular son un claro determinante de la forma en que hombres y mujeres aprenden una segunda lengua, especialmente en entornos naturales<sup>6</sup>. Además, el contexto donde se aprende la segunda lengua también puede afectar el proceso de aprendizaje puesto que puede dar lugar a distintos resultados para cada género.

En cuanto a las distintas aproximaciones de adquisición de segundas lenguas, Pavlenko y Piller (2001: 3) afirman que la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas se ha caracterizado por lo que ellas denominan *gender blindness*, debido a las aproximaciones psicolingüísticas y la aparición de la Gramática Universal<sup>7</sup>. Ambas perspectivas han fracasado al intentar reconocer las diferencias individuales entre los estudiantes y los han tratado como individuos iguales. Las dos consideran las diferencias individuales *noise*, es decir, un factor que está presente pero que no determina el proceso de adquisición del lenguaje. Citan también a McKay y Wong (1996), que durante muchos años han defendido la idea de que las aproximaciones de adquisición de segundas lenguas han ignorado no sólo los procesos individuales sino también el proceso de aprendizaje y el contexto social en el que se adquiere la segunda lengua. En los últimos años, se han propuesto aproximaciones sociolingüísticas y socioculturales para explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua, pero éstos consideran el género una variable fija en cada cultura que designa a hombres y mujeres desde una perspectiva esencialista.

En contra de todo esto, Pavlenko y Piller (2001: 3) proponen “a more context-sensitive approach which treats gender as a system of social relations and discursive practices whose meaning varies across speech communities”. Ésta es la noción básica para el estudio del género y la adquisición de segundas lenguas y esto

<sup>6</sup> Lightbown y Spada definen el concepto de contextos naturales de adquisición como “those in which the learner is exposed to the language at work or in a social interaction or, if the learner is a child, in a school situation where most of the other children are native speakers of the target language” (1999: 91).

<sup>7</sup> Lightbown y Spada (1999: 31-48) ofrecen un amplio repaso de las diferentes aproximaciones en la adquisición de segundas lenguas. Según ellas, el conductismo, una teoría psicológica, concibe la adquisición del lenguaje como un proceso de formación de hábitos a través de la imitación, la práctica y el reforzamiento positivo (1999: 35). En cuanto a teorías lingüísticas, mencionan el innatismo y la teoría de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje basada en el concepto de Gramática Universal. Éste podría definirse como el conocimiento lingüístico innato de todo ser humano y consiste en una serie de principios comunes a todas las lenguas (1999: 179). Finalmente, también explican teorías psicológicas recientes como la teoría del procesamiento de la información y conexionismo y, por último, la posición interaccionista, según la cual la adquisición del lenguaje tiene lugar a través de la interacción gracias a la negociación de significados (1999: 43).

es también lo que propone Susan Ehrlich. De manera similar, Ellis (1997: 428) defiende que la investigación del género y la adquisición de segundas lenguas debería tener en cuenta la idea del género como una construcción social que varía de una comunidad a otra. Esto explicaría cómo el género afecta a la adquisición de una lengua: no se trata del género por sí mismo sino que son todas las relaciones, prácticas de socialización y roles asociados al género lo que influye y, en cierta manera, determinan el aprendizaje del lenguaje.

### 3.2. Factores de género y adquisición de segundas lenguas

En primer lugar, para poder comprender el papel que el género juega en la adquisición de una segunda lengua, es importante considerar las diferentes prácticas sociales que determinan la construcción del género en una comunidad de hablantes en particular. En este sentido, hay dos factores fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua: el acceso a la lengua meta o *target language*<sup>8</sup> y las prácticas sociales y culturales. Ambos factores están relacionados con el género en cierta medida y, por tanto, varían de una comunidad a otra. La exposición a la lengua meta es un determinante importante de éxito en la adquisición del lenguaje. Ehrlich (1997) subraya el hecho de que en algunas comunidades, las mujeres tienen un acceso más restringido que los hombres a la lengua meta. Este acceso viene determinado por la elección de la profesión y también por el estatus socioeconómico. En algunas comunidades, aún se espera que las mujeres permanezcan en casa, y normalmente son los hombres los que salen a trabajar fuera. En una situación así, los hombres encontrarán más oportunidades de interacción en la lengua meta y, por tanto, su competencia será mejor que la de las mujeres. En otras comunidades las mujeres sí que salen a trabajar fuera de casa pero se ven limitadas a puestos de trabajo donde generalmente no se habla la lengua meta (por ejemplo, fábricas donde trabajan muchos inmigrantes del mismo país de origen). En este caso, las mujeres también tendrán menos competencia lingüística que los hombres. Por tanto, queda claro otra vez que el género por sí mismo no determina el éxito en el aprendizaje de una lengua, sino que se trata más bien de las prácticas que están asociadas con cada género y los tipos de comportamientos que se esperan de cada uno.

En cuanto a las prácticas culturales, el papel cultural de las mujeres varía de una comunidad a otra. En algunas sociedades, las mujeres son consideradas guardianas de la lengua materna. Esto quiere decir que se espera que mantengan la lengua y cultura maternas y que la transmitan a sus hijos. En tales casos, ellas no usarán la lengua meta tanto como los hombres, y no alcanzarán el mismo nivel de competencia. Medicine (1987: 163) identifica otro papel cultural de las mujeres: el de *cultural broker*, término que emplea para referirse al papel de las mujeres nativas americanas en sus comunidades. Normalmente solían trabajar para misioneros y debían aprender la lengua. Así mismo, debían enseñar a sus hijos las dos lenguas: la lengua materna y la lengua meta. Relacionada con ésta se encuentra la idea de las mujeres como mediadoras culturales: en algunas sociedades, los hombres esperan que sean las mujeres las que medien entre las dos culturas y, como resultado de ello, su competencia será mayor en las dos lenguas. Todo esto viene a sugerir

<sup>8</sup> Lengua meta es el término empleado en el campo de investigación de la adquisición del lenguaje para referirse a aquella lengua que se está aprendiendo “whether it is the first language or a second (or third or fourth) language” (Lightbown and Spada 1999: 179).



que el éxito de las mujeres en el aprendizaje del lenguaje depende de cómo se las perciba en la sociedad y qué tipo de papel deban desempeñar.

Además, Ehrlich subraya la importancia del contexto social particular en el que se aprende la lengua meta. Este contexto “can also create gender-differentiated outcomes in second language acquisition” (1997: 433). La mayoría de las prácticas de género creadas por el contexto de la segunda lengua determinarán a la larga el éxito que hombres y mujeres lleguen a alcanzar. Para poder afirmar la influencia que estas prácticas de género tienen en el proceso de aprendizaje, sería necesario también echar un vistazo a cómo influyen los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua.

### 3.3. El género en la clase de idiomas

En las secciones anteriores se han analizado las diferentes prácticas de género en los contextos naturales de adquisición. Sin embargo, tales prácticas también pueden darse en la clase de idiomas. Ha habido muchos estudios sobre interacción en el aula que han intentado encontrar diferencias en la participación de niñas y niños en clase. En su estudio de las interacciones entre hablantes no nativos dentro del aula, Alcón (1994: 52) afirma que “language-learning opportunities in the second language classroom may not be the same for male and female learners”. Ella llevó a cabo un estudio de 12 alumnos y 12 alumnas españolas en clases de inglés como lengua extranjera en un instituto de educación secundaria. En él descubrió que, en clases mixtas, son los niños lo que dominan la producción lingüística, con “a greater proportion of responses to personal solicits performed by [them]” (1994: 56). Esto viene a sugerir que puede ser muy difícil para un docente dar las mismas oportunidades a las niñas de comunicarse en la lengua meta dentro del aula. En este mismo estudio se afirma que las niñas suelen ser más dadas a negociar significados mientras que los niños “tend to talk more, introduce topics, or interrupt other participants” (1994: 60).

Resultados muy similares son los que encontró Losey en su estudio de mujeres México-americanas bilingües haciendo un curso básico de ortografía en inglés. El estudio demuestra que “81% of student initiations were made by Anglo American students” (1995: 643) y que “Mexican American men ... initiated three times more interactions and responded six times more often than Mexican American women” (1995: 644). El silencio de las mujeres México-americanas parece estar debido a su falta de confianza: el hecho de que se las interrumpía cuando intentaban hablar les hizo creer que sus comentarios no eran relevantes para el resto de la clase. Losey sugiere que el género y el grupo étnico crean “a hierarchy of interaction frequency with Mexican American women at the bottom and Anglo American men at the top” (1995: 645). Como señala Alcón, tradicionalmente suele creerse que las niñas son más habladoras que los niños y que hablan más en clase. Sin embargo, estos dos estudios muestran que esta creencia no se corresponde con la realidad y que es difícil para una niña encontrar una ocasión de tomar parte en una interacción dentro del aula de idiomas.

En clases y/o debates en los que sólo participa un sexo, se descubre un patrón muy diferente. Alcón (1994: 63) comparó los turnos de las niñas al hablar con niños y sus turnos al hablar con otras niñas y descubrió que, en debates entre niñas, “girls’ number of interactions and self-initiated turns increase [while] the amount of

negotiation decreases”. Esto quiere decir que cuando hablan con otras niñas, las niñas interrumpen más y se vuelven más activas, mientras que en conversaciones con niños, adoptan un papel secundario. Lozano (1995: 231) lo explica de la siguiente manera:

“(…) las niñas no son taciturnas por naturaleza en situaciones de discurso público, sino que a lo largo de su vida escolar el comportamiento de los profesores y los estudiantes varones va forjando en ellas la sensación de que en los ámbitos públicos es más adecuado para su género pasar desapercibida, ser invisible, pues no intervenir en el aula es lo más parecido a no estar siquiera”.

Como sugiere Losey al citar a Freire y Giroux, un método pedagógico basado en la idea de que el profesor tiene el poder en el aula “reproduces race, class, and gender-based oppression” (1995: 655). Como resultado, estas clases de idiomas parecen perpetuar la imagen estereotipada del hombre como dominante y la mujer como subordinada. “The dominance of men may be influenced by cultural norms ... internalized in such a way that they are generally accepted and taken for granted” (Alcón 1994: 64). Todo esto sugiere que la participación de los estudiantes depende de las relaciones de poder establecidas en el aula y está determinada en gran medida por los estereotipos de género. En palabras de Alcón (1994: 64), “verbal interaction in the classroom has little to do with gender and a great deal with accepting, repeating and perpetuating the female and male stereotypes”.

Más aún, se han llevado a cabo muchos estudios sobre lo que tradicionalmente se conoce como “differential teacher treatment by gender” (Sunderland 2000: 208). Dichos estudios tratan sobre el hecho de cómo el comportamiento del profesorado hacia sus estudiantes varía dependiendo de su propio sexo y el de sus estudiantes. Como señala Sunderland (1994: 153), “the social construction of gender being what it is, it is unlikely that differential teacher treatment will ever not be a feature of mixed-sex classrooms. What is at present unclear, however, is its effect”. No obstante, lo que queda claro es que los profesores tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. A decir verdad, Meece llega a describir a los profesores como “the hidden carriers of society’s messages” (cita de Halpern 1992: 196).

En términos generales, los profesores suelen prestar más atención a los niños que a las niñas, invitan a hablar más a los niños, responden más a los comentarios de los niños y enfatizan más los logros de los niños. Lozano (1995: 230) menciona un estudio de Subirats y Brullet<sup>9</sup> (1988) en el que analizaron interacciones entre profesores y estudiantes en las escuelas y descubrieron que en todas ellas los profesores se dirigían a los alumnos con mayor frecuencia que a las alumnas. De hecho, y en palabras de Lozano, “[este] hecho (...) se repite en la mayoría de países de nuestro entorno en todos los niveles educativos y (...) es especialmente marcado cuando el profesor es varón” (1995: 230). No obstante, esto no siempre es así y algunos estudios han venido a demostrar que los niños no siempre reciben más atención que las niñas. Sin embargo, cuando esto ocurre, se debe a prácticas de colaboración más que a un comportamiento sexista por parte del profesor (Sunderland 1994 y 2000). Es decir, puesto que los niños participan en clase más que las niñas, los profesores se ven obligados a responderles en un intento de colaborar con ellos. Así mismo, los niños suelen crear más

<sup>9</sup> Subirats, Marina y Cristina Brullet (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Ministerio de Cultura – Instituto de la Mujer.

problemas de disciplina que las niñas, lo que lleva a los profesores a prestarles más atención como una manera de evitar conflictos (Sunderland 1994: 149). Sunderland explica que, aunque los efectos de este tratamiento diferenciado por parte de los profesores no están claros, uno de sus efectos puede ser el desarrollo de sentimientos de baja autoestima por parte de las niñas (1994: 150). Según ella, “the effect of differential treatment on language learning opportunities and language acquisition is hard to research but, again, hypothesizing effects is a start” (1994: 150).

Además de todo esto, algunos profesores tienen expectativas distintas de las niñas y de los niños: en algunas áreas suelen esperar más de los niños y, como consecuencia, tienden a animarlos a conseguir notas altas con bastante más frecuencia de lo que animan a las niñas, lo que puede tener efectos en la actuación de las niñas en clase. Sin embargo, éste no suele ser el caso de la clase de idiomas. Como resultado de la creencia de que las niñas son mejores en aprendizaje de idiomas que los niños, los profesores suelen esperar más de ellas. Esta relación entre las expectativas de los profesores y los logros académicos de sus estudiantes puede explicarse a través de la llamada *self-fulfilling prophecy*, que quiere decir que “students perform in ways that teachers expect” (Nieto 2000: 43). Ésta hace referencia al hecho de que las actuaciones o resultados de los estudiantes dependen de lo que crean que sus profesores esperan de ellos: si saben de antemano que los profesores no esperan mucho de ellos, no se sentirán motivados para aprender puesto que sentirán que sus esfuerzos no serán valorados. Esto sugiere la importancia de evitar la discriminación de género en el aula puesto que puede tener un gran efecto en la motivación de los estudiantes y, por extensión, en el éxito que presenten en el aprendizaje de la lengua.

El currículo oculto también juega un papel muy importante en el aprendizaje de todo estudiante. Cunningsworth (1995: 90) afirma que cualquier libro de texto posee un currículo oculto que él define como “[a] set of social and cultural values which are inherent in their make-up”. Estos mensajes implícitos son extremadamente importantes para la autoestima y la motivación para aprender de los estudiantes. La incorrecta representación de las mujeres en la educación queda patente en los libros de texto: por ejemplo, en general, suele darse más importancia a los logros de los hombres que a los de las mujeres. Swann (1992: 96) también identifica otras características de la mala representación de las mujeres en los libros de texto: tanto en las ilustraciones como en los textos aparecen más hombres que mujeres y, por regla general, los hombres tienen un papel más activo mientras que las mujeres suelen aparecer asociadas a estereotipos. Todo esto contribuye a fomentar este tipo de estereotipos de género, lo que, a la larga, determinará la forma en que la sociedad percibe a las mujeres y, además, creará prácticas de género, así como expectativas para cada género, que influirán en el aprendizaje de las mujeres.

Para evitar todos estos estereotipos y prácticas de género, Shaw (2001a) propone una serie de pautas de enseñanza que fomente un trato justo hacia cada género en la clase de idiomas. Así pues, aconseja al profesorado que reflexionen sobre su metodología de enseñanza y que graben sus clases en vídeo o bien que pidan a un compañero que las grabe para poder analizar si usan prácticas de género no discriminatorias. Dichas prácticas son:

- a. Intento evitar el señalar a una alumna como representante de todos los miembros de su cultura concreta.
- b. Me cuido de no hacer comentarios sexistas, embarazosos o banales, o de bromear sobre mis estudiantes o su grupo étnico.
- c. No apruebo el uso de estereotipos, bromas o palabras sexistas en mi clase.
- d. Evito interrumpir a las mujeres, y no permito que sus compañeros las interrumpan o se comporten mal mientras ellas están hablando.
- e. Animo a mis estudiantes a que investiguen sobre las mujeres y sobre la causa de las mujeres.
- f. No me dirijo siempre a los mismos estudiantes.
- g. Intento ser consecuente. Si llamo a los hombres por su nombre de pila, también hago lo mismo con las mujeres.
- h. Nunca hago referencia a la apariencia física de un estudiante para explicar su rendimiento escolar o sus habilidades intelectuales.
- i. Soy consciente de cómo las tradicionales expresiones de cortesía pueden hacer que se infravalore a las mujeres.
- j. Corrijo a mis estudiantes amablemente pero de forma clara cuando hacen comentarios estereotipados, contrarrestando sus palabras.
- k. Después de formular una pregunta, intento esperar unos 5 segundos antes de nombrar a ningún estudiante.
- l. Estoy atenta a las señales no verbales para saber qué estudiantes quieren participar.

#### 4. Conclusión

El género, entendido como conjunto de prácticas sociales que varían de una comunidad a otra, influye indudablemente en la manera que mujeres y hombres adquieren una lengua (materna o extranjera). Las primeras aproximaciones al estudio de la relación entre género y aprendizaje del lenguaje no tuvieron en cuenta el carácter de construcción social que se atribuye al género en la actualidad. Es por ello que cualquier línea de investigación sobre este tema debe partir de la dimensión social del género, relacionando así los distintos factores que determinan el proceso de aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la adquisición de la lengua materna, se ha probado cómo las investigaciones esencialistas no han podido encontrar diferencias biológicas significativas entre mujeres y hombres, pues parece ser más apropiado asumir que existen ciertas prácticas que la sociedad relaciona con cada género y que, de alguna manera, determinan la adquisición y uso del lenguaje por parte de niñas y niños. Así, se ha demostrado cómo la interacción con los padres y los amigos y el lenguaje al que se ven expuestos en el colegio y que oyen en la televisión influyen en gran medida en su desarrollo lingüístico.

La adquisición de lenguas extranjeras está igualmente influida por:

- a) factores sociales relacionados con el género, tales como el grado de exposición a la lengua meta, las prácticas asociadas a cada género o las nuevas oportunidades que la lengua extranjera ofrece a mujeres y hombres
- b) factores afectivos influidos por el género, como la motivación, la ansiedad, las estrategias de aprendizaje, el choque cultural, etc.

Finalmente, hay que tener en cuenta que el género determina la vida de una persona desde que nace, creándole ciertas oportunidades y exigencias y asociándolo a determinadas prácticas. Cualquier investigación sobre género y adquisición del lenguaje debe centrarse, pues, en descubrir y explicar de qué manera el fenómeno de crecer bajo las imposiciones de un cierto género determina el acceso a la lengua meta, la interacción con (otros) hablantes nativos y la actitud que los hablantes muestran hacia el proceso de adquisición de la lengua y la cultura asociada a ella. Para ello, en el caso de la adquisición de una lengua extranjera, debe prestarse atención al papel del género en ambas culturas (la nativa y la meta) e intentar averiguar qué resultados trae consigo el cambio de una cultura a otra en lo que se refiere al género de los aprendices. Sólo de esta manera podrá uno llegar a una conclusión sobre el papel del género en la adquisición de una lengua.

**Elsa Jiménez Díaz**

Doctora en Filología Inglesa

Profesora de Enseñanza Secundaria

IES Sierra de Lijar

[elsa\\_jd@yahoo.es](mailto:elsa_jd@yahoo.es)



## Referencias Bibliográficas

- Alcón, E. (1994): "The role of participation and gender in non-native speakers' classroom interaction", *Working Papers on Language, Gender and Sexism*, Vol. 4, No. 1, pp. 51-68.
- Andersen, E. S. (1990) *Speaking with style: the sociolinguistic skills of children*, Nueva York: Routledge.
- Cunningsworth, A. (1995) *Choosing your coursebook*, Oxford: Heinemann.
- Eckert, P. y S. McConnell-Ginet (2002) *Language and gender*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlich, S. (1997): "Gender as social practice: implications for second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 421-446.
- García Mouton, P. (2003) *Así hablan las mujeres*, Madrid: La Esfera de los Libros.
- Gleason, J. B. (1979): "Sex differences in the language of children and parents", Garnica, O. K. y King, M. L. (eds.), *Language, Children and Society: The Effect of Social Factors on Children Learning to Communicate*, Nueva York: Pergamon Press, pp. 149-157.
- Halpern, D. F. (1992) *Sex differences in cognitive abilities*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakoff, R. (1975) *Language and woman's place*, Nueva York: Harper and Row.
- Lightbown, P. M. y N. Spada (1999) *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Losey, K. M. (1995): "Gender and ethnicity as factors in the development of verbal skills in bilingual Mexican American women", *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 4, pp. 635-661.
- Lozano, I. (1997) *Lenguaje femenino, lenguaje masculino: ¿condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*, Madrid: Minerva Ediciones.
- Maccoby, E. E. (1998): *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (1998) *The two sexes: growing up apart, coming together*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Medicine, B. (1987) "The role of American Indian women in cultural continuity and transition", J. Penfield (ed.) *Women and language in transition*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 159-166.
- Nieto, S. (2000) *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*, Nueva York: Longman.
- Pavlenko, A. y I. Piller "Introduction: multilingualism, second language learning, and gender", A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, y M. Teutsch-Dwyer (eds.) (2001) *Multilingualism, second language learning, and gender*, Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1-13.
- Pavlenko, A. y I. Piller "New directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender", A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, y M. Teutsch-Dwyer (eds.) (2001) *Multilingualism, second language learning, and gender*, Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 17-57.
- Rivas, M. M. (1997) *Voz de mujer: lo femenino en el lenguaje y la literatura*, Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Romaine, S. (1984) *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*, Oxford: Blackwell.

- Schachter, F. F., E. Shore, R. Hodapp, S. Chalfin y Bundy, C. (1978): "Do girls talk earlier?: mean length of utterance in toddlers", *Developmental Psychology*, Vol. 14, pp. 388-392.
- Shaw, D. G. (2001): "Assessing gender fair teaching in the language classroom", *Newsletter of the Bahá'í Language Educators*. Vol. 1, No. 1. URL: [http://ble-sig.org/newsletter\\_2001.html](http://ble-sig.org/newsletter_2001.html)
- Shaywitz, B. A. et al. (1995) "Sex differences in the functional organization of the brain for language", *Nature*, Vol. 373, pp. 607-609.
- Sheperd, V. (1990) *Language variety and the art of the everyday*, Londres: Printer Publishers.
- Sunderland, J. (1994) "Differential teacher-treatment-by-gender in the EFL classroom: using ex-participants' perspectives", *Exploring gender: questions and implications for English language education*, Hertfordshire: Prentice Hall, pp. 148-155.
- Swann, J. (1992) *Girls, boys and language*, Cambridge, MA: Blackwell.