

2  
250



# Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES

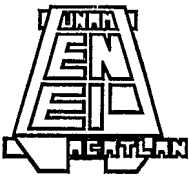
## La Influencia del Sexo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

# T E S I S

Que, para obtener el Título de LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A N :

Elvia Franco García  
Emma Navarrete Hernández



México, D. F.

1993

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## CONTENIDOS

Capítulo	Página
INTRODUCCION	1
1. Objetivos	4
2. Organización de la investigación	6
I. MARCO TEORICO	7
1. Diferencias fisiológicas y psicosociales entre hombres y mujeres	7
1.1 Desarrollo intelectual	7
1.1.1 Aspectos fisiológicos	7
1.1.2 Capacidad y desarrollo intelectual	15
1.1.3 Aspectos psicosociales	19
1.2 Desarrollo del lenguaje	25
1.2.1 Adquisición de la lengua materna	25
1.2.2 Adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera	32
2. Dominio de una lengua extranjera	37
2.1 Habilidades receptivas	39
2.1.1 Comprensión auditiva	39
2.1.2 Comprensión de lectura	41
2.2 Habilidades productivas	44
2.2.1 Producción oral	44
2.2.2 Producción escrita	47
2.3 Integración de las habilidades	50
II. DISEÑO EXPERIMENTAL	53
1. Población	53
2. Características de los instrumentos	56
2.1 Diseño	56

2.1.1	Habilidades receptoras	56
2.1.1.1	Instrumento I. Comprensión auditiva	56
2.1.1.2	Instrumento II. Comprensión de lectura	57
2.1.2	Habilidades productivas	58
2.1.2.1	Instrumento III. Producción oral	58
2.1.2.2	Instrumento IV. Producción escrita	59
2.1.3	Integración de las habilidades	60
2.1.3.1	Instrumento V. Diálogo	60
2.1.3.2	Instrumento VI. Cloze test	61
2.2	Validación	62
2.2.1	Revisión profesional	63
2.2.2	Grupo piloto	63
3.	Procedimiento	65
4.	Análisis de datos	66
4.1	Calificación	66
4.1.1	Dominio general	66
4.1.2	Habilidades receptoras	67
4.1.2.1	Instrumento I. Comprensión auditiva	67
4.1.2.2	Instrumento II. Comprensión de lectura	68
4.1.3	Habilidades productivas	68
4.1.3.1	Instrumento III. Producción oral	68
4.1.3.2	Instrumento IV. Producción escrita	68

4.1.4	Integración de las habilidades	69
4.1.4.1	Instrumento V. Diálogo	69
4.1.4.2	Instrumento VI. Cloze test	69
4.2	Comparación de los grupos	70
III.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	71
1.	Resultados y análisis	71
1.1	Dominio general	71
1.2	Habilidades	73
1.3	Subhabilidades	74
2.	Discusión de los resultados	76
2.1	Comparación de los dos grupos (mujeres/hombres)	76
2.1.1	Dominio general	76
2.1.2	Habilidades	76
2.1.3	Subhabilidades	76
	CONCLUSIONES	78
1.	Comentarios generales	78
2.	Sugerencias para posibles investigaciones posteriores	79
	APENDICES	81
1.	Instrumentos de evaluación	81
2.	Claves de respuesta	89
	BIBLIOGRAFIA	91

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la población	55
2. Coeficiente de confiabilidad del grupo piloto	64
3. Tiempos estimados para cada instrumento	66
4. Valor de los instrumentos	67
5. Comparación de resultados de dominio general	72
6. Comparación de resultados por habilidad	73
7. Comparación de resultados de las subhabilidades que presentaron mayor diferencia	75

## INTRODUCCION

El lenguaje es un producto del proceso social en el que interactúan hombres y mujeres. La lengua es el canal principal por el que se les transmiten los modelos de vida con los que aprenden a actuar como miembros de una sociedad, dentro y a través de los diferentes grupos sociales.

Dentro de estos grupos sociales, la familia, la escuela, el trabajo y otros, se han marcado ciertas diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres, incluyendo su uso de la lengua. El interés en estudiar estas diferencias ha aumentado en los últimos 25 años, a raíz del movimiento de la liberación femenina y del rescate de sus derechos humanos, ya que en algunas culturas la mujer ha ocupado una posición inferior con relación al hombre. Gracias a los estudios realizados, se ha podido dar cuenta, en muchos casos, en donde existen diferencias, cuáles son los factores que podrían explicarlas y si estos factores son fisiológicos, socioculturales o de otra índole.

Con respecto a la adquisición y al uso de la lengua materna, se han llevado a cabo estudios de carácter fisiológico, sociocultural y psicolingüístico, entre otros, que marcan ciertas diferencias entre ambos sexos. En algunos de ellos, se ha encontrado que las niñas aprenden a hablar y a utilizar formas más complejas y abstractas a una edad más temprana que los niños (Sawrey, 1979; Smith y Connolly, 1972; Genovés, 1972; Young, 1941; Jersild y Ritzman, 1938). Sin

embargo, esa diferencia se nulifica en la edad escolar. Por otro lado, se han encontrado diferencias en el uso del lenguaje, en donde las mujeres utilizan más titubeos y se preocupan más por usar formas correctas. Esto se ha atribuido a factores socioculturales y al papel secundario que tradicionalmente ha desempeñado la mujer en la sociedad (Philips, 1987; Jones y Jones, 1985; Maccoby y Jacklin, 1974).

El campo relacionado con la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en el aprendizaje de una segunda lengua prácticamente no ha sido explorado, por lo que sería interesante investigar si hay diferencias significativas en su dominio o uso de una segunda lengua. Como existen diferentes formas de aprender una segunda lengua y diversos factores que influyen en que este aprendizaje sea óptimo, el propósito de esta investigación es el de aislar, a la luz de la psicolingüística actual, una de las posibles variables que puede influir en el aprendizaje de una segunda lengua.

En esta tesis, los términos lengua extranjera y segunda lengua se usan indistintamente al referirse a la adquisición o aprendizaje de una lengua después de la materna.

Específicamente, el presente estudio pretende investigar la existencia o no de diferencias entre hombres y mujeres en su nivel de dominio de una segunda lengua, en este caso inglés. Así mismo, se investigará si existen diferencias en las habilidades específicas de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita,



y algunas de sus subhabilidades. Los resultados de este estudio podrán ser de utilidad para las personas que trabajan en el área de enseñanza de idiomas extranjeros, ya que, de encontrarse diferencias significativas, esto podría tomarse en cuenta para la modificación de programas, metodologías, técnicas y otros. De no encontrarse diferencias significativas, estos resultados servirían para indicar que la variable sexo puede no tener mayor importancia con respecto a otras variables en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

## 1. Objetivos

Para determinar si existen diferencias significativas en cuanto al grado de dominio general de una lengua extranjera, en este caso inglés, que se relacionan con el sexo, se estudió una población de 106 adultos hispanohablantes, alumnos de un curso intermedio-alto del inglés. Se evaluó su dominio general del inglés por medio de una serie de seis instrumentos que reportaron datos sobre cada una de las cuatro habilidades. Se analizaron los resultados obtenidos, tanto en forma global como por habilidad, para determinar la existencia o no de diferencias significativas entre hombres y mujeres y, en su caso, la localización de las mismas.

De encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres en este estudio, esto tendría importancia para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera porque afectaría la metodología, los contenidos, los materiales y las técnicas que se utilizan en el salón de clase. Por otra parte, de no encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres, esto indicará que el factor del sexo no cobra gran importancia con respecto a otras variables en el aprendizaje de una segunda lengua.

Dado que los estudios, tanto de lengua materna como de segunda lengua, no coinciden con la existencia de diferencias entre hombres y mujeres, el presente estudio partió de la idea que no existen tales diferencias.

Debido a la posibilidad de no encontrar diferencias

significativas en el dominio de una segunda lengua (inglés), se plantearon las siguientes hipótesis nulas:

No existe relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y el nivel de dominio general de inglés en personas adultas que cursan el 5o. nivel de inglés en el Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán (CIEA).

No hay relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y las habilidades del lenguaje en inglés.

No existe relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y ciertas subhabilidades del lenguaje en inglés.

## 2. Organización de la investigación

Para estudiar la influencia del sexo en el aprendizaje de una segunda lengua, este trabajo se organizó de la siguiente manera:

El capítulo 1 plantea las bases teóricas de la investigación. En la primera parte del capítulo, inicialmente se consideran las diferencias en el desarrollo intelectual y posteriormente en la adquisición de la lengua materna en los niños, así como el aprendizaje de una segunda lengua entre hombres y mujeres. En la última parte del capítulo, se discuten los elementos que conforman el dominio de una segunda lengua, sus habilidades y subhabilidades.

En el capítulo 2, se describe el diseño experimental que se utilizó, incluyendo las características de la población, los instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos de aplicación y análisis.

En el siguiente capítulo, se reportan los resultados de la investigación y el análisis de los mismos, tanto en forma global como por habilidad, con respecto al sexo de la población. En la última parte de este capítulo, se discuten los resultados en función de las hipótesis planteadas.

En la conclusión, se hacen comentarios generales de la investigación, así como sugerencias para posibles estudios posteriores.

## I. MARCO TEORICO

Tres áreas importantes dentro de la lingüística conforman la base teórica de esta investigación: la neurolingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

Dentro de este capítulo se consideran las diferencias en el desarrollo intelectual, tales como aspectos fisiológicos, capacidad y desarrollo intelectual y aspectos psicosociales; así como en la adquisición de la lengua materna y en el aprendizaje de una lengua extranjera entre hombres y mujeres.

En la última parte de este capítulo, se discuten los elementos que conforman el dominio de una lengua extranjera, sus habilidades y subhabilidades.

### 1. Diferencias fisiológicas y psicosociales entre hombres y mujeres

Para esta sección, además de los estudios sobre el desarrollo intelectual, se consideran también los estudios sobre el desarrollo del lenguaje entre hombres y mujeres. Asimismo, se revisan algunas investigaciones en las que se han estudiado las diferencias fisiológicas, psicosociales, así como sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua.

#### 1.1 Desarrollo intelectual

##### 1.1.1 Aspectos fisiológicos

Fisiológicamente, al hablar de hombres y mujeres, sabemos que existen diferencias anatómicas y funcionales. En cuanto

a su constitución, los hombres son más fuertes y musculosos, mientras que las mujeres son aparentemente más frágiles y débiles. Con respecto a las funciones, también existen algunas diferencias; sin embargo, estas diferencias pueden ser el resultado de factores socioculturales, ya que en muchas culturas, como resultado de la distribución inicial del trabajo, los hombres reciben mayor capacitación para el desarrollo de ciertas actividades. En la mayoría de las culturas, los hombres son asignados para trabajos del campo, la caza y la pesca, y las mujeres para los trabajos domésticos.

Con respecto al lenguaje, surge la interrogante de si existe alguna diferencia anatómica o funcional entre hombres y mujeres que afecta al lenguaje, y si ésta es innata o se presenta durante el desarrollo (maduración) de las diferentes áreas del cerebro. Algunos investigadores han atribuido a las niñas cierta superioridad en actividades verbales, debido a una maduración más temprana de las terminales nerviosas. Los autores concuerdan en que, a edad muy temprana (etapa preverbal), las niñas vocalizan más frecuentemente que los niños (Klann, Delius, 1981; Nelson, 1973). Algunas veces, esta superioridad se ha atribuido a factores sociales y en otras ocasiones se ha interpretado como una diferencia de origen biológico. Sin embargo, esta superioridad no existe en la etapa adulta, en donde el manejo del lenguaje es similar en ambos sexos.

Muchas personas hablan más de una lengua. Existen sociedades completas que son bilingües o políglotas; sin embargo, la mayoría de los estudios neuroconductuales han sido realizados en sociedades predominantemente monolingües.

La mayor parte de la información obtenida por especialistas capacitados en diferentes disciplinas ha mostrado el dominio del hemisferio cerebral izquierdo para el lenguaje en la mayoría de los humanos, esto es, que el lenguaje tiene una especial dependencia en las estructuras anatómicas y actividades fisiológicas del hemisferio izquierdo. Sin embargo, la información con respecto a la organización cerebral de personas bilingües indica que la segunda lengua se establece en el cerebro de muchas diferentes maneras que para las personas monolingües, habiendo mayores interacciones entre los hemisferios derecho e izquierdo y entre las estructuras corticales y subcorticales. (Albert, Martin L. y Obler, Loraine K., 1978:1-2). No obstante, los estudios con personas bilingües no han hecho la diferenciación entre sexos.

El interés en establecer una correlación entre el sexo y la organización del cerebro tiene una larga historia. Hombres y mujeres se han visto a lo largo del tiempo de forma diferente, tanto física como emocional e intelectualmente. Desde el tiempo de Aristóteles y hasta el principio de este siglo, la explicación a estas diferencias ha sido neurológica y fisiológica. Algunos autores han afirmado que el hombre y

la mujer son "mentalmente" diferentes debido al relativo tamaño de sus cerebros (más pequeño en la mujer que en el hombre).

Con respecto al sexo, algunos investigadores de principios de siglo, con base en sus estudios y observaciones, establecieron que las mujeres eran inferiores al hombre: menos inteligentes y más emocionales, es decir, menos racionales. (Steele, Susan, 1987). Sin embargo, algunos investigadores modernos han comenzado a diseñar experimentos para localizar, si la hubiera, alguna diferencia neurofisiológica. Como primer paso para establecer una teoría sobre el funcionamiento del cerebro, los experimentos se han enfocado a las diferencias en la lateralización del cerebro. Las posibles diferencias en la lateralización del cerebro del hombre y la mujer son más significativas para las teorías modernas, que el tamaño relativo del cerebro o la complejidad del mismo.

Los experimentos diseñados para detectar diferencias en la lateralización cerebral han demostrado asimetría de respuestas localizadas en el hemisferio derecho e izquierdo, distintas entre hombres y mujeres. Se han utilizado pruebas dicóticas, experimentos que precisan el funcionamiento del oído derecho e izquierdo para ciertas tareas específicas. También han hecho pruebas en el campo visual y comparaciones electroencefalográficas de ambos hemisferios. Con estas pruebas, investigadores como McGlone (1980) han concluido que



el cerebro de hombres y mujeres está organizado en forma diferente.

Shucard, Shucard y Thomas (1977) estudiaron la especialización hemisférica de las funciones del cerebro y notaron la existencia innata de diferencias en la estructura anatómica de los hemisferios. Esto apunta a la posibilidad de que existan diferencias correspondientes al funcionamiento cerebral. Con base en la evidencia electrofisiológica, Shucard, et al., proponen la existencia de un patrón de desarrollo hemisférico que es diferente para niños y niñas (infantes):

For 3-month-old infants, speech and musical stimuli produced a pattern of evoked potential asymmetry that was more dependent on sex of infant than on the stimuli themselves: For females [the left hemisphere appears to be the] area of the brain that was more involved in the processing of both types of stimuli, whereas the opposite pattern shown by the 3-month-old males indicates that the right hemisphere played a more active role in the processing of both speech and musical stimuli. At six months, males showed essentially the same pattern asymmetry as at 3 months. However, 6-month-old females tended to show the pattern found in adults (Shucard, Shucard y Thomas, 1987:265).

Estos autores consideran que la especialización de los hemisferios para algunas tareas comienza más temprano en las mujeres que en los hombres. Mencionan, además, estudios que sugieren que las niñas comienzan a hablar a edad más temprana que los niños, que se expresan mejor y más frecuentemente, que utilizan oraciones de dos palabras en forma precoz y que desarrollan un vocabulario más amplio. Por lo tanto, la temprana localización de las funciones del lenguaje en las

nifias podría explicar estas diferencias.

De acuerdo con Levy (1969), la organización hemisférica favorable para un funcionamiento óptimo, es aquella en la que la lateralización está bien definida, quedando las funciones del habla en el hemisferio izquierdo y las funciones espaciales en el lado derecho. Sin embargo, cuando hay cierta bilateralización de las funciones del lenguaje, es decir, cuando algunos aspectos o tipos de funciones son parcial o totalmente mediados por el hemisferio derecho, las habilidades del habla pueden ser aumentadas. En este caso, las habilidades espaciales se ven disminuidas. Es interesante notar que lo contrario no sucede, es decir, el hemisferio izquierdo no puede asumir funciones de la competencia espacial del hemisferio derecho.

McKeever (1987:268) reporta que Levy (1969), McGlone (1978/80) y Waber (1976) han sugerido que las mujeres pueden ser menos especializadas hemisféricamente para la lengua y procesos espaciales que los hombres, lo cual debería redundar en mejores habilidades del habla en las mujeres. Sin embargo, ningún estudio lo ha corroborado hasta el momento.

McKeever (1987:268) también menciona que Maccoby y Jacklin (1974) en sus estudios relacionados con la habilidad del lenguaje y la habilidad visual-espacial, han encontrado que los hombres son superiores en cuanto a la habilidad visual-espacial y que las mujeres son más bilateralizadas para el habla, es decir menos especializadas hemisféricamente,

concordando con la hipótesis de Levy.

Beeson, McDermontt y Wyngaarden (1983:787) dicen que en la actualidad casi todos los conocimientos sobre la base nerviosa del lenguaje se basan en el hombre. Los estudios post mortem detallados de pacientes bien descritos han proporcionado la mayor parte de la información, pero se han obtenido datos útiles a partir de pacientes con diferentes tipos de trastornos y por medio de estudios sobre los efectos de la estimulación en el encéfalo durante operaciones. La dominancia, es decir, la predominancia de un hemisferio para llevar a cabo ciertas funciones en el sujeto intacto, puede estudiarse por dos técnicas: la prueba de Wada, que consiste en inyectar amital sódico en la arteria carótida interna, provocando una hemiplejía pasajera en el lado opuesto de la inyección, pero solamente aparece afasia al inyectarse la arteria carótida interna opuesta al lado dominante. La otra técnica, la prueba de Kimura, es una prueba de audición diótica, en la cual el sujeto escucha de manera simultánea dos palabras diferentes, una por el oído derecho y otra por el izquierdo, Fromkin y Rodman (1983:371) dan el siguiente ejemplo: un sujeto oye "niño" por un oído y "niña" por el otro o "cocodrilo" por un oído y "lagarto" por el otro. O bien, el sujeto oye el sonido de una trompeta por un oído y el desagüe del baño por el otro. Cuando al sujeto se le preguntó que había escuchado por cada oído, las respuestas fueron más correctas para el estímulo dado al oído derecho

(hemisferio izquierdo) cuando los estímulos fueron de naturaleza lingüística, tales como: palabras, sílabas y otros relacionados con el lenguaje. Si el estímulo es no verbal: sonidos musicales, sonidos ambientales u otros, el oído izquierdo (hemisferio derecho) lo percibe mejor. Esto es, si el sujeto oye toser por el oído derecho y risas por el izquierdo, podrá reportar correctamente el estímulo de la risa, por ser éste un estímulo no verbal.

Diversos autores, entre ellos Wada y Rasmussen (1960), H.W. Gordon y Bogen (1974), por medio de la prueba de Wada y el uso de electroencefalogramas han demostrado la gran importancia que tiene el hemisferio izquierdo para el habla en la mayoría de los individuos.

Beeson, et al. (1983) señalan que aproximadamente el 93% de los sujetos usan la mano derecha y por lo menos 99% de ellos tienen dominancia del hemisferio izquierdo para el habla. Sin embargo, la situación es más compleja y está menos definida en los sujetos que no usan la mano derecha, es decir los zurdos y los sujetos ambidextros. Por otro lado, los zurdos patológicos, que durante la niñez han sufrido lesión del hemisferio izquierdo, por lo regular tienen dominancia del hemisferio derecho para el habla.

La doctora Mary Lee Scott, en su presentación de mayo de 1991 en el "Second Language Research Forum" en la UCLA, hace mención sobre la pérdida de la audición a edad avanzada, señalando que los hombres la presentan a edad más temprana que

las mujeres. Generalmente, se ve más afectada la percepción de frecuencias altas, que a su vez contribuyen al reconocimiento y a la discriminación de consonantes (Gelfand, Piper y Silman, 1985: 1599-1607). Parece ser que las mujeres de edad avanzada, tienen cierta ventaja sobre los hombres a esa edad en cuanto a percepción y comprensión auditiva, debido a una mayor habilidad auditiva. Es importante recordar que la pérdida de audición no es solamente un problema de percepción de los signos lingüísticos, sino también de su procesamiento. Para los adultos de edad avanzada, especialmente los hombres, los ruidos extraños, sobre todo signos lingüísticos que estén en el lugar, interfieren con su comprensión auditiva, por lo que les es más difícil trabajar en pares o en grupos pequeños en el mismo lugar en el que otros grupos están hablando al mismo tiempo.

Por todo lo anterior se concluye que, aunque existen diferencias en la adquisición de la lengua materna entre niños y niñas en la etapa preverbal, éstas parecen anularse en la etapa adulta. Por otra parte, la organización del cerebro y su relación con el lenguaje ha sido objeto de varias investigaciones. Sin embargo, en ninguna de ellas se ha hecho una correlación con la organización del cerebro y el sexo del individuo.

### 1.1.2 Capacidad y desarrollo intelectual

Las diferencias del sexo generalmente se definen de

acuerdo con el género biológico, a partir del cual se inicia el proceso de sociabilización. El sujeto internaliza su rol de hombre o de mujer de acuerdo con los estereotipos de conducta fijados para cada uno. Por ejemplo, en algunas culturas se espera que los hombres sean independientes, aseverativos, agresivos, objetivos, persistentes e innovativos. Sin embargo, las mujeres normalmente serán dependientes, no competitivas, pasivas, comprensivas y subjetivas (Baird, 1976; Key, 1975).

Al considerar la relación del sexo con la inteligencia, la creencia común es que el varón es superior a la mujer. Sin embargo, se ha visto, de acuerdo con Sawrey (1979) que, en la primaria, secundaria y preparatoria, las niñas tienden a obtener mejores calificaciones que los niños, con lo que tal superioridad queda cuestionada.

Sawrey afirma que las niñas en su infancia, hasta los 12 años, tienen un mayor desarrollo intelectual que los niños. Los niños poseen mayores habilidades motrices que las niñas, lo que puede ser el resultado de que se dediquen a los deportes a edad más temprana.

Al comparar los intereses de ambos sexos en la escuela secundaria, de 12 a 15 años, con relación a las asignaturas, el mismo autor encuentra que los niños prefieren las ciencias y las matemáticas, y las niñas el inglés, asignaturas comerciales y las lenguas en general. Sawrey indica que en preparatoria, de 16 a 18 años, los niños están principalmente

interesados en las ciencias naturales y actividades físicas y las niñas en el lenguaje. Sin embargo, el principal interés de las niñas a esta edad está en materias de mejoramiento personal y avance vocacional. Aunque Sawrey no habla del rendimiento entre niños y niñas a esta edad, las marcadas diferencias en sus intereses influyen en su selección posterior de las diferentes materias a estudiar.

En cuanto a la etapa adulta, los estudios de Sawrey no revelan suficientes evidencias de superioridad intelectual en ningún sexo como para afirmar que el varón tenga superioridad sobre la mujer en el rendimiento adulto. Sin embargo, si hubiera alguna diferencia entre el logro adulto por parte de la mujer en relación con el varón, probablemente sea producto de la cultura. El peso de la procreación cae sobre la mujer y restringe sus actividades y, en general, nuestra cultura proporciona más oportunidades al hombre que a la mujer.

Es posible que la superioridad en el lenguaje que tiene la mujer se origine en una maduración fisiológica temprana; sin embargo, esta superioridad se mantiene en forma consistente a través de la vida. Hay sólo una área predominantemente verbal en la que los niños tienden algunas veces a superar a las niñas. Esta área es la historia. Esta superioridad puede explicarse quizás sobre bases motivacionales y culturales. La historia trata predominantemente de hombres y de sus actividades. Por esta razón, los niños pueden sentirse más atraídos por ella que las niñas (Sawrey, 1979:568).

Lester D. Crow y Alice Crow comentan que en diferentes pruebas de inteligencia entre niños y niñas de diferentes edades, se ha demostrado que existe sólo una pequeña diferencia en los resultados obtenidos. Se detectó que los

niños tienen una ligera superioridad sobre las niñas en preguntas referentes a conceptos científicos y matemáticos, y que las niñas los superan en áreas humanísticas. Mencionan que:

It is probably true that there are more differences of mental ability within each sex than there are between the sexes. Little difference, if any, seems to be characteristic of boys and girls during the early childhood years. More rapid physical development of the girl during her later childhood and early adolescent years gives her an advantage over the boy. From these age periods onward, any observable differences between the sexes may need to be explained in terms of factors other than innate ability (1965:48).

De igual manera, Santiago Genovés (1972) señala que las mujeres tienen un desarrollo físico y mental más rápido que los hombres y que en la mayoría de pruebas son ligeramente superiores a los hombres hasta los catorce años. A partir de entonces, ambos sexos tienen un desarrollo más o menos similar.

Por otra parte, en un artículo publicado en la revista "Current Science" (Vol. 57, No. 29, 1972:1-3), se dice que los hombres son superiores a las mujeres en las ciencias y que las mujeres tienen mejor vocabulario que los hombres; sin embargo, existen algunas excepciones. En promedio los hombres obtienen resultados más altos en pruebas que miden razonamiento matemático y habilidades mecánicas y de solución de problemas de este tipo. Las mujeres muestran superioridad en pruebas que miden vocabulario, ortografía y memoria. No obstante, estas diferencias pueden no ser estadísticamente significativas.

Anteriormente, el rendimiento se veía como el resultado



de la capacidad. No obstante, los investigadores difícilmente atribuyen los resultados de pruebas solamente a la capacidad innata o a las experiencias que el individuo haya tenido debido a que, con los instrumentos que existen, no se puede precisar esta distinción.

### 1.1.3 Aspectos psicosociales

La lengua desempeña el papel más importante en el desarrollo del niño como ser social y es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida por los que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y valores. Esto no sucede por instrucción, sino directamente mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños e insignificantes entre sí, en los que su conducta es guiada y regulada y en el curso de los cuales él controla y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo esto tiene lugar por medio del lenguaje que adquiere por el uso cotidiano con padres, hermanos y hermanas, así como con otros niños de su edad, los que contribuyen en la transmisión de las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social (Gleason, 1983; Goodwin C., 1981; Goodwin, M.H., 1980).

Como resultado de estas interacciones, se pueden observar las siguientes características en cada sexo, las cuales fueron reportadas por Powell (1986:9-10):

Imitación.- Los niños eligen modelos de su mismo sexo

para modelar su propio comportamiento.

**Motivación.-** Los padres (y otros adultos) premian y motivan a los niños por aquellos comportamientos concebidos como propios a su sexo y los desmotivan cuando se comportan con modelos del sexo opuesto.

**Autosociabilización.-** El niño desarrolla su propio concepto de lo que es masculino o femenino y una vez que tiene un claro concepto de su identidad sexual, intenta ajustar su comportamiento a su propio concepto de lo que es lo adecuado.

Por otra parte, estas diferencias psicológicas podrían tener gran importancia al considerar cuestiones específicamente relacionadas con la enseñanza formal de lenguas extranjeras. La presión del grupo de igual sexo puede influir potencialmente sobre niños que lingüísticamente sean capaces, la evaluación de los compañeros de grupo de lo que es apropiado para el sexo puede ser desvirtuado. También el predominio de mujeres profesoras de idiomas extranjeros puede servir de modelo a seguir para las alumnas más que para los alumnos. Además, entran factores psicosociales en la interacción en el salón de clases, actividades de los alumnos y su comportamiento durante las clases de idiomas. Las expectativas de los padres en la formación de los niños con respecto a las materias escolares en general y los idiomas en particular son también considerados. Todos esos factores psicológicos pueden ser determinantes en los resultados del aprendizaje de una lengua.

A partir de las diferencias de sexo se inicia el proceso de sociabilización. De acuerdo con los estereotipos de conducta fijados, el sujeto internaliza su papel de hombre o de mujer. Los hombres, en nuestra cultura occidental, por lo general tienden a ser independientes, agresivos, aseverativos, objetivos, persistentes, innovativos, etc.; las mujeres por su parte se espera que sean dependientes, pasivas, comprensivas, no competitivas, subjetivas, etc. (Baird, 1976; Key, 1975).

En cuanto a la relación sexo y factores biológicos, Mead (1935) dice que los factores psicológicos tienen mayor importancia que los biológicos. Estos factores son determinantes en los papeles sociales que mantienen los hombres y las mujeres.

Varias investigaciones buscan demostrar que no existen bases para creer que el hombre sea más inteligente que la mujer. Atribuyen la diferencia a los diversos tipos de sociabilización y la conceptualización ideológica del papel adecuado a cada sexo (Maccoby y Jacklin, 1974). El hombre se desenvuelve en la esfera pública, mientras que la mujer en la esfera privada. La primera esfera se considera de mayor prestigio ante la sociedad.

Las normas generales del discurso son establecidas y controladas por los hombres en ambas esferas. En los dos casos, el discurso es considerablemente diferente y refleja las posiciones dominantes de los hombres y subordinadas de las mujeres. Estudios llevados a cabo en Japón, México y Samoa

confirman que en estas sociedades generalmente las actividades públicas son más controladas por el hombre, quien tiene más poder que la mujer (Shibamoto, 1983:233-265; Ochs, In press; Hill, 1978:123-125).

Así mismo, Fishman (1977:99-101) encontró que en el discurso de las mujeres existía mayor empatía, amabilidad e interés hacia los demás; por ejemplo, las mujeres empleaban respuestas monosilábicas para mostrar interés y motivar a su interlocutor, mientras que los hombres usaban respuestas que desmotivaban la interacción (un hallazgo similar a la observación en la que se muestra que los hombres tienden a controlar la conversación a través del silencio). Comparándolas con los hombres, las mujeres recuerdan más detalles, son más indirectas y más amables, con mayor tendencia a lograr un acuerdo a través de la negociación que a través de las expresiones de poder o agresión usadas por los hombres (Lakoff, 1975 y Tannen, 1986).

Las mujeres, de acuerdo con Bardwick (1971), mostraron mayor interés que los hombres por la aprobación social y una mayor apertura a la aceptación de patrones culturales.

Por su parte, Lakoff (1975:45-80) y Brown (1980), de acuerdo con sus estudios, argumentan que el discurso de la mujer es más cortés que el del hombre y tiene menos fuerza.

A diferencia de los anteriores, Schieffelin (1979) enfatiza que las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres se asocian con el tipo de actividades que desarrollan

y no con el sexo de la persona.

También se encuentran diferencias entre los sexos con respecto a aspectos psicológicos. Los resultados del "Myers-Briggs Type Indicator" (MBTI), que es una prueba que mide el tipo de personalidad y estilo de aprendizaje de los sujetos, mostraron que tanto las mujeres como los hombres preferían la intuición más que el sentido común, pero un mayor número de mujeres se inclinaban por ésta. Adicionalmente, muchas más mujeres prefirieron los sentimientos a la razón; contrariamente, la mayor parte de los hombres optaron por el razonamiento sobre los sentimientos (Ehrman y Oxford, 1989). La intuición y los sentimientos fueron fuertes influencias en la selección de estrategias de aprendizaje.

Las personas intuitivas mostraron superioridad en las estrategias de aprendizaje de un segundo idioma, tales como la práctica funcional, estrategias para la búsqueda y comunicación de significado, estrategias afectivas y estrategias formales de construcción de modelos. En ésta última, las personas sensibles mostraron superioridad, por lo que se podría esperar que tuvieran mayor éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las estrategias generales de estudio parecían contribuir al desarrollo del dominio de la lengua. La tendencia de las mujeres hacia la intuición, y su preferencia general por el sentido común, podría llevarlas al uso de estrategias más adecuadas en el aprendizaje de un segundo idioma. Así como

las posibles diferencias psicológicas influyen en la elección de estrategias, la orientación motivacional pudiera influir en el desarrollo de estrategias.

Maccoby y Jacklin (1974), al revisar diversos estudios referentes a estrategias de aprendizaje, encontraron que las mujeres mostraban más interés que los hombres en actividades sociales y tenían mayor disposición hacia las relaciones interpersonales, siendo más cooperativas y menos competitivas que los hombres. Aún en las mujeres jóvenes, se encontró la tendencia hacia el establecimiento de relaciones empáticas más intensas al trabajar en pares o grupos pequeños, mientras los hombres trabajaban en grupos grandes caracterizados por la jerarquización del dominio y la agresión.

De acuerdo con las investigaciones sobre la tendencia social de las mujeres, se podría esperar que éstas demostraran una orientación motivacional integrativa que socialmente refleja el deseo de aprender un idioma con el objeto de identificarse con el grupo de la lengua meta. Los hombres, más que las mujeres, demostraban orientación motivacional instrumental, en la cual el conocimiento de la lengua se debe al deseo de obtener promociones en el trabajo o algunas otras razones institucionales.

En términos generales, se ha visto que la influencia del hombre ha sido mayor que la de la mujer en la sociedad. Sin embargo, si hubieran diferencias entre hombres y mujeres, existen pocos estudios que determinan si realmente esas

diferencias se reflejan en el aprendizaje. En lo que sí se puede hablar de consenso es en que el hombre y la mujer tienen papeles diferentes, que son los que determinan su aspecto psicosocial, que a su vez se podrían presentar en el aprendizaje de la lengua.

Por otra parte, aunque existen estudios que muestran diferencias individuales de estilos en el uso de estrategias, no hay estudios que muestren diferencias por el sexo de los individuos en el aprendizaje en general y menos aún en lo que se refiere a las lenguas.

## 1.2 Desarrollo del lenguaje

### 1.2.1 Adquisición de la lengua materna

Se dice que el lenguaje humano, por su naturaleza, es universal e innato. Los Nativistas proponen que la adquisición de éste es el resultado de capacidades innatas específicas que sólo se encuentran en los seres humanos. Los Empíricos proponen que el lenguaje, como cualquier otra habilidad, se aprende como resultado de la experiencia. Clark y Clark (1977:298), por su parte, proponen que por lo menos debe haber algunos mecanismos innatos que permiten, en primera instancia, el aprendizaje de una lengua a través de su contacto con ella.

Así mismo, Brown (1973:21-25), después de llevar a cabo un estudio con tres infantes y analizar los resultados, divide la adquisición del inglés como lengua materna en cinco etapas

progresivas y sugiere que en otros idiomas existe un desarrollo similar. Las cinco etapas de las que habla Brown (1973:314) se refieren a la adquisición de catorce morfemas gramaticales por los tres infantes. Brown (1973:461) descubrió que el orden de adquisición de la lengua es casi invariable entre los niños que aprenden un idioma. Sin embargo, esas etapas se pueden alcanzar a diferentes edades cronológicas. Aunque Brown llevó a cabo sus estudios con niños de ambos sexos y de diferentes edades, no hace ninguna correlación con las diferencias de sexo o edad y el orden de la adquisición de la lengua materna.

Con relación a la superioridad verbal de un sexo con respecto al otro en la adquisición de la lengua materna, existen tres posiciones. La primera posición apoya la superioridad verbal de las mujeres sobre los hombres, especialmente a edad temprana; la segunda concluye que los hombres son superiores a las mujeres en algunos aspectos lingüísticos específicos; la tercera posición conserva una posición neutral.

En relación con la primera posición, algunos investigadores sostienen que las niñas adquieren su lengua materna a edad más temprana que los niños. Hobson (1947), Meyer y Bending (1961) encuentran que las niñas son superiores a los niños en pruebas enfocadas al lenguaje y a la memoria verbal y enfatizan que esta superioridad aparece bastante temprano en su vida, ya que las niñas aprenden a hablar más



pronto que los niños. El estudio de Shucard (1981), sobre el desarrollo de la especialización hemisférica de las funciones del cerebro, muestra que el desarrollo de la adquisición de la lengua es diferente en los niños y las niñas, y esto resulta en el desarrollo de la lengua a edad más temprana en las niñas que en los niños.

Nelson (1973) encontró que las niñas logran adquirir un vocabulario de cincuenta palabras más rápido que los niños. Los estudios de Schachter, Shore, Hadapp, Chalfin y Bundy (1978) mostraron que las niñas de dos años eran superiores a los niños en la extensión y complejidad de sus enunciados (MLU, Mean Length of Utterance). Ramer (1976) encontró que las niñas eran más rápidas que los niños en pasar de la producción de dos palabras al uso de construcciones sintácticas más complejas.

Al revisar varios estudios, Klan-Delius (1981) concluye que las niñas, en su etapa preverbal, vocalizan más frecuentemente que los niños. También, estudios llevados a cabo con preescolares mostraron que las niñas poseen mayor fluidez verbal que los niños (Jersild y Ritzman, 1938; Smith y Connolly, 1972; Young, 1941). Los estudios de Templin (1957:147) confirman lo anterior.

En general, no se han estudiado diferencias del nivel de dominio de la lengua materna, aunque hay algunos estudios que reportan mayor uso de estrategias de reglas formales por parte de las mujeres, lo que podría reflejarse en su superioridad en

la habilidad verbal. Después de los diez u once años de edad y, particularmente a lo largo de la preparatoria y facultad, las mujeres sobresalen consistentemente en el uso de estrategias en un ambiente escolar (Maccoby y Jacklin, 1974).

Se han observado diferencias en el discurso entre hombres y mujeres, tales como la preocupación por la corrección gramatical, el utilizar más circunlocuciones, la habilidad para hacer analogías verbales y otros, a lo que Kramarae (1981) da una explicación para ellas y sugiere que, debido a la división del trabajo y del poder en la sociedad occidental, los hombres y las mujeres utilizan estrategias del lenguaje diferentes para influir en otros y modelar los acontecimientos. Bardwick (1971) indica que las mujeres generalmente tienen un mayor deseo de aceptación social y tienden a acatar las normas existentes. Esto puede explicar el hecho de que las mujeres sobresalgan generalmente en el uso de reglas gramaticales por su mayor disponibilidad de apegarse a normas convencionales, tanto lingüísticas como académicas.

Las mujeres, en su papel de subordinadas, pueden estar más conscientes que los hombres, tanto de las estrategias como del uso más apropiado del lenguaje. Se cree que si estas diferencias, en la aplicación de estrategias en el aprendizaje, ocurren en la lengua materna, podrían reflejarse en el aprendizaje y uso de una nueva lengua.

En el uso del lenguaje, las mujeres recurren con mucha más frecuencia a estrategias de autodirección, también

llamadas estrategias metacognitivas, incluyendo el automonitoreo y la autoevaluación, identificación de metas, planeación del lenguaje y otros (Kramarae, 1981). Aún cuando las mujeres intentan hablar con mayor corrección sintáctica, lo que no demuestra necesariamente superioridad en su dominio de la lengua, hacen falta estudios del dominio de la lengua materna enfocados a posibles diferencias entre ambos sexos.

Por su parte, Susan U. Philips et al. (1987:15-29) reportan que Shibamoto y Ochs, en estudios distintos, coinciden en que el discurso de la mujer se apega más a las normas gramaticales. Ellos atribuyen este fenómeno a la superioridad lingüística innata de la mujer. Sus estudios se realizaron en diferentes contextos, Shibamoto en Japón y Ochs en Samoa.

Con relación a los estudios donde se encontró superioridad lingüística del hombre en la comprensión auditiva de vocabulario, varios estudios en los 50's y 60's reportaron evidencia de ello (Dow, 1953; Caffrey, 1955; King, 1959; Spearritt, 1962). En la estandarización de la prueba de vocabulario de inglés con fotografías para niños y niñas entre los cinco y once años, se encontró que las diferencias en las medias estaban en favor de los niños y la mayoría alcanzó el 5% del nivel de confiabilidad (Brimer y Dunn, 1968). Al examinar más a fondo este trabajo, Brimer (1969:171-179) y Carroll (1969:180-181) encontraron válido este estudio. Templin (1957:147) encontró que los niños son mejores que las

niñas en el reconocimiento de palabras.

Natalicio y Natalicio (1973) encontraron diferencias significativas en un estudio sobre pluralización de sustantivos a favor de los hombres. Sause (1976), en un estudio llevado a cabo con niños de kinder, encontró que los niños producían más palabras (204 palabras en promedio) que las niñas (163 palabras en promedio).

En cuanto a la tercera posición, O'Donnell, Griffin y Norris (1967), en un estudio que llevaron a cabo con niños de edad escolar, kinder a primaria, sobre la sintaxis, no encontraron diferencias significativas en su discurso. Graves y Koziol (1971), por su parte, tampoco encontraron diferencias significativas en su estudio sobre la pluralización de sustantivos. En cuanto a la comprensión auditiva, Maratsos (1976) no encontró diferencias significativas entre niños y niñas de 3 a 4 años de edad.

La pregunta de si existen diferencias de sexo en el lenguaje de los niños ha sido materia de investigación por muchos años. En 1977, Harris cita investigaciones empíricas llevadas a cabo en 1913. McCarthy publicó un resumen de las investigaciones existentes en 1954. Se han investigado una gran variedad de fenómenos lingüísticos, tales como: claridad de la articulación, la edad en la que se produce la primera palabra, tono de la voz, construcciones sintácticas, índice de aumento de vocabulario, incidencia del tartamudeo, habilidad para hacer analogías verbales, locución sencilla y otros, pero

ha habido muy poca uniformidad y consistencia en estos trabajos, en parte porque hasta los 60's no se hizo ningún intento por desarrollar una perspectiva teórica completa acerca de la adquisición de la lengua. De hecho, es difícil obtener conclusiones a partir de las investigaciones realizadas hasta la fecha. Recientes revisiones en el campo han llegado a conclusiones opuestas. Maccoby y Jacklin (1974), por extensas investigaciones, establecen que "la superioridad femenina en las tareas verbales ha sido una de las generalizaciones más sólidamente establecidas en el campo de las diferencias del sexo y recientes investigaciones continúan sustentando, hasta cierto punto, tal generalización". Harris (1977) está de acuerdo con lo anterior, mientras que Fairweather (1976) y Macaulay (1978) están en desacuerdo, por lo que este último publicó "El Mito de la Superioridad Femenina en el Lenguaje", en el cual cuestiona muchos estudios, argumentando que este mito de la superioridad de las mujeres en las habilidades lingüísticas es el resultado del punto de vista de los pediatras en el que generalizan que las niñas son más avanzadas que los niños en el desarrollo lingüístico. Por otra parte, sustenta que si existieran tales diferencias, éstas se deberían a la interacción que tienen los infantes con los adultos.

Por todo lo anterior, se puede decir que no existen estudios contundentes en cuanto al dominio de la lengua materna en los que se demuestre superioridad alguna de uno u

otro sexo, ya que los estudios llevados a cabo se dirigen a aspectos específicos de la lengua y no al dominio general de ella.

### 1.2.2 Adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera

Para los fines de este estudio, los términos de adquisición y aprendizaje se emplean indistintamente, ya que se consideró que su distinción no era importante para el tema de esta investigación. Nuestro interés, más que en establecer si el proceso fue de adquisición o de aprendizaje, radica en los resultados obtenidos por los alumnos del 5o. nivel del plan global del programa de inglés como lengua extranjera del CIE Acatlán. Cualquiera que haya sido el proceso, adquisición o aprendizaje, nuestra intención es establecer la existencia o no de una correlación entre el dominio del inglés a este nivel y el sexo de los individuos.

En este estudio, el término de adquisición de una segunda lengua se ha usado como un término general al referirse a la adición de otra lengua a la materna.

Krashen (1981:1-2), al definir la adquisición de la lengua, indica que el proceso usado por los niños al adquirir una primera y segunda lengua es muy similar. Resulta de una interacción significativa (comunicación natural) en la lengua meta, en la cual los hablantes se enfocan más al mensaje que a la forma de sus emisiones. En su hipótesis central, Stephen Krashen y Tracy Terrell (1981:19) indican que la adquisición

del lenguaje ocurre de una sola manera: entendiendo los mensajes. Por lo tanto, se adquiere una segunda lengua o lengua extranjera cuando el lenguaje en nuestro entorno es comprensible, es decir, cuando se entiende lo que se oye o se lee en otro idioma. La adquisición entonces se basa principalmente en lo que el individuo oye y entiende, no en lo que se dice.

Krashen y Terrell (1983:27) hacen una distinción entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua:

En la adquisición de una segunda lengua, el proceso es similar al de la adquisición de la lengua materna del infante, en la que se selecciona el vocabulario del lenguaje que es útil para los propósitos del hablante, la adquisición es inconsciente y su conocimiento es implícito, la enseñanza formal no ayuda. En el aprendizaje, se presenta un conocimiento formal de la lengua que representa el "conocer" esa lengua, el proceso es consciente, su conocimiento es explícito y la enseñanza formal contribuye a que se logre. Los mismos autores nos dan los siguientes conceptos para aprendizaje y adquisición:

Learning is the conscious process of studying and intellectually understanding the grammar of L2. Acquisition, on the other hand, refers to the unconscious absorption of general principles of grammar through real experiences of communication using L2. It is the basis for most first language ability and in terms of L2 is commonly known as "picking up" a language. In most L2 classrooms the emphasis is on learning, not acquisition. However, since no one has ever completely described the grammar of language much less taught it to anyone,

all L2 ability must also involve acquisition  
(1983:162).

Ervin-Tripp (1974), Dulay y Burt (1972), que estudiaron la adquisición del inglés en diferentes lenguas maternas, encontraron que hubo un orden en la adquisición de diferentes morfemas del inglés similar entre todos los niños, independientemente de su lengua materna. Por lo tanto, establecen que la adquisición de la primera y segunda lengua es similar, ya que lo que ambos procesan resulta en un sistema lingüístico y los sistemas del aprendiz de la primera y segunda lengua parecen progresar a través de una serie de etapas, por medio de reglas que el aprendiz formula y ensaya, pero en ninguno de sus estudios se reportan diferencias por la variable sexo.

Los múltiples estudios de alumnos adultos aprendiendo una segunda lengua tampoco se han enfocado a las diferencias de sexo. De los pocos que hay, algunos han encontrado diferencias que favorecen al hombre en el aprendizaje de ciertos aspectos de la lengua. En un estudio llevado a cabo por Martha Nyikos (1988), en la Universidad de Indiana con estudiantes de alemán, sobre el uso de estrategias de memoria asociativa en el aprendizaje del alemán, encontró que los hombres tenían mayor facilidad para recordar que las mujeres cuando existían imágenes visuales combinadas con color. Esto se podría explicar por los hallazgos sobre la tendencia del hombre a sobresalir en tareas visuales-espaciales. La explicación a lo anterior podría reflejar una estrategia de



aprendizaje que involucra la combinación del estímulo de una manera lógica; tal estrategia podría establecerse más frecuentemente en los hombres que en las mujeres. Esta unión lógica del estímulo podría referirse a que los hombres tienden hacia un pensamiento lógico y analítico, mientras que las mujeres tienden hacia un pensamiento intuitivo (Bardwick, 1971).

Joseph P. Boyle (1987) llevó a cabo un estudio en la Universidad China de Hong Kong basado en los estudios hechos por Brimer (1968) sobre la superioridad del niño en la comprensión auditiva de vocabulario en la lengua materna. Brimer sugiere que, porque las niñas se desarrollan más rápido que los niños en la expresión de su lengua materna, los niños pueden, por un período más largo, depender de la discriminación auditiva y por ello pueden tener mayor dominio de ésta. Boyle consideró que este estudio podría ser llevado a cabo en adultos estudiando una segunda lengua, por lo que aplicó sus instrumentos a una población de adultos aprendiendo una segunda lengua en situaciones de dominio similares con un grupo de alumnos de la Universidad de China en Hong Kong y con otro grupo de la Escuela de Comercio de Hang Seng y obtuvo el mismo resultado, ya que los hombres tuvieron en promedio mejores calificaciones que las mujeres.

Sherman (1978) ofrece otra posible explicación a la superioridad de los hombres en la comprensión auditiva de vocabulario y dice que en las etapas tempranas de comunicación

entre madre e hijo, las madres aparentemente responden más a la vocalización de los infantes que a la de las niñas. Los niños, por consiguiente, tienen más práctica a edad más temprana en comprensión auditiva que las niñas y pueden, por ello, tener más dominio en ella, basándose en que la práctica hace al maestro.

Carroll (1969) sugiere que los niños, en una cultura dominada por hombres, tienen mayor experiencia de la vida y pueden desenvolverse en forma verbal sobre una mayor variedad de temas que la mujer. Esto es lo que puede resultar en un amplio reconocimiento de vocabulario. En apoyo a esta explicación, Kramarae (1981) advierte que la subordinación de las mujeres implica una experiencia de la vida diferente a la de los hombres, y por ello mucho del lenguaje es adaptado a la experiencia de los hombres más que a la de las mujeres. Algunas palabras se convierten no sólo en impronunciables sino en impensables para las mujeres. Aunque estos autores hablan de la lengua materna, se podría preguntar si el mismo fenómeno aparecería en el aprendizaje de una segunda lengua.

Aparte de estos pocos estudios en los que se encuentra superioridad del hombre en algunos aspectos específicos de la lengua, se ha encontrado muy poco que se dirija a las diferencias entre sexos.

No obstante, en el campo de la investigación sobre aprendizaje de la lengua, se ha prestado muy poca atención a las diferencias en cuanto a sexo (Petersen, 1980:31), lo que

se debe, tal vez en parte, a que se ha dado por establecido que las mujeres son superiores a los hombres en la habilidad del lenguaje (Benbow y Stanley, 1980), o que no hay una diferencia importante.

## 2. Dominio de una lengua extranjera

En términos generales, el dominio de una lengua extranjera significa la habilidad de utilizarla para comunicarse.

Anteriormente, el concepto del dominio de una lengua extranjera abarcaba únicamente el conocimiento y manejo del sistema lingüístico. En los años 60's, este concepto sufre un cambio a partir de la introducción de la noción de la competencia comunicativa por Dell Hymes (1971:5-12), quien amplió la idea de la competencia lingüística propuesta por Chomsky. Hymes afirma que el factor gramatical es uno de entre los muchos factores que conforman la competencia comunicativa, que incluye, generalmente, las cuatro habilidades del lenguaje: comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita. Para hablar de la competencia comunicativa adecuadamente, Hymes considera otros componentes que intervienen en la comunicación y que, a partir de su definición, adquieren más importancia, ya que se toman en cuenta a los participantes, el tono del mensaje, el manejo implícito del sistema de una lengua (corrección gramatical), su factibilidad (que pueda ocurrir), su propiedad.

(appropriateness) en un contexto real y su referencia a un acontecimiento dado, entre otros.

Se puede decir que la competencia comunicativa es la capacidad del individuo de interactuar en un contexto social, que abarca una infinita variedad de situaciones. El éxito que los sujetos tengan en su comunicación depende de su conocimiento de esa situación. La comunicación es dinámica, dependiendo de la negociación entre dos o más personas que comparten el mismo nivel de símbolos de un sistema lingüístico y se puede realizar en ambos campos del lenguaje, el hablado o el escrito (Sandra Savignon, 1983:8-9). Por lo tanto, la característica primordial de la competencia comunicativa es el componente social o la manera en que el individuo transmite información acerca de la situación que percibe en el momento en que la interacción se desarrolla (Wallat, 1980).

Para este estudio, el dominio de una lengua extranjera se considera como la competencia comunicativa en esa lengua, es decir, la capacidad individual de comunicarse en un contexto social determinado.

#### Definición y clasificación de las habilidades:

La mayoría de los autores coincide en clasificar el dominio de un idioma en cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. La presente investigación se basa en esta clasificación y en las definiciones aceptadas de estas

habilidades.

Widdowson (1979:57) hace una subclasificación de las cuatro habilidades del habla de acuerdo con la actividad que lleva a cabo el usuario del lenguaje. A la expresión oral y la escrita las llama habilidades productivas, y a la comprensión auditiva y la de lectura las llama habilidades receptivas. Esta subclasificación se utiliza en este trabajo para poder considerar la naturaleza de las cuatro habilidades de una manera clara.

## 2.1 Habilidades receptivas

### 2.1.1 Comprensión auditiva

La comprensión auditiva es la habilidad que el individuo tiene de escuchar y entender el lenguaje utilizado en situaciones específicas, tales como: instrucciones, exposiciones, discusiones y comunicación de información en general. Incluye, además, la habilidad de distinguir diferentes registros y poder determinar si éstos son apropiados al contexto en que se utilizan (M. Jones y A. West, 1988).

De acuerdo a Clark y Clark (1977:43), el término de comprensión auditiva tiene dos sentidos comunes. Primero, denota los procesos mentales por los que el que escucha toma los sonidos que produce el hablante y construye una interpretación de lo que él piensa que el hablante intentó transmitir. Segundo y más simplemente, es la construcción de

significado a partir de los sonidos que escucha.

Las siguientes son algunas de las subhabilidades de la comprensión auditiva (Munby, 1978:123-131):

En el manejo del sistema de sonidos, la entonación y la acentuación de la lengua-meta-escuchada:

- a) Reconocer los fonemas.
- b) Discriminar los contrastes fonémicos, especialmente de aquellos que no existan en la lengua materna.
- c) Identificar e indicar cuando aparezcan contracciones, reducciones, neutralizaciones y omisiones de sonidos en la pronunciación de palabras, enunciados y segmentos breves del discurso hablado.
- d) Reconocer la acentuación de palabras en enunciados y en segmentos breves del discurso hablado.
- e) Identificar los patrones básicos de la entonación en enunciados afirmativos, interrogativos, imperativos y admirativos.
- f) Identificar las actitudes, el estado de ánimo, registro social, etc., que utiliza el hablante, a través de su acentuación y su entonación.

En situaciones controladas, como parte de la interacción social:

- a) Responder apropiadamente con lenguaje no-verbal (movimiento del cuerpo, gestos, expresiones faciales, etc.) al escuchar una pregunta, un comentario, una orden, etc.

- b) Seguir las instrucciones verbales, tales como indicaciones de cómo llevar a cabo una actividad, seguimiento de procedimientos, etc.
- c) Interpretar la entonación, las pausas, la elección del léxico, el lenguaje no-verbal, etc., de un hablante al estar de acuerdo o desacuerdo con su mensaje verbal.
- d) Poner por escrito (apuntes, llenar espacios, contestar preguntas abiertas, etc.) las ideas principales y/o datos específicos provenientes del contenido de la información que le fue transmitida verbalmente.
- e) Aplicar estrategias auditivas de su idioma nativo a la comprensión de la lengua meta hablada.

#### 2.1.2 Comprensión de lectura

Al investigar el proceso de la comprensión de lectura, Widdowson (1979) observa que, además de considerarse las palabras impresas, el individuo las decodifica para poder obtener significados a partir de ellas, creándose una interacción entre sus conocimientos previos y lo que está presente en el texto. La comprensión escrita es la habilidad del lector de entender lo que está leyendo y de distinguir el tono, permitiéndose evaluar críticamente el valor y la verdad de lo que lee (Jones y West, 1988).

Dentro del proceso de la comprensión escrita de la lengua meta, se consideran las siguientes subhabilidades centrales (Munby, 1978:123-131).

**Representación gráfica de las palabras:**

- a) Utilizar el alfabeto para decodificar la palabra escrita.
- b) Reconocer la forma escrita de palabras previamente ensayadas (por medio de la producción oral y comprensión auditiva).
- c) Identificar los cognados en la lengua meta y en la lengua materna.
- d) Diferenciar entre cognados y cognados falsos.
- e) Localizar las palabras no conocidas en un diccionario de ambos idiomas.
- f) Aplicar las estrategias/habilidades de lectura en su idioma materno al idioma meta, tales como: predicción, anticipación, skimming, scanning, etc.

**Manejo de la estructura y el significado del discurso escrito al nivel de la palabra y de la oración:**

- a) Identificar y utilizar las convenciones gráficas (puntuación y uso de mayúsculas) del discurso escrito para comprender unidades semánticas y sus relaciones.
- b) Analizar la palabra en la lengua meta a través del lexema, del gramema, de la derivativa, de los afijos y de las unidades de significados (compound nouns y phrasal verbs).
- c) Analizar las palabras dentro de la oración con base en su función y estructura: artículo, sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, interjección o conjunción.



- d) Traducir el significado de la palabra, de la frase y/o de la oración en el discurso escrito de ambos idiomas.

Manejo de la estructura y el significado supra-oracional del discurso escrito:

- a) Distinguir entre el discurso escrito formal e informal en cuanto a su léxico, sintaxis e indicadores del discurso.
- b) Identificar los distintos tipos de discurso escrito, tales como las instrucciones, los anuncios publicitarios, artículos de revistas/periódicos, extractos de textos, etc.
- c) Predecir el contenido de un discurso escrito con base en los siguientes elementos: el título, los encabezados, palabras en negrilla, el índice, las gráficas, etc.
- d) Utilizar los elementos de cohesión del discurso escrito (palabras y frases que enlacen, coordinen, subordinen, den secuencia lógica, etc.).
- e) Identificar la(s) idea(s) central(es) de un párrafo o de un fragmento de discurso escrito extenso.
- f) Extraer la información o datos específicos y pertinentes de un discurso escrito.
- g) Nombrar la idea central y/o información específica y pertinente de una representación gráfica (caricatura, cuadro sinóptico, gráfica, tabla, etc.).

## 2.2 Habilidades productivas

### 2.2.1 Producción oral

La producción oral, para M. Jones y A. West (1988), es la habilidad individual de hablar con fluidez y seguridad, con el estilo apropiado y en diferentes situaciones, así como con distintos propósitos. Es la habilidad de autorregular el habla, de acuerdo con las necesidades del interlocutor.

Eugene A. Nida (1965:148-149) comenta que uno de los secretos para hablar correctamente se basa en escuchar correctamente, ya que en la producción oral existe una negociación, entre el que habla y el que escucha, para que se lleve a cabo la interacción que dará como resultado la conversación. Así que la relación entre la habilidad de hablar y la de escuchar es estrecha.

Clark y Clark (1977:223-227) se refieren a la producción oral fundamentalmente como un acto instrumental con el que se piden y se dan instrucciones, información, promesas, etc. Los hablantes empiezan su discurso con la intención de afectar a su interlocutor de una manera particular y seleccionan y producen las oraciones que ellos consideran que causarán tal efecto. Por lo anterior, el habla se divide en dos actividades: planeación y ejecución. Primero, el hablante planea lo que quiere decir, basándose en cómo quiere cambiar el estado mental de su interlocutor; después ejecuta su plan produciendo los segmentos, palabras, frases y oraciones que componen su plan. Sin embargo, es difícil indicar cuándo

termina la planeación y cuándo empieza la ejecución. Al planearse lo que se pretende decir, el hablante tiene que saber reconocer qué medios lingüísticos debe de seleccionar para afectar a su interlocutor de la manera que pretende hacerlo.

Para que el hablante logre sus propósitos en la comunicación, es necesario que el interlocutor conozca la situación de lo que se habla; coopere para que obtenga el significado real del mensaje; comprenda la realidad de los hechos, estados y conocimientos; cuente con el vocabulario adecuado al contexto social y disponga de los elementos lingüísticos con los que el hablante define lo que pretende decir.

Dentro de esta habilidad, las siguientes subhabilidades cobran importancia (Munby, 1978:123-131):

En el manejo del sistema de sonidos, la entonación y la acentuación de la lengua meta hablada:

- a) Imitar la pronunciación de los fonemas, las combinaciones fonémicas y los contrastes fonémicos, a través de un modelo apropiado (maestro, grabación, etc.).
- b) Producir los fonemas, las combinaciones y los contrastes fonémicos, a través de un estímulo didáctico (maestro, grabación, etc.).
- c) Imitar la pronunciación de palabras, enunciados y segmentos breves del discurso hablado que contienen reducciones, contracciones, neutralizaciones y omisiones

de sonidos.

- d) Pronunciar las palabras, enunciados y segmentos breves del discurso hablado, que contienen reducciones, contracciones, neutralizaciones y omisiones de sonidos.
- e) Imitar y reproducir los patrones básicos de la acentuación de palabras y los segmentos breves del discurso hablado.
- f) Imitar y reproducir los patrones básicos de la entonación de los enunciados afirmativos, negativos, interrogativos, imperativos y admirativos.
- g) Imitar los patrones característicos de la acentuación y la entonación que un nativo hablante utiliza para transmitir actitudes, su estado de ánimo, registro social, etc., cuando habla.

En situaciones controladas:

- a) Responder verbalmente y de manera apropiada a una pregunta, comentario, orden, etc., de otro hablante.
- b) Producir las fórmulas y rutinas comunicativas requeridas en un intercambio verbal entre hablantes.
- c) Reformular la información escuchada (las ideas principales, conceptos básicos, etc.) en sus propias palabras.
- d) Utilizar las siguientes funciones comunicativas y sus derivaciones más sutiles:
  - solicitar y dar información;
  - dar órdenes, instrucciones y sugerencias

(explícitas, indirectas y corteses);

- expresar opiniones, preferencias, deseos de apoyo o contrarios a otros hablantes;
- iniciar, sostener, interrumpir, cambiar de tema y concluir una comunicación con otro(s).

### 2.2.2 Producción escrita

Jones y West (1988) definen la producción escrita como la habilidad particular de poder escribir en una variedad de estilos apropiados y con diferentes fines, dirigidos a diversos tipos de lectores. Es también la habilidad de elaborar diferentes tipos de comunicaciones escritas, tales como: cartas, reportajes, historias, poemas y otros.

El proceso de la escritura es más que un proceso lineal en el que primero se piensa, después se planea y por último se escribe, siendo más bien un proceso recurrente (el individuo escribe, se detiene, regresa y relea lo que ha escrito).

Por lo tanto, la redacción es un proceso por el que se reportan los pensamientos y es una forma en la que los individuos exploran y aclaran sus pensamientos y llegan a descubrir nuevas ideas (Taylor, 1981; Zamel, 1982).

La producción escrita en la lengua meta abarca distintas subhabilidades (Munby, 1978:123-131), entre las cuales destacan:

- a) Escribir correctamente las palabras.
- b) Verificar la ortografía de palabras desconocidas en el

diccionario.

- c) Reproducir, por medio de modelos escritos, segmentos breves del discurso escrito, tales como palabras, frases, oraciones simples y compuestas.
- d) Reproducir el discurso hablado como son: palabras, enunciados, oraciones, cadenas de discurso, etc., en forma escrita.
- e) Utilizar convenciones de puntuación, del uso de mayúsculas y abreviaturas.
- f) Escribir oraciones con el orden sintáctico apropiado.
- g) Llenar correctamente solicitudes (de trabajo, de becas, de crédito, de ingreso) con datos personales pertinentes y/o requeridos.
- h) Completar, con sus propias palabras, los enunciados abiertos (afirmativos, negativos y/o interrogativos).
- i) Utilizar convenciones gráficas (puntuación, el uso de mayúsculas, el uso de sangría, etc.) en la redacción de oraciones y de segmentos de discurso más extensos (párrafos, composiciones).
- j) Producir oraciones originales (oraciones simples de tipo afirmativo, negativo y/o interrogativo) que demuestren el uso correcto de sintaxis, gramática, convenciones gráficas y de léxico..
- k) Enlazar oraciones simples en la lengua meta con nexos, tales como "y", "pero" y "o" para expresar dos o más ideas en una oración compuesta.

- l) Producir, en sus propias palabras, oraciones compuestas (con nexos como "y", "pero" y "o") que reflejen el uso correcto de sintaxis, gramática, convenciones gráficas y de léxico.
- m) Redactar breves mensajes y recados utilizando un lenguaje informal para transmitir información cotidiana a otras personas.
- n) Reproducir, a través de un modelo, el formato y las expresiones de protocolo características de una carta formal y/o una carta informal.
- ñ) Redactar, con sus propias ideas, una carta formal y/o una carta informal incorporando el formato, las expresiones de protocolo y el léxico requerido.
- o) Redactar un curriculum vitae sencillo (incluyendo todos los datos relevantes de tipo personal, académico y profesional), basándose en un formato internacionalmente reconocido.
- p) Completar, con sus propias palabras, un párrafo abierto que consista de oraciones simples y compuestas.
- q) Utilizar indicadores comunes de discurso que propician una continuidad y cohesión en la redacción (por ejemplo: indicadores de secuencia cronológica, adverbios/frases de adverbios que coordinan y relacionan las oraciones, etc.
- r) Analizar un párrafo o una composición sencilla con el fin de extraer un bosquejo (outline) de las ideas principales y los datos/detalles que las sostienen.

- s) Redactar un bosquejo lógico y coherente basado en un tema de interés personal, en donde se delimiten las ideas principales con sus datos secundarios.
- t) Redactar un párrafo tipo "borrador", con base en el bosquejo previamente elaborado con el fin de revisarlo y modificarlo para llegar a una redacción más lógica y organizada.
- u) Redactar, con sus propias palabras, una composición guiada (de tipo descriptiva, narrativa, etc.) que consista de varios párrafos.
- v) Redactar una composición original (de tipo descriptivo, narrativo, informativo, o de opinión) que consista de varios párrafos.

### 2.3 Integración de las habilidades

Como una parte complementaria de la competencia comunicativa, se considera la integración de la comprensión auditiva y escrita y la producción oral y escrita como un indicador del dominio general del idioma.

Dado que en la comunicación generalmente se presenta una habilidad receptiva interactuando con una productiva, estas habilidades del lenguaje se consideran de una manera integral, debido a que existe interacción entre ellas. Un enfoque integral concibe la percepción y la producción de una manera fundamentalmente interactiva más que separada, considerando sus interrelaciones (Allport, MacKay, Prinz y Scheere,



1987:1-5).

Al igual que otros sistemas de comunicación, la percepción y producción del lenguaje están íntimamente relacionados y requieren adaptaciones mutuas o evolución conjunta. La teoría clásica de la percepción-producción se motivó cuando Broca y Wernicke determinaron, de acuerdo con sus estudios sobre afasia, que los sistemas de percepción y producción empleaban componentes diferentes en áreas del cerebro separadas. Sin embargo, estudios recientes, en los que se emplean una variedad de técnicas nuevas y más sofisticadas, sugieren que lo anterior es mucho más complicado, ya que, durante la aplicación de sus pruebas, se observó que tanto la producción como la comprensión se activan simultáneamente. Esta teoría de la percepción del discurso (Lieberman, Cooper, Harris y MacNeilage, 1962; Studdert-Kennedy, Lieberman, Harris y Cooper, 1970) reconoce la importancia de las interacciones entre las habilidades para percibir y producir el discurso y, aunque la percepción y producción del lenguaje emplean componentes separados, algunos sonidos del discurso se perciben con la ayuda de los componentes del cerebro que se emplean para producirlos (citados en Allport, MacKay, Prinz y Scheere, 1987:1-5).

Por otro lado, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura anteriormente se consideraban como habilidades pasivas de la lengua. Sin embargo, se requiere que el individuo construya significado a partir del suministro de

información oral o escrita. El sujeto infiere los significados a partir de esta información y no de los segmentos lingüísticos que se le presentan.

Para este estudio, se tomaron en cuenta sólo algunas de las subhabilidades del lenguaje antes mencionadas, debido a que fueron las más susceptibles de observarse y medirse.

## II. DISEÑO EXPERIMENTAL

Para obtener los datos que informaran sobre la influencia del sexo en el aprendizaje de una segunda lengua, se llevó a cabo una investigación de tipo ex post facto por ser el más adecuado, ya que en este tipo de diseño las variables no se manipulan, sino que se examinan para determinar la clase y el grado de relación que existe entre ellas (Hatch y Farhady, 1982:26). El tratamiento que han recibido los sujetos es previo a la investigación y no fue controlado por los investigadores. El diseño de esta investigación se conformó con las características de la población y de los instrumentos que a continuación se describen.

### 1. Población

Para investigar la relación entre la variable sexo y el grado de dominio del inglés, se estudió la población de alumnos del quinto nivel de inglés en el Centro de Idiomas Extranjeros de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (CIEA).

La población total de alumnos hispanohablantes inscritos en los 12 grupos del quinto nivel del plan global al inicio del semestre 90-II fue de 219 personas, de las cuales 45 fueron dadas de baja por diferentes razones en el transcurso del semestre, quedando una población inicial de 174 alumnos que participaron en el estudio. De estos 174, 68 fueron eliminados de la población definitiva del estudio por no haber

completado todas las partes de los instrumentos, que fueron aplicados en diferentes fechas.

Por lo tanto, la población que completó las 6 partes que integran los instrumentos fue de 106 sujetos, de los cuales 69 (65%) fueron mujeres y 37 (35%) hombres.

El nivel de inglés de los estudiantes del Plan Global 5 es relativamente homogéneo, ya que los alumnos debieron de haber aprobado los cuatro niveles anteriores en el CIEA o debieron de haber sido asignados a este nivel por medio de un examen de colocación previo. Debido al número de alumnos que por lo general cursan este nivel, se decidió no aplicar ningún método de selección de la población y trabajar con la población intacta.

El 55% de la población estudiada fueron alumnos de diferentes carreras de la ENEP Acatlán y el 45% restante pertenecieron a la comunidad externa.

Los cursos de inglés del CIEA se ofrecen principalmente para ayudar a que los alumnos de diversas licenciaturas de la UNAM cumplan el requisito del idioma que se les solicita en cada una de sus carreras, así como para reforzar, en forma general, sus estudios profesionales.

El objetivo general del Plan Global es que los alumnos alcancen un nivel intermedio-avanzado del inglés en cada una de las cuatro habilidades del idioma:

1. Comprensión auditiva
2. Producción oral

3. Comprensión de lectura

4. Producción escrita

Los alumnos cubren el programa de inglés en cinco semestres de sesenta y cinco horas cada uno. Los estudiantes se reúnen una hora diariamente.

TABLA 1  
DISTRIBUCION DE LA POBLACION

GRUPO	TOTAL	ESTU- DIANTE UNAM	COMUNIDAD EX- TERNA Y PERSO NAL UNAM	S E X O	
				HOMBRES	MUJERES
507	8	8	-	1	7
508	7	3	4	3	4
509	13	2	11	1	12
510	11	1	10	2	9
511	6	5	1	2	4
512	11	8	3	6	5
513	11	10	1	5	6
514	9	7	2	5	4
515	6	5	1	3	3
516	5	2	3	2	3
517	9	4	5	5	4
518	10	2	8	2	8
SUB- TOTALES	106	57	+ 49	37	+ 69
TOTALES			106		106

## 2. Características de los instrumentos

Se desarrollaron seis instrumentos para evaluar el dominio del inglés de los sujetos, con respecto a las cuatro habilidades y a la integración de las mismas. Se diseñaron instrumentos subjetivos para evaluar la producción oral, la producción escrita y una parte de la integración de habilidades (diálogo), así como una parte de la comprensión auditiva. Para la evaluación de la comprensión de lectura, parte de la de comprensión auditiva, así como uno de los instrumentos utilizados en la evaluación de la integración de las habilidades (Cloze Test), se diseñaron pruebas objetivas. El formato y el contenido de cada prueba son diferentes con el propósito de ofrecer a la población varias maneras de demostrar su dominio de la lengua. Los instrumentos se enfocan a un nivel de dominio de una habilidad específica y a un estándar de actuación aceptado por los evaluadores. Los instrumentos se diseñaron para poder abarcar un rango de dominio de los sujetos a un nivel intermedio-avanzado de la lengua. Un ejemplar de los seis instrumentos aparece en el apéndice 1.

### 2.1 Diseño

#### 2.1.1 Habilidades receptivas

##### 2.1.1.1 Instrumento I. Comprensión auditiva

Para evaluar la habilidad de comprensión auditiva, se utilizó un video en inglés llamado "Many hear, some listen",

tomado del video Handling Information at the Personal Level (Arthur H. Thomas y Edward J. Heck, Profesores Asociados de Educación, Universidad de Kansas, 1965), con una duración de cinco minutos treinta segundos. El tema principal de este video se refiere a diferentes maneras de escuchar e interpretar un mensaje por un grupo de estudiantes de actuación.

Se diseñó un instrumento compuesto por 18 reactivos, en los que se incluyeron: 7 de complementación de oraciones, 6 de selección entre dos opciones y 5 de preguntas abiertas, referidos al video en inglés. Las subhabilidades que se tomaron en cuenta para la evaluación de la comprensión auditiva fueron:

- a) Comprensión de ideas generales y específicas.
- b) Reconocimiento de cognados.

#### 2.1.1.2 Instrumento II. Comprensión de lectura

Para la evaluación de la comprensión de lectura se seleccionó un texto titulado "Social Stratification" tomado del libro English in Social Studies de H.G. Widdowson y J.P.B. Allen (1978). El texto contiene 455 palabras y fue actualizado en cuanto a datos estadísticos por los evaluadores. El tema del texto es la diferencia de clases sociales y los criterios que se pueden considerar para su estratificación tales como: ingresos, ocupación y casta.

Este instrumento se diseñó con 10 reactivos, 7 de

opción múltiple y los 3 restantes de falso/verdadero.

Las subhabilidades que se tomaron en cuenta para la evaluación de esta habilidad fueron:

- a) Diferenciación de los cognados en inglés y en español.
- b) Identificación de ideas centrales de un párrafo o de un fragmento de discurso extenso.
- c) Extracción de la información o datos específicos o pertinentes de un discurso escrito.

## 2.1.2 Habilidades productivas

### 2.1.2.1 Instrumento III. Producción oral

Para evaluar la habilidad de la producción oral, se dispuso del instrumento que el Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán utilizó al finalizar el semestre 90-II. Este instrumento es un role-play que se caracterizó por diez situaciones dadas, en las que participan dos sujetos a los que se les da a cada uno de ellos instrucciones para llevar a cabo su conversación.

El punto central que se evaluó fue la competencia comunicativa, considerada como la habilidad de comunicarse en una situación dada tomando en cuenta el poder iniciar, continuar y concluir una conversación. Como parte fundamental dentro de la competencia comunicativa se destaca la competencia lingüística en la que intervienen subhabilidades como:

- a) Manejo de morfosintaxis



- b) Manejo de léxico
- c) Entonación
- d) Fluidez
- e) Pronunciación

Se manejó como criterio central de la evaluación el grado en que se logre una comunicación; considerando las subhabilidades antes mencionadas, siempre y cuando éstas contribuyan a la comunicación. Los evaluadores utilizaron un formato de evaluación que comprende:

- a) Efectividad en la comunicación que incluye: transmitir y recibir un mensaje (la habilidad de hacerse entender sin tomar en cuenta la corrección gramatical, la habilidad de continuar una conversación o una razonable fluidez del discurso).
- b) Pronunciación, la que comprende claridad y mínima interferencia en el mensaje, incluyendo: acentuación y entonación.
- c) Estructura, siempre y cuando ayude a la efectividad de comunicación y del mensaje, incluyendo: corrección gramatical, propiedad de vocabulario y modismos.

#### 2.1.2.2 Instrumento IV. Producción escrita

Para la evaluación de la producción escrita, se diseñó un instrumento de redacción guiada, en el cual los sujetos escriben una carta siguiendo un formato preestablecido de cuatro párrafos. El tema de la carta era pedirle matrimonio

a su pareja. Para cada párrafo de la carta hubo indicaciones específicas del contenido que el sujeto tenía que redactar en sus propias palabras. Las subhabilidades que fueron contempladas en el diseño fueron:

- a) Ortografía de las palabras.
- b) Uso convencional de puntuación y de mayúsculas.
- c) Producción de oraciones originales (oraciones simples de tipo afirmativo, negativo y/o interrogativo) que demuestran el manejo correcto de gramática y de léxico.
- d) Redacción de una carta informal incorporando el formato, las expresiones de protocolo y el registro apropiado.
- e) Redacción de una composición guiada que comprende varios párrafos.

### 2.1.3 Integración de las habilidades

Para evaluar la integración de las cuatro habilidades anteriores, se diseñaron dos instrumentos diferentes, en los cuales se encuentran subyacentes algunas de las funciones comunicativas contempladas en el programa del 5o. nivel de inglés. A continuación se describe cada uno de estos instrumentos:

#### 2.1.3.1 Instrumento V. Diálogo

Para este instrumento, se diseñó un diálogo abierto, en el que el sujeto completa una conversación con frases o expresiones apropiadas al contexto. La situación de este

diálogo se refiere a un tribunal en el que participan el testigo de un asalto bancario y el acusador. Se desarrolla el interrogatorio y los sujetos tienen que completar 20 intervenciones de este juicio. Este instrumento permite evaluar inicialmente:

- a) Comprensión de lectura
- b) Producción escrita

Las anteriores contribuyen a la competencia comunicativa y evalúan los siguientes aspectos:

- a) Habilidad de utilizar, de manera simultánea, la estructura.
- b) Manejo del léxico.
- c) Manejo de la situación.
- d) Elección de las expresiones apropiadas al contexto y al registro de manera simultánea.

#### 2.1.3.2 Instrumento VI. Cloze test

Para este instrumento se diseñó un procedimiento de cloze modificado. En el procedimiento de cloze tradicional, se utiliza un texto completo del cual se eliminan un número de palabras a intervalos regulares y los sujetos llenan los espacios con las palabras eliminadas. Como este procedimiento resulta de alto grado de dificultad en un idioma extranjero, se optó por usar un diseño modificado de cloze, en el cual se ofrecen al sujeto las palabras eliminadas mezcladas con 6 distractores más. El texto que se utilizó se titula

"Hunger for Hamburgers" y fue tomado de A Reading Sampler, de Progressive Reading Series (1974:106). El tema de este texto se refiere a un aspecto cultural de los Estados Unidos de América. El texto es de 179 palabras; se dejó la primera oración completa y a partir de la segunda se eliminó cada séptima palabra, en total 20 palabras. Arriba del texto se colocaron en desorden las 20 palabras eliminadas más los 6 distractores. El sujeto tenía que escoger la palabra correcta para llenar cada espacio.

Para seleccionar la palabra correcta, se requiere de la integración de las siguientes subhabilidades:

- a) Manejo de la estructura.
- b) Manejo del léxico y del registro.
- c) Sensibilidad al contexto y al estilo.
- d) Manejo simultáneo e integrado de todas las subhabilidades anteriores.
- e) Conciencia del discurso y del significado.

La integración de los elementos anteriores contribuye a que el sujeto demuestre capacidades lingüísticas. Sin embargo, si existe una selección incorrecta no se puede precisar la causa del error.

## 2.2 Validación

Para establecer su validez y su confiabilidad, los seis instrumentos empleados en este estudio se sometieron a una revisión profesional y se aplicaron a un grupo piloto para

asegurar que no hubiera problemas de comprensión o contenido. De acuerdo con los resultados, se revisaron los reactivos para su corrección y/o modificación antes de aplicarlos a la población definitiva.

### 2.2.1 Revisión profesional

Los seis instrumentos fueron sometidos a una revisión profesional por ocho profesores del departamento de inglés del CIE, ENEP Acatlán. Cuatro de ellos son profesores de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y tres de los mismos son hablantes nativos del inglés. Después de revisar los instrumentos, los ocho profesores juzgaron los instrumentos como válidos en cuanto a su forma y contenido. Sus sugerencias sirvieron para modificar algunos puntos de los reactivos.

Después de aplicarlos al grupo piloto y efectuar las modificaciones resultantes del análisis, se realizó de nuevo una revisión profesional de los instrumentos, con algunos de los mismos profesores, antes de aplicarlos a los sujetos de la población definitiva.

### 2.2.2 Grupo piloto

El piloteo de los instrumentos se realizó en el semestre 89-II con 60 alumnos que provenían del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y del 4o. nivel del Plan Global de inglés. Después de analizar

estadísticamente los resultados obtenidos de este piloteo, se hicieron las modificaciones correspondientes, en función del grado de dificultad y del poder de discriminación reportados, para obtener los instrumentos definitivos. Con el objeto de evitar el efecto pre-test/post-test que podría afectar la validez, tanto interna como externa, se aplicaron los instrumentos definitivos en el semestre 90-II, con una población enteramente distinta.

Con los datos de los resultados del grupo piloto, se procedió a establecer la confiabilidad de los instrumentos por medio de la fórmula Kuder-Richardson 21 (Hatch y Farnady, 1982:247-48), que se basa en la media de los grupos y en el número de reactivos. Su finalidad es establecer la consistencia interna entre los resultados obtenidos por los instrumentos.

Los coeficientes de correlación que a continuación se desglosan indican el grado de confiabilidad de los instrumentos.

TABLA 2

## COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DEL GRUPO PILOTO

INSTRUMENTO			TOTAL
II (Comprensión de Lectura)	V (Diálogo)	VI (Cloze)	II V VI
.49	.53	.67	.67

Todas las correlaciones fueron importantes y, de acuerdo

con la guía de Connolly y Sluckin (citados en Allen y Davis, 1977:25), el coeficiente para cada uno de los instrumentos individuales y el total (instrumentos II, V, VI) mostraron una correlación moderada, siendo ésta satisfactoria.

No se obtuvieron los coeficientes de confiabilidad de los instrumentos subjetivos, de comprensión auditiva, producción oral ni de producción escrita, debido a que con esta fórmula se establece la consistencia interna entre reactivos de instrumentos objetivos.

### 3. Procedimiento

En el semestre 90-II, se aplicaron los seis instrumentos a todos los sujetos del 5o. nivel de inglés del Plan Global. Estos instrumentos se aplicaron en dos sesiones de una hora cada una, dentro de los horarios de clase del plan global ya programados, bajo la supervisión directa de las investigadoras. En cada sesión, se entregó un juego de formas especialmente preparadas y foliadas (Apendice 1) a cada uno de los sujetos con los ejercicios por resolver. El orden de la aplicación de los instrumentos fue el mismo para todos los sujetos. El primer día, se aplicaron los instrumentos de comprensión auditiva y uno de los de integración de habilidades (diálogo); al siguiente día, el otro instrumento de integración de habilidades (cloze), comprensión de lectura y producción escrita. El instrumento para la producción oral se aplicó al finalizar el curso por el

equipo de personas entrenadas para tal fin. Se permitió que todos los sujetos terminaran los ejercicios a su propio ritmo, aunque la mayoría terminó cada sección dentro del tiempo estimado.

TABLA 3  
TIEMPOS ESTIMADOS PARA CADA INSTRUMENTO

INSTRUMENTO	TIEMPO
I. Comprensión auditiva	20'
II. Comprensión de lectura	20'
III. Producción oral	10'
IV. Producción escrita	20'
V. Diálogo	20'
VI. Cloze	20'
TOTAL	110'

Las instrucciones para cada instrumento se escribieron en inglés. Las instrucciones orales se dieron en inglés en el momento de su aplicación. Se informó a los sujetos que los ejercicios no iban a afectar su calificación final, pero sí contribuirían a determinar el nivel de inglés que tenían hasta entonces, y que los datos obtenidos ayudarían a largo plazo en la elaboración de materiales didácticos, en su caso.

#### 4. Análisis de datos

##### 4.1 Calificación

##### 4.1.1 Dominio general

Para establecer el dominio general, se evaluaron los resultados de los seis instrumentos como sigue:



TABLA 4  
VALOR DE LOS INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO	%
I. Comprensión auditiva	15%
II. Comprensión de lectura	15%
III. Producción oral	15%
IV. Producción escrita	15%
Integración de habilidades:	
V. Diálogo	20%
VI. Cloze	20%
TOTAL	100%

A los instrumentos que evaluaron las habilidades de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita, se les dió un valor de 15% a cada uno, ya que estos se centraron en la evaluación de una sola habilidad, mientras que los instrumentos V y VI (Diálogo y Cloze) sirvieron para evaluar las habilidades integradas y por ello se les dió un porcentaje mayor (20%) a cada uno de ellos. Para cada sujeto, se calculó el porcentaje de su dominio general.

#### 4.1.2 Habilidades receptoras

##### 4.1.2.1 Instrumento I. Comprensión auditiva

El instrumento de comprensión auditiva se compuso de 8 respuestas de complementación de oraciones, comprendiendo 24 reactivos y una respuesta de selección entre dos opciones (#6), en el que se incluyeron 6 reactivos. A cada uno de

estos 30 reactivos se les asignó un valor de 0.5 puntos, formando un total de 15 puntos.

#### 4.1.2.2 Instrumento II. Comprensión de lectura

El instrumento de comprensión de lectura se caracterizó por 7 preguntas de opción múltiple y 3 de falso o verdadero. Cada reactivo tuvo un valor de 1.5 puntos, haciendo un total de 15 puntos.

#### 4.1.3 Habilidades productivas

##### 4.1.3.1 Instrumento III. Producción oral

Para calificar la producción oral, el instrumento se dividió en tres secciones con diferente puntaje:

	ESCALA
Efectividad en la comunicación	0 - 7
Pronunciación	0 - 4
Estructura	0 - 4
<b>TOTAL</b>	<b>15 puntos</b>

Dos evaluadores calificaron por separado a cada sujeto utilizando esta escala y se promediaron los resultados.

##### 4.1.3.2 Instrumento IV. Producción escrita

El instrumento de producción escrita se calificó con base en 15 puntos, tomando en cuenta el número de palabras escritas por cada sujeto y considerándose los siguientes aspectos:

Registro y léxico	35%
Sintaxis	35%
Otros:	30%
Ortografía	15%
Puntuación	10%
Saludo	2.5%
Despedida	2.5%

TOTAL  $100\% \times .15 = 15$  puntos

El número total de palabras varió entre 56 y 174. De 56 a 100 palabras, por cada error se redujo un porcentaje equivalente al 10% de la categoría donde se localizó el error. De 101 a 174 palabras, la tolerancia fue mayor, descontándose un 7% en cada caso.

#### 4.1.4 Integración de las habilidades

##### 4.1.4.1 Instrumento V. Diálogo

El diálogo, instrumento para evaluar la integración de las habilidades, constó de 20 reactivos con valor de 1 punto cada uno, totalizando 20 puntos. Se consideraron tanto la coherencia como la corrección gramatical y la efectividad comunicativa.

##### 4.1.4.2 Instrumento VI. Cloze test

El cloze, que también se utilizó para evaluar la integración de las habilidades, se formó por 20 reactivos con valor de 1 punto cada uno, aceptándose sólo la opción correcta, formando un total de 20 puntos.

#### 4.2 Comparación de los grupos

Para determinar si los dos grupos (hombres y mujeres) que conformaron la población tuvieran diferencias estadísticamente significativas en su dominio general de la lengua y en cualquiera de las habilidades, se compararon las medias de todos los instrumentos en conjunto, así como por separado por medio de la prueba T. Así mismo, se realizó la prueba T con aquellos reactivos en los que se observaron diferencias importantes entre los dos grupos para determinar si existieron diferencias significativas con respecto a ciertas subhabilidades. La prueba T se utiliza para comparar las medias de dos grupos pertenecientes a una población pequeña (Hatch y Farhady, 1982:111-113).

### III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Para investigar la posible existencia de diferencias en el dominio general de inglés entre hombres y mujeres de una población de estudiantes del plan global del 5o. nivel del CIEA, se recopilaron y se analizaron los datos arrojados por seis diferentes instrumentos. En la primera parte de este capítulo, se presentan los resultados de la investigación en términos de las hipótesis que se plantearon al iniciar este estudio. En la segunda parte, se discuten e interpretan estos resultados.

#### 1. Resultados y análisis

##### 1.1 Dominio general

La primera hipótesis nula planteó que no existe relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y el dominio general de inglés en personas adultas que cursan el 5o. nivel de inglés en el CIEA.

Con los resultados totales arrojados por los seis instrumentos se calculó la T observada con la prueba T, caso 2, la cual se utiliza para comparar las medias de los dos grupos. Para este caso, se parte de una hipótesis nula. Al obtener la T observada, se espera que cualquier diferencia entre las medias de los dos grupos caiga dentro de las diferencias normales.

Para sostener esta hipótesis, se considera un nivel de aceptación (level of significance) al .05, usado generalmente

en Ciencias Sociales, para una prueba de dos colas. Con el objeto de llevar a cabo lo anterior, también es necesario calcular el grado de libertad,  $N - 1$  (población menos uno) y comparar los resultados de la prueba T con la Tabla de Fisher y Yates (en Hatch y Farhady, 1982:272).

De rechazarse la hipótesis nula, se recurrirá a una hipótesis alternativa, la cual establecerá que sí hay relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y las habilidades del lenguaje en inglés e indicará su dirección.

TABLA 5  
COMPARACION DE RESULTADOS DE DOMINIO GENERAL

GRUPO	$\bar{x}$	$S_d$	$S_d (\bar{x}_m - \bar{x}_n)$	T OBS.	VALOR CRITICO AL .05 (Two-tailed Test)
Mujeres	67.511	11.407	2.237	1.178	>1.980
Hombres	70.145	10.728			

Donde:

$\bar{x}$  = media

$S_d$  = desviación estándar

$\bar{x}_m$  = media mujeres

$\bar{x}_n$  = media hombres

Al comparar los resultados obtenidos (Tabla 5), la T observada no llegó al valor crítico al .05, por lo que no se puede afirmar la existencia de diferencias significativas en

el nivel de dominio general de inglés entre los hombres y las mujeres de la población estudiada.

### 1.2 Habilidades

Con respecto a la segunda hipótesis nula, en la que se planteó que no hay relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y las habilidades del lenguaje en inglés, los resultados arrojados por cada uno de los seis instrumentos se emplearon para calcular las Ts observadas.

TABLA 6  
COMPARACION DE RESULTADOS POR HABILIDAD

HABILIDAD	GRUPO	$\bar{X}$	S <sub>i</sub>	$S_e(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$	T OBS.	VALOR CRITICO .05 >1.980																																														
Integrativa (Cloze Test)	Mujeres	14.304	3.016	} 0.591	0.286	<																																														
	Hombres	14.135	2.840				Integrativa (Diálogo)	Mujeres	11.928	4.052	} 0.740	0.158	<	Hombres	11.810	3.381	Comprensión Auditiva	Mujeres	7.580	2.855	} 0.593	-1.915	<	Hombres	8.716	2.942	Comprensión de Lectura	Mujeres	11.000	2.542	} 0.517	-1.854	<	Hombres	11.960	2.536	Producción Oral	Mujeres	11.297	2.494	} 0.454	-1.846	<	Hombres	12.135	2.070	Producción Escrita	Mujeres	11.402	1.697	} 0.376	0.306
Integrativa (Diálogo)	Mujeres	11.928	4.052	} 0.740	0.158	<																																														
	Hombres	11.810	3.381				Comprensión Auditiva	Mujeres	7.580	2.855	} 0.593	-1.915	<	Hombres	8.716	2.942	Comprensión de Lectura	Mujeres	11.000	2.542	} 0.517	-1.854	<	Hombres	11.960	2.536	Producción Oral	Mujeres	11.297	2.494	} 0.454	-1.846	<	Hombres	12.135	2.070	Producción Escrita	Mujeres	11.402	1.697	} 0.376	0.306	<	Hombres	11.389	1.924						
Comprensión Auditiva	Mujeres	7.580	2.855	} 0.593	-1.915	<																																														
	Hombres	8.716	2.942				Comprensión de Lectura	Mujeres	11.000	2.542	} 0.517	-1.854	<	Hombres	11.960	2.536	Producción Oral	Mujeres	11.297	2.494	} 0.454	-1.846	<	Hombres	12.135	2.070	Producción Escrita	Mujeres	11.402	1.697	} 0.376	0.306	<	Hombres	11.389	1.924																
Comprensión de Lectura	Mujeres	11.000	2.542	} 0.517	-1.854	<																																														
	Hombres	11.960	2.536				Producción Oral	Mujeres	11.297	2.494	} 0.454	-1.846	<	Hombres	12.135	2.070	Producción Escrita	Mujeres	11.402	1.697	} 0.376	0.306	<	Hombres	11.389	1.924																										
Producción Oral	Mujeres	11.297	2.494	} 0.454	-1.846	<																																														
	Hombres	12.135	2.070				Producción Escrita	Mujeres	11.402	1.697	} 0.376	0.306	<	Hombres	11.389	1.924																																				
Producción Escrita	Mujeres	11.402	1.697	} 0.376	0.306	<																																														
	Hombres	11.389	1.924																																																	

Como podrá observarse en la tabla, al comparar los

resultados obtenidos entre hombres y mujeres, la T observada para cada uno de los instrumentos no se acercó al valor crítico al .05; por lo que no se puede afirmar que haya relación significativa entre el sexo del alumno y las habilidades del lenguaje en inglés evaluadas por estos instrumentos, es decir: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y la habilidad integrativa, en la población estudiada.

### 1.3 Subhabilidades

En la tercera hipótesis nula se planteó que no existe relación significativa (.05) entre el sexo del alumno y ciertas subhabilidades del lenguaje en inglés.

Los 80 reactivos, de los cuatro instrumentos objetivos y el diálogo, evaluaban distintas subhabilidades. Los resultados de estos reactivos fueron analizados para detectar aquellos en los que se pudieron encontrar diferencias significativas entre los hombres y las mujeres. Se observaron 28 casos de diferencias aparentemente importantes (en 16 preguntas) y se procedió a realizar la prueba T de cada uno, encontrándose diferencias significativas sólo en cuatro casos. Dos de ellos que aparecieron en la prueba de comprensión auditiva, evaluaban la comprensión de ideas específicas (#3 y #6.4) y los otros dos, la extracción de información específica (#2) y la identificación de la idea central en un párrafo (#10) en la comprensión de lectura. (Tabla 7).



TABLA 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE SUBHABILIDADES QUE  
PRESENTARON MAYOR DIFERENCIA

NUMERO DE INSTRUMENTO HABILIDAD/SUBHABILIDAD	NUMERO DE PREGUNTA	MUJERES X	HOMBRES SD	MUJERES X	HOMBRES SD	Maximo Xb)	TARES	VALOR CRITICO TRES 1980
<b>I. COMPRENSION AUDITIVA</b>								
-Comprensión de ideas específicas	3	.892	.315	.594	.495	.789	3.773	*
-Comprensión de ideas generales	4	.568	.502	.710	.457	.099	1.437	
-Comprensión de ideas específicas	5	.595	.498	.464	.502	.102	-1.286	
-Comprensión de ideas específicas	6c	.703	.463	.812	.394	.090	1.214	
-Comprensión de ideas específicas	6d	.514	.507	.725	.450	.994	2.125	*
-Comprensión de ideas específicas	8b	.541	.505	.377	.488	.102	-1.609	
-Comprensión de ideas generales	9a	.351	.484	.203	.405	.093	-1.591	
-Comprensión de ideas generales	9b	.649	.484	.464	.502	.100	-1.850	
-Comprensión de ideas generales	9c	.514	.507	.393	.492	.102	-1.178	
<b>II. COMPRENSION DE LECTURA</b>								
-Extracción de información específica	2	.676	.475	.435	.499	.985	-2.446	*
-Identificación de la idea central de un párrafo	9	.622	.492	.478	.503	.101	-1.419	
-Identificación de la idea central de un párrafo	10	.811	.397	.623	.488	.088	-2.136	*
<b>III. DIALOGO</b>								
-Manejo de sintaxis	4	.540	.505	.667	.475	.101	1.251	
-Manejo de sintaxis	9	.838	.374	.565	.499	.102	1.300	
-Manejo de léxico	10	.432	.502	.565	.499	.102	1.300	
-Manejo de léxico y/o sintaxis	16	.216	.417	.420	.497	.114	1.290	

\* Diferencias significativas

## 2. Discusión de los resultados

### 2.1 Comparación de los dos grupos (mujeres/hombres)

#### 2.1.1 Dominio General

Este estudio no encontró diferencias significativas en el dominio general de inglés de una población del plan global del nivel 5 al ser evaluada por una serie de seis instrumentos que abarcaron las cuatro habilidades del idioma (Tabla 5).

Los resultados de esta investigación sugieren que, de haber diferencias significativas en el dominio general del inglés como segunda lengua, estas diferencias no son imputables al sexo del aprendiz.

#### 2.1.2 Habilidades

Con respecto a las distintas habilidades, los resultados obtenidos en relación con la comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y a la integración de las habilidades, no muestran diferencias significativas en ningún caso entre el grupo de mujeres y el grupo de los hombres. Estos resultados indican que ni el grupo de los hombres ni el de las mujeres, en la población estudiada, tiene habilidades específicas de la lengua superiores con respecto del uno al otro.

#### 2.1.3 Subhabilidades

Al analizar los resultados de los reactivos para tratar de localizar algunas subhabilidades en las que se pudieran

observar diferencias significativas, éstas no se observaron más que en 4 casos entre 80 reactivos de los instrumentos objetivos. Estos cuatro casos evaluaron:

- a) Comprensión auditiva de ideas específicas, en dos casos.
- b) Extracción de información específica e identificación de la idea central de un párrafo en la comprensión de lectura, en los otros dos casos.

Es importante notar que estas mismas subhabilidades fueron evaluadas por otros de los reactivos sin que reportaran ninguna diferencia significativa, lo cual indica que, la diferencia en los resultados de estos 4 casos de subhabilidades, pudo haber sido casual.

El hecho de no haber diferencias significativas en los resultados de la gran mayoría de los 80 reactivos objetivos que evaluaron las subhabilidades es congruente con los resultados del dominio general y de las distintas habilidades, en el sentido de que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a su dominio de inglés en la población estudiada.

## CONCLUSIONES

### 1. Comentarios generales

El presente estudio tuvo como objeto el investigar la influencia de la variable sexo en el dominio de una segunda lengua, en este caso inglés, ya que generalmente se había creído que los hombres y las mujeres estaban destinados a llevar a cabo distintas actividades de acuerdo con su sexo. En segundo término se pretendió recopilar datos que pudieran servir en el futuro para facilitar la enseñanza del idioma inglés.

Para poder realizar este estudio, se revisó la información relativa a posibles diferencias fisiológicas y psicosociales entre hombres y mujeres para ver qué diferencias podrían localizarse de estudios anteriores al respecto. Se encontraron estudios que afirman la superioridad del hombre sobre la mujer en las ciencias, las matemáticas y algunos aspectos lingüísticos específicos; otros que muestran la superioridad de la mujer en habilidades lingüísticas; así como otros que descartan cualquier diferencia en sus habilidades. Dado que la información no fue conclusiva, se partió de una hipótesis nula.

Los resultados obtenidos en esta investigación, con la población estudiada y con los instrumentos empleados, mostraron de manera contundente que no existe relación significativa entre el sexo del alumno y el nivel de dominio

general de inglés, ni ninguna de las habilidades o subhabilidades que se analizaron.

Solamente se encontró una aparente diferencia en tres de las subhabilidades: comprensión de ideas específicas, extracción de información específica e identificación de la idea central de un párrafo. Sin embargo, estas subhabilidades fueron evaluadas por otros reactivos sin que presentaran diferencias, lo cual sugiere la posibilidad de otras causas de la variación observada.

Por los resultados obtenidos y reportados en este estudio, se concluye que no existen diferencias significativas entre el sexo de la población estudiada y el dominio general del inglés. Si se descarta la variable sexo como factor significativo del nivel de dominio de una segunda lengua, quedan otros factores que pueden influir, tales como la aptitud lingüística, el nivel de educación, la edad, la ocupación, etc., todos aspectos individuales.

## 2. Sugerencias para posibles investigaciones posteriores

Las conclusiones a que se llegaron con esta investigación se refieren únicamente a la población de estudiantes hispanohablantes del 5o. nivel de inglés (intermedio-avanzado) del CIE Acatlán, en una situación de enseñanza formal. Con este estudio se establece que la variable sexo no influye en el dominio de una lengua extranjera, por lo que se considera que ni los materiales didácticos ni los programas necesitan

modificarse en función de ella.

Se sugiere llevar a cabo este estudio con sujetos de otro idioma extranjero y, si se obtuvieran resultados similares, sería posible generalizar las conclusiones a una población más amplia que la presente, mejorando con ello la confiabilidad del estudio.

Por otro lado, gran parte de este estudio se dedicó a la creación de un conjunto de instrumentos válidos y confiables para evaluar el dominio del inglés y, después de analizar los resultados, se consideró que estos instrumentos funcionaron muy bien. Quizás el instrumento de comprensión auditiva causó cierta dificultad a los sujetos debido a que los estudiantes no habían tenido ninguna experiencia con videos dentro del salón de clase. Utilizando estos mismos instrumentos, se podría extender el estudio para analizar cómo funcionan otras variables como son la edad, ocupación, escolaridad, tanto en el dominio general de la lengua como en cualquiera de las habilidades.

Con esta investigación podría descartarse la posibilidad de que el sexo del alumno sea un factor importante en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, con lo que se ha dado un paso más en la búsqueda de respuestas a las preguntas que surgen de las diversas variables que se conjugan en el aprendizaje de una lengua extranjera en el salón de clase.

## APENDICES

### 1. Instrumentos de evaluación

#### Instrumento I. Comprensión auditiva

NAME \_\_\_\_\_ SEX: M F AGE \_\_\_\_\_ GROUP \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

FILL IN THE BLANKS TO COMPLETE THE FOLLOWING STATEMENTS. YOU WILL SEE THE MOVIE TWICE.

1. Corporal courses in the art of listening are \_\_\_\_\_.
2. Listening is presumed to be \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
3. The girl is reluctant to \_\_\_\_\_ when she is perplexed.
4. What does Joe, the non-attender, do when his teacher is giving class? \_\_\_\_\_.
5. Maurice, the word-picker, picks up on zeros and on \_\_\_\_\_.
6. Classify the following occurrences under the names of:  
Incident (I) or Event (E)

Meeting your friend	( )
Being attacked	( )
Going to the store	( )
Having an accident	( )
Meeting somebody and falling in love	( )
Taking part in a play on an opening night	( )
7. Helen, the assumer, looks for \_\_\_\_\_ answers.
8. An alert listener looks for \_\_\_\_\_ information or a more clarifying explanation before \_\_\_\_\_.
9. After listening to the same explanation:
  - a) Maurice understood that every play has to have \_\_\_\_\_
  - b) Helen thought Mr. Myers didn't \_\_\_\_\_
  - c) Joe didn't say what the difference between incident and event was because he \_\_\_\_\_.

Name of the movie: "SOME LISTEN, OTHERS HEAR"

## Instrumento II. Comprensión de lectura

## SOCIAL STRATIFICATION

Societies are divided into different levels, or strata. They are stratified in the sense that different sections of the community are differentiated according to the amount of income or power they enjoy. People in the higher social levels have privileges which are denied to those in the lower strata. In Western societies, this stratification is established by social class. There are other kinds of social stratification. In some societies, for example, it takes the form of a caste system. One major difference between a caste system and a class system is that in the former, an individual is assigned a permanent position in society at birth and cannot move from one level of the system into another, whereas in the latter, he can, at least in principle. If a person is born into one caste, he cannot move into another. In India, for example, a man who was born into the Kshatriya caste cannot move into a higher caste and become a Brahman, nor into a lower caste and become a Vaishya. In a class system, on the other hand, there is a degree of social mobility. If a person is born into one class, he may move into another if he has the opportunity. Thus, someone born into a working-class family may, in the course of his life, become a member of the middle class.

The notion of social class is easy to understand, but difficult to define or apply. In Britain, for example, a division is often made between the working class and the middle class, but if we examine the criteria for making such a division, we will find that they are not always very satisfactory. At first sight, it might seem that income is the best indicator of social class. We might say that anyone who earns less than £4000 is a member of the working class and that anyone who earns more belongs to the middle class. However, income is not a very reliable guide. In certain occupations considered to be middle-class, earnings are less than £4000. On the other hand, there are occupations which are considered working-class, where people earn more than this sum. A curate and a schoolteacher, for example, who would be considered members of the middle class, may earn less than this figure, while many coalminers and dockers, who would usually be regarded as members of the working class, may earn more.

It might seem, then, that occupation is more reliable than income as a criterion of social class. In a recent survey, most of the people who were questioned defined class difference in terms of occupation although there were some disagreements in relation to the social position of manual and clerical workers.

Taken from: ENGLISH IN SOCIAL STUDIES, J.P.B.  
Allen-H.G. Widdowson, Oxford University Press, 1978  
Adapted by English Department ENEP-ACATLAN, UNAM.



## Instrumento II. Comprensión de lectura: SOCIAL STRATIFICATION

NAME \_\_\_\_\_ SEX: M F AGE \_\_\_\_\_ GROUP \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

READ THE TEXT CAREFULLY AND CHOOSE THE BEST ANSWER.

1. A society is structured by levels according to:
  - a) questions of money or power
  - b) a caste system
  - c) social mobility
2. In line 10 "former" refers to:
  - a) a class system
  - b) societies
  - c) a caste system
3. In a caste system a person may:
  - a) move from a higher level to a lower level
  - b) move from one stratum to another
  - c) not move from one stratum to another
4. In Western societies, the notion of social class is difficult to:
  - a) comprehend
  - b) define
  - c) observe
5. In line 36 "figure" refers to:
  - a) the image of a coalminer and a docker
  - b) an amount of money earned
  - c) the social class of a curate and a schoolteacher
6. A curate, a schoolteacher, a coalminer and a docker:
  - a) belong to the same social class
  - b) earn the same amount of income
  - c) share differences in social class and income
7. In conclusion, most people who were surveyed defined class differences in terms of:
  - a) type of work
  - b) amount of income earned
  - c) the social position of the family

CHOOSE T (TRUE) OR F (FALSE) ACCORDING TO THE TEXT.

- |  |   |   |
|--|---|---|
| 8. Income is the only indicator of social class.                                       | T | F |
| 9. Middle class people might make more money than members of the working class.        | T | F |
| 10. People who perform manual and clerical jobs have clearly-defined social positions. | T | F |



## Instrumento IV. Producción escrita

NAME \_\_\_\_\_ SEX: M F AGE \_\_\_\_\_ GROUP \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

YOU'VE BEEN DATING SOMEONE FOR ALMOST A YEAR. WRITE HIM/HER A LETTER ASKING HIM/HER TO MARRY YOU. FOLLOW THE INSTRUCTIONS.

**1st Paragraph:**

Start with a greeting.  
Express your feelings  
about the relationship.

---

---

---

---

**2nd Paragraph:**

Ask him/her to marry you  
and give reasons to do so.

---

---

---

---

**3rd Paragraph:**

Explain why you couldn't  
say this in person.

---

---

---

---

**4th Paragraph:**

Suggest how he/she can let  
you know his/her answer.  
End the letter  
appropriately.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Instrumento V. Diálogo

NAME \_\_\_\_\_ SEX: M F AGE \_\_\_\_\_ GROUP \_\_\_\_\_ GRADE \_\_\_\_\_

COMPLETE THE FOLLOWING DIALOGUE WITH THE WORD OR WORDS YOU NEED.

A few days ago, there was a bank robbery in Los Angeles. Mrs. Johnson saw the robbery. The Police arrested two men. They're in court now. Mrs. Johnson's on the witness stand.

Lawyer: Now, Mrs. Johnson, can you tell us where you \_\_\_\_\_ on the 10th of July? (1)

Mrs. Johnson: I \_\_\_\_\_ my car in front of the bank when two men \_\_\_\_\_ of my car. (2 & 3)

Lawyer: Do you have any idea \_\_\_\_\_? (4)

Mrs. Johnson: I think it was 1:00 p.m.

Lawyer: \_\_\_\_\_ anything? (5)

Mrs. Johnson: Yes, I saw two men \_\_\_\_\_ three bags and two guns. \_\_\_\_\_ had a mask or something like that over his head. The other one had taken \_\_\_\_\_ off. (6, 7, 8)

Lawyer: Did you see \_\_\_\_\_ face? (9)

Mrs. Johnson: I think \_\_\_\_\_. (10)

Lawyer: If you saw them again, \_\_\_\_\_ recognize them?(11)

Mrs. Johnson: Yes, of course.

Lawyer: \_\_\_\_\_ what they looked like? (12)

Mrs. Johnson: One was \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ than the other one. The short one was kind of fat. (13 & 14)

Lawyer: Look at those two men on the corner. They are the men you saw, \_\_\_\_\_? (15)

Mrs. Johnson: Yes, they are.

Lawyer: Do you remember what \_\_\_\_\_ when you saw them? (16)

Mrs. Johnson: One of them was wearing the \_\_\_\_\_ shirt I  
seen. It had long yellow sleeves and pink  
stripes. (17 & 18)

Lawyer: All right. Look at this. Is this the shirt  
\_\_\_\_\_ ? (19)

Mrs. Johnson: Yes, it is.

Lawyer: Can you describe the other man's clothes?

Mrs. Johnson: I'm afraid not. I didn't \_\_\_\_\_ him. (20)

Lawyer: All right, Mrs. Johnson. Thank you very much.

## Instrumento VI. Cloze test

NAME \_\_\_\_\_ SEX: M F AGE \_\_\_\_\_ GROUP \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

CHOOSE THE APPROPRIATE WORD TO FILL IN EACH SPACE. USE EACH WORD ONLY ONCE.

to	little	even	home	put
are	year	their	handed	not
teenagers	waiting	for	sell	waited
hamburgers	buy	people	window	in
with	of	small	have	a
the				

## HUNGER FOR HAMBURGERS

The younger members of most American families don't like foreign food. They like hamburgers. Their idea of <sup>(1)</sup> good meal is a hamburger, served <sup>(2)</sup> ketchup and French fried potatoes, which <sup>(3)</sup> called French fries. French fries are <sup>(4)</sup> considered foreign; most American children and <sup>(5)</sup> love to eat them any time <sup>(6)</sup> the day or night.

Millions of <sup>(7)</sup> and French fries are eaten every <sup>(8)</sup>. Thousands of roadside restaurants prepare and <sup>(9)</sup> them. These are not really restaurants <sup>(10)</sup> the usual sense; they often have <sup>(11)</sup> space for tables and chairs. Many <sup>(12)</sup> buy their hamburgers and take them <sup>(13)</sup> to eat, or eat them in <sup>(14)</sup> cars.

Sometimes it is not necessary <sup>(15)</sup> go inside in order to buy <sup>(16)</sup> hamburgers. They are ordered through a <sup>(17)</sup> in the restaurant and then are <sup>(18)</sup> out through the window to the <sup>(19)</sup> customer. Sometimes the customer does not <sup>(20)</sup> have to get out of his car.

When an American family travels abroad, this is almost always the custom that the younger members of the family miss most.

Taken from: A READING SAMPLER, Progressive Reading Series, Washington, D.C. 1974

## 2. Claves de respuesta

## Instrumento I. Comprensión auditiva

1. rare
2. a) so easy  
b) automatic
3. ask questions
4. he thinks about something else
5. certain words
6. a) I  
b) E  
c) I  
d) E  
e) E  
f) E
7. yes/no
8. a) more  
b) assuming what is meant
9. a) a championship prize or a national convention,  
something like that  
b) say exactly what is meant  
c) wasn't very good at writing

Nota: Las respuestas dadas por los alumnos podrían ser similares a las anteriores.

## Instrumento II. Comprensión de lectura

1. a
2. c
3. c
4. b
5. b
6. c
7. a
8. F
9. T
10. F

## Instrumento III. Producción oral.- Subjetivo

Instrumento IV. Producción escrita.- Las respuestas a este instrumento se dan de acuerdo con el cuerpo del instrumento:

1. Saludo
2. Expresión de sentimientos
3. Petición y razones de matrimonio
4. Explicación del por qué de la petición por carta
5. Sugerencia de respuesta
6. Despedida

**Instrumento V. Diálogo.- Subjetivo****Instrumento VI. Cloze test**

1. a
2. with
3. are
4. not
5. teenagers
6. of
7. hamburgers
8. year
9. sell
10. in
11. little
12. people
13. home
14. their
15. to
16. the
17. window
18. handed
19. waiting
20. even



## B I B L I O G R A F I A

- AGUILAR E. Silva, Victor Manuel. 1980. Competencia Lingüística y Competencia Literaria. Madrid: Gredos.
- ALBERT, Martin L. y Obler, Lorraine K. 1978. The Biligual Brain. New York: Academic Press.
- ALLEN, J.P.B. y Corder, S.P. 1979. Techniques in Applied Linguistics. London: Oxford University Press.
- ALLEN, J.P.B. y Davis, A. 1977. Testing and Experimental Methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. London: Oxford University Press.
- ALLPORT, Alan; Mackay, Donald; Prinz, Wolfgang y Scheerer, Eckart. 1987. Language Perception and Production: Relationships between Listening, Speaking and Writing. New York: Academic Press.
- ALPERIN, Linda A. 1986. "Language Acquisition in Young Boys and Girls in Relation to Manual Motor Functions and Laterality." Dissertation Abstracts International. Sciences and Engineering. 46 (8): February 2831-B.
- ARBID, Michael y Caplan, David. 1982. Neural Models of Language Processes. ed. John C. Marshall. New York: Academic Press.
- ARDILLA y Ardilla, Ruben. 1977. Psicología del Aprendizaje. México: Siglo Veintiuno.
- BAIRD, J.E. 1976. "Sex Differences in Group Communication: A Review of Relevant Research." Quarterly Journal of Speech. 62:179-92.
- BARDWICK, Judith. 1971. Psychology of Women: A Study of Biocultural Conflicts. New York: Harper and Row.
- BEESON, P.B.; McDermott, E. y Wyngaarden, J.B. 1983. Tratado de Medicina Interna de Cecil. México: Nueva Editorial Interamericana.
- BENBOW, C.P. y Stanley, J.C. 1980. "Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or Artifact?" Science. 210:1262-1264.
- BERNSTEIN, B. 1958. "Social Class and Linguistic Development." British Journal of Sociology. 9:159-174.
- BERRYMAN, Cynthia L. y Eman, Virginia A., editores. 1980. Communication, Language and Sex. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

- BOYLE, Joseph P. 1987. "Sex Differences in Listening Vocabulary in Language Learning." A Journal of Applied Linguistics. Vol. 37 2:273-284.
- BRIMER, M.A. 1969. "Sex Differences in Listening Comprehension." Journal of Research and Development in Education. 9:171-179.
- BRIMER, M.A. y Dunn, L.M. 1968. English Picture Vocabulary Test 2 (Group Form). Newnham, Gloucestershire: Educational Evaluation Enterprise.
- BROWN, Roger. 1973. A First Language, the Early Stages. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BROWN, P. 1980. "How and Why are Women More Polite: Some Evidence from a Mayan Community." En Women and Language and Literature and Society. ed. S. McConnell-Ginet, R. Borker y N. Furman. New York: Praeger.
- BUSH, Wilma J. 1974. Como Desarrollar las Aptitudes Psicolingüísticas y Ejercicios Prácticos. Barcelona: Labor.
- CAFFREY, J. 1955. "Adding Ability at the Secondary Level." Education. 75:303-310.
- CAPEY, A.C. 1983/1984. "Sex, Race and English Matters." University Quarterly. 38 (1):37-52.
- CAPLAN, David. 1987. Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARROLL, Brendan. 1980. Testing Communicative Performance. Oxford: Pergamon Press.
- CARROLL, J.B. 1969. "Reaction Prior to Brimer's Article." Journal of Research and Development in Education. 9:180-181.
- CARVIN, Allen D. 1965. Procesos de Aprendizaje Infantil. Buenos Aires: Paidós.
- CASSIER, Delacroix E. y Jordan, L. 1952. Psicología del Lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- CHERRY, L.J. 1974. Sex Differences in Preschool Teacher-Child Verbal Interactions. Unpublished Doctoral Dissertation. Harvard University.
- CHIARARIA, José A. y Turner, Marcos. 1979. Los Trastornos del Aprendizaje: Manual de Neurología y Educación. Buenos Aires: Paidós.

- CLARK, Herbert H. y Clark, Eve V. 1977. Psychology and Language, an Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- COATES, Jennifer. 1981. Women, Men and Language. Harlow, Essex, England: Longman.
- COLE, Ronald A. 1980. Perception and Production of Fluent Speech. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CROW, Lester D. y Crow, Alice. 1965. Human Development and Learning. New York: American Book, Co.
- CURRENT Science. 1972. Who are Smarter - Boys or Girls? Vol. 57 (29):1-3.
- DALE, S. Philip. 1976. Language Development, Structure and Function. New York: Holt Rinehart and Winston.
- DeVILLIERS, Jill G. y DeVilliers, Peter A. 1979. Language Acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DILLER, Karl Conrad. 1981. Individual Differences and Universals in Language Aptitude. Rowley, Mass.: Newbury House.
- DOW, C.W. 1953. The Development of Listening Comprehension Tests for Michigan State College Freshmen. Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State College.
- DULAY, H. y Burt, M. 1972. "Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies." Language Learning. 22:235-251.
- EHRMAN, Madeline y Oxford, Rebecca. 1989. "Effects of Sex Career Choice and Psychological Type on Adults, Language Learning Strategies." The Modern Language Journal. 73:1-13.
- ERVIN-TRIPP, S. 1974. "Is Second Language Learning Like First?" TESOL QUARTERLY. 8:137-144.
- FAIRWEATHER, H. 1976. "Sex Differences in Cognition." Cognition. 4:231-28.
- FISHMAN, P.M. 1977. "International Shitwork Heresies." Feminist Publication of Art and Politics. 2:99-101.
- FRENCH, A. Virginia. 1974. A Reading Sampler. Washington, D.C.: Progressive Reading Series.
- \_\_\_\_\_. 1974. A Reading Spectrum. Washington, D.C.: Progressive Reading Series.

- FROMKIN, Victoria y Rodman, Robert. 1983. An Introduction to Language. New York: CBS College Publishing.
- GARAI, J.E. y Scheinfeld, A. 1977. "Sex Differences in Mental and Behavioral Traits." Genetic Psychology Monographs. 77:169-299.
- GENOVES, Santiago. 1972. Is Peace Inevitable? Aggression, Evolution and Human Destiny. London: George Allen and Unwin.
- GETZELS, J.W. y Jackson, P.W. 1962. Creativity and Intelligence. New York: Wiley.
- GILLY, Michel. 1978. El Problema del Rendimiento Escolar: Investigación sobre los Determinantes de las Diferencias del Éxito Escolar en Idénticas Condiciones de Intelligencia y Medio Social. Barcelona: Oikos.
- GLEASON, J.B. 1973. "Code Switching in Children's Language." En Development and Acquisition of Language. ed. T.E. Moore. New York: Academic Press.
- GLEASON, J.B. y Greif, A.B. 1983. "Men's Speech to Young Children." En Language, Gender and Society. ed. C. Kramarae y N. Henley. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- GOODWIN, C. 1981. Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers. New York: Academic Press.
- GOODWIN, M.H. 1980. "Directive Response Speech Sequences in Girl's and Boy's Task Activities." En Women and Language in Literature and Society. ed. S. McConnell-Ginet, R. Borker y N. Furman. New York: Praeger.
- GORDON, H.W. y Bogen, J.E. 1974. "Hemispheric Lateralization of Signing after Intracarotid Sodium Amylobarbitone." Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry. 37:727-738.
- GOULET, L.R. 1968. "Verbal Learning in Children: Implications for Developmental Research." Psychological Bulletin. 69: 359-376.
- GRAVES, M.F. y Koziol, S. 1971. "Noun Plural Development in Primary Grade Children." Child Development. 42:1165-73.
- HARPER, P.A.; Fisher, L.K. y Rider, R.V. 1959. "Neurologic and Intellectual Status of Prematures at Three to Five Years of Age." Journal of Pediatrics. 55:679-690.

- HARRIS, L.J. 1977. "Sex Differences in the Growth and Use of Language." En Women: A Psychological Perspective. ed. E. Donelson y J. Fullahorn. New York: Wiley.
- HATCH, Evelyn y Farhady, Hossein. 1982. Research Design and Statistics for Applied Linguistics. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HERRIOT, Peter. 1977. Introducción a la Psicología del Lenguaje. Traducción de Joaquín Garrido Medina. Barcelona: Labor.
- HERZBERG, F. y Lepkin, M. 1954. "A Study of Sex Differences and the Primary Mental Abilities Test." Educational and Psychological Measurements. 14:687-689.
- HILL, J.H. y Hill, K.C. 1978. "Honorific Usage in Modern Nahuatl: Expression of Social Distance and Respect in Nahuatl of Malinche Volcano Area." Language. 54:123-155.
- HOBSON, S.R. 1947. "Sex Differences in Primary Mental Abilities." Journal of Educational Research. 41:126-132.
- JACKSON, Donna. 1989. Una Palabra: Multiplicidad de Intenciones y Funciones. Tesis Doctoral, El Colegio de México.
- JAWORSKI, Adam. 1987. "Review Article: Linguistic Sex Roles in Conversation: Social Variation in the Expression of Tentativeness." English Multilingua. 6 (2):197-207.
- JERSILD, A. y Ritzman, R. 1938. "Aspects of Language Development: the Growth of Loquacity and Vocabulary." Child Development. 9:243-59.
- JONES, D.F. y Jones, A.D. 1975. "Gender Differences in Mental Function: a Clue to the Origin of Language." Current Anthropology. 16:626-530.
- JONES, M. y West, A. 1988. Learning me your Language. Definitions of English. Shropshire, National Association for the Teaching of English. London: Mary Glasgow Publications.
- KEY, M.R. 1975. Male/Female Language. Metuchen, New Jersey: The Scarecrow Press.
- KING, W.H. 1959. "An Experimental Investigation into the Relative Merits of Listening and Reading Comprehension for Boys and Girls of Primary School Age." British Journal of Educational Psychology. 39:42-49.
- KLAN-DELIUS, G. 1981. "Sex and Language Acquisition - Is There Any Influence?" Journal of Pragmatics. 5:1-25.

- KOHLBERG, L. y Zigler, E. 1967. "The Impact of Cognitive Maturity on the Development of Sex Roles in the Years Four to Eight." Genetic Psychology Monographs. 75:89-165.
- KRAMARAE, Cheri. 1981. Women and Men Speaking. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- KRASHEN, Stephen D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen y Terrell, Tracy. 1983. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. 1974. "The Art of Sounding and Signifying." En Language in its Social Setting. ed. W.W. Gage. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington.
- \_\_\_\_\_. 1978. Women's Role in Linguistic Change. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Linguistic Society of America.
- LABOV, W. y Fanshel, D. 1977. Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation. New York: Academic Press.
- LAKOFF, R. 1973. "Language and Women's Place." Language in Society. Chicago Linguistic Society. 2:45-80.
- LAWTHER, John Dobson. 1978. Aprendizaje de las Habilidades Motrices. Buenos Aires: Paidós.
- LENNENBERG, E. 1967. Biological Foundations of Language. New York: Wiley.
- \_\_\_\_\_. 1975. Fundamentos Biológicos del Lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.
- LEVY, J. 1969. "Possible Basis for the Evolution of Lateral Specialization of the Brain." Nature. 224:614-615.
- LIGHTFOOT, David. 1987. The Language Lottery: Toward a Biology of Grammars. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- LURIA, A.R. y Yodovich, F.I. 1979. Lenguaje y Desarrollo Intelectual del Niño. Traducción de Pablo del Río. Madrid: Gredos.
- MACAULAY, R. 1978. "The Myth of Female Superiority in Language." Journal of Child Language. 5:353-363.
- MACCOBY, E. 1966. The Development of Sex Differences. Stanford, California: Stanford University Press.

- MACCOBY, E. y Jacklin, C. 1974. The Psychology of Sex Differences. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- MACHADO, Jeanne M. 1979. La Experiencia Infantil y el Lenguaje. México: Diana.
- MACK, Jeanne. 1979. Primera y Segunda Infancia. Desarrollo y Educación. México: Diana.
- MACKEY, William Francis. 1974. Language Teaching Analysis. London: Longman.
- MARATSOS, M.P. 1976. The Use of Definite and Indefinite Reference in Young Children. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCARTHY, D. 1954. "Language Development in Children." En Manual of Child Psychology. ed. L. Carmichael. New York: Wiley.
- McGLONE, J. 1978. "Sex Differences in Functional Brain Asymmetry." Cortex. 14:122-128.
- \_\_\_\_\_. 1980. "Sex Differences in Human Brain Asymmetry: A Critical Survey." Behavioral and Brain Sciences. 3:215-263.
- McKEEVER, W.F. 1981. "Sex and Cerebral Organization: Is it Really so Simple?" En Sex Differences in Dyslexia. ed. A. Ansara; N. Geschwind; A. Galaburda; M. Albert y N. Gartrell. Towson, Md.: Orton Dyslexia Society.
- McKEEVER, W.F. y Hoff, A.L. 1982. "Familial Sinistrality, Sex and Laterality Differences in Naming and Lexical Decision, Latencies of Righthanders." Brain and Language. 17:225-239.
- McLAUGHLIN, Barry. 1989. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- McNEILL, David. 1966. "Developmental Psycholinguistics." En The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. ed. Frank Smith y George Miller. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- \_\_\_\_\_. 1970. "The Development of Language." En Manual of Child Psychology. ed. L. Charnichael. New York: Wiley.
- MEAD, M. 1935. Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York: Morrow.
- MEYER, W.J. y Bending, A.W. 1961. "A Longitudinal Study of Primary Mental Abilities." Journal of Educational Psychology. 52:50-60.
- MILLER, G.M. 1970. "Factors in School Achievement and Social Class." Journal of Educational Psychology. 61:260-269.

- MUNBY, John. 1978. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATALICIO, L.F.S. y Natalicio, D.S. 1973. An Investigation into Linguistic Cues Involved in English Noun Pluralization of Six-Year-Old Mexican-American Children. El Paso: University of Texas.
- NELSON, K. 1973. "Structure and Strategy in Learning to Talk." Monographs of the Society for Research in Child Development. 48 (149):1-138.
- NESDALE, Andrew R. y McLaughlin, Kari. 1987. "Effects of Sex Stereotypes on Young Children's Memories Predictions and Linking." British Journal of Developmental Psychology. 5 Part 3:231-241.
- NYIKOS, M.; Oxford, R. y Ehrman, M. 1988. "Vive la Difference? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies." Foreign Language Annals. 21:321-329.
- OCHS, E. In Press. Acquiring Language in a Samoan Village: A Sociocultural Approach to Child Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'DONNELL, R.C.; Griffin, W.J. y Norris, R.C. 1967. Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis. Champaign, Ill.: NCTE.
- ORASANE, Judith; Slater, Marian K. y Adler, Loes Leonor. 1979. Language, Sex and Gender, Does la Diference Make a Difference? New York: The New York Academy of Sciences.
- PARSONS, J.E. 1980. The Psychology of Sex Differences and Sex Roles. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corp.
- PENFIELD, W. y Rasmussen, T. 1987. "The Cerebral Cortex." A Clinical Study of Localization of Function. ed. Brian MacWhinney. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PETERSEN, A.C. 1980. "Biopsychosocial Processes in the Development of Sex Related Differences." En The Psychology of Sex Differences and Roles. ed. J.E. Parsons. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- PHILIPS, Susan; Steele, Susan y Tanz, Christine. 1987. Language Gender and Sex in Comparative Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. 1952. The Origins of Intelligence in Children. New York: International University Press.



- PITTALUGA, Gustavo. 1973. Temperamento, Carácter y Personalidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- POWELL, Bob. 1986. Boys, Girls and Language in School. Great Britain: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- RAMER, A.L. 1976. "Syntactic Styles in Emerging Language." Journal of Child Language. 3:49-62.
- RESTA, P.E. 1972. The Research Report. California: Laboratory for Educational Research and Development.
- REESE, H.W. 1962. "Sociometric Choices of the Same and Opposite Sex in Late Childhood." Merrill-Palmer Quarterly. 8:173-174.
- \_\_\_\_\_. 1974. Psicología Experimental Infantil. México: Trillas.
- SACHS, J.P.; Lieberman, A. y Erickson, D. 1973. "Anatomical and Cultural Determinants of Male and Female Speech." En Language Attitudes: Current Trends and Prospects. ed. R.W. Shuy y R.W. Fasold. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- SAUCE, E.F. 1976. "Computer Content Analysis of Sex Difference in the Language of Children." Journal of Psycholinguistic Research. 5:311-324.
- SAVIGNON, Sandra. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Competence. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.
- SAWREY, J. y Telford, Ch. 1971. Psychology of Adjustment. Boston: Allyn y Bacon.
- \_\_\_\_\_. 1979. Psicología Educacional. México: Cia. Editorial Continental.
- SCHACHTER, F.; Shore, R.; Hadapp, S.; Chalfin, S. y Bundy, C. 1978. "Do Girls Talk Earlier? Mean Length of Utterance in Toddlers." Developmental Psychology. 14:388-392.
- SCHIEFFELIN, B.B. 1979. "Getting it Together: An Ethnographic Approach to the Study of the Development of Communicative Competence." En Developmental Pragmatics. ed. E. Ochs y B.B. Schieffelin. New York: Academic Press.
- SCOTT, Mary Lee. 1991. Gender Differences in Factors Influencing the Language Learning of Older and Younger Adults. Paper Presented at the Second Language Research Forum. Feb. 28 - March 3.

- SHERMAN, J.A. 1978. Sex Related Differences: An Essay on Theory and Evidence. Springfield, Ill.: Thomas.
- SHIBAMOTO, J.S. 1980. Language Use and Linguistic Theory: Sex Related Variation in Japanese Syntax. Doctoral Dissertation, University of California at Davis.
- \_\_\_\_\_. 1983. "Subject Ellipsis and Topic in Japanese." En Studies in Japanese Language Use. ed. S. Miyagawa y C. Kitagawa.
- SHUCARD, D.W.; Shucard, J.L. y Thomas, D.G. 1977. "Auditory Evoked Potentials as Probes of Hemispheric Differences in Cognitive Processing." Science. 197:1295-1298.
- SHUCARD, J.L.; Shucard, D.W.; Cummins, K.R. y Campos, J.J. 1981. "Auditory Evoked Potentials and Sex Related Differences in Brain Development." Brain and Language. 13:91-102.
- SIGNORELLA, M.L.; Vega, M.E. y Mitchell, M.E. 1981. "Subject Selection and Analysis for Sex Related Differences, 1968-1970 y 1975-1977." American Psychologist. 376:988-990.
- SMITH, P.K. y Connolly, K. 1972. "Patterns of Play and Social Interaction in Preschool Children." En Ethnological Studies of Child Behavior. ed. N.B. Jones. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPEARRITT, D. 1962. Listening Comprehension: A Factorial Analysis. Melbourne, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- SUTHERLAND, Margaret B. 1987. "Sex Differences in Education: An Overview." Comparative Evolution. 23 (1):5-9.
- TANNEN, D. 1986. That's Not What I Meant! New York: Morrow.
- TEMPLIN, M.C. 1957. Certain Language Skills in Children. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- THOMAS, A.H. y Heck, E.J. 1965. "Many Hear, Some Listen." En el video Handling Information at the Personal Level. Kansas: University of Kansas.
- THORNE, Barrie y Henley, Nancy. 1975. Language and Sex: Difference and Dominance. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- VALETTE, M. Rebecca. 1967. Modern Language Testing. A Handbook. New York: Harcourt, Brace and World.

- WABER, D. 1976. "Sex Differences in Cognition: A Function of Maturation Rate." Science. 192:572-574.
- WADA, J.; Clark, R. y Hamm, A. 1975. "Cerebral Hemispheric Asymmetry in Humans." Archives of Neurology. 32:239-246.
- WADA, J. y Rasmussen, T. 1960. "Intercarotid Injection of Sodium Amytal for the Lateralization of Cerebral Speech Dcminance." Journal of Neurosurgery. 17:266-282.
- WALDFORD, Geoffrey. 1983. "Science Textbook Images and Reproduction of Sexual Divisions in Society." Research in Science and Technological Education. 1 (1):65-72.
- WELLS, Gordon. 1985. Language Development in the Pre-school Years. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1986. Learning Through Interaction. The Study of Language Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1989. The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. London: Hodder and Stoughton.
- WIDDOWSON, H.G. 1979. Teaching Language as Communication. London: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. y Allen, J.P.B. 1978. "Social Stratification." En English in Social Studies. London: Oxford University Press.
- YOUNG, F. 1941. "An Analysis of Certain Variables in a Developmental Study of Language." Genetic Psychology Monographs. 23:2-141.