La variable sexo y la eficacia en la adquisición léxica de aprendices franceses de Español-L2/LE

María Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

María José Labrador Piquer
Universidad Politécnica de Valencia

1. Introducción

Conseguir una buena competencia léxica centra cada vez más la preocupación de los lingüistas aplicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (L2/LE), dada la importancia de conocer las palabras y su significado en el éxito de la comunicación, donde los errores fonéticos –dentro de unos límites donde la percepción es inteligible- o gramaticales pueden ser asumibles o corregidos por los nativos (Lewis 2000).

En este artículo presentamos los resultados de una investigación sobre el comportamiento de la variable *sexo* en relación con la eficacia de tres actividades de adquisición en español como L2, enmarcada en el proyecto "Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera" (MEC-España: FFI2013-44117-P), y llevada a cabo en aprendices franceses de Español-L2/LE.

La metodología experimental aplicada se basa en tres tipos de actividades de aprendizaje; dos de ellas de reconocimiento [(1) selección de la definición correspondiente de la palabra estímulo y (2) selección del ejemplo adecuado para incluir dicha palabra] y una de producción [(3) escritura de una oración que responda a la pregunta planteada y que contenga la palabra propuesta]. A través de dichas actividades medimos su rango de eficacia para aprender nuevas palabras, teniendo en cuenta el esfuerzo mental requerido, y las relacionamos con la velocidad de incorporación al lexicón mental y con la actividad que es capaz de realizar un sujeto tras este aprendizaje.

2. Relevancia y marco teórico

El marco teórico de este estudio se encuentra en las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza del vocabulario en L2/LE. Si dirigimos una mirada histórica a estos estudios, descubrimos que hasta los años 80 el tema recibió poca atención y ocupó un segundo plano entre los intereses más frecuentamos de la Lingüística aplicada. En los 90, sin embargo, los estudios se multiplicaron y, en la actualidad, podemos afirmar que el aprendizaje y la enseñanza del vocabulario es uno de los focos de estudio más importantes, sobre todo aplicados a la enseñanza de L2.

En este ámbito, las investigaciones están orientadas en múltiples direcciones: desde descubrir lo que significa conocer una palabra (Nation 2001) hasta el número de vocablos necesario para comprender un texto (Hu y Nation 2000; Schmitt, Jiang y Grabe 2011), pasando por estudios cuyo objetivo es determinar cuál es la tarea más eficaz para aprender nuevas palabras (Browne 2003; Folse 2006; Hulstijn y Laufer 2001; Pichette, De Serres y Lafontaine 2012; Webb 2005).

En el área de la L2, encontramos numerosos trabajos sobre el efecto de diferentes actividades en la retención de nuevas palabras y en su incorporación al lexicón mental. Son de especial interés para nuestra investigación los que trabajan sobre el español como L2 (Agustín Llach 2009; Barcroft 2004; Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López 1996; Keating 2008; San Mateo Valdehíta 2005, 2012). En bastantes de ellos, se ha demostrado una tendencia global en el orden de eficacia que consigue cada tipo de tarea y sus diferencias se han atribuido a la incidencia de factores variables, tales como la edad en el momento del aprendizaje y en su inicio, la motivación o la actitud hacia la lengua meta, la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios cerebrales, las estrategias de aprendizaje empleadas, la memoria, el interés, el dominio de la lengua materna, las alteraciones lingüísticas, el sexo, etc. (Larsen-Freeman y Long 1994: 138-198).

En relación con el sexo (o *género,* si se prefiere), su implicación en la adquisición o en las preferencias de usos discursivos ha sido y sigue siendo un tema de interés. Desde la sociolingüística, el contraste entre el habla de hombres y mujeres cuenta con un estudio clásico en "Language and woman's place" (Lakoff 1973), artículo donde se relaciona la actitud lingüística femenina con su rol social histórico subordinado al hombre, argumento al que Trudgill (1975), Gumperz (1982), Horvath (1985), Milroy (1980) y Labov (1994, 1996), entre otros, añaden factores como el peso de los estereotipos y las representaciones sociales.

Otros razonamientos sostienen "diferencias biológicas entre hombres y mujeres, que hacen que existan diferencias en la adquisición del lenguaje" (Loureiro 2012: 901), diferencias psicológicas que determinan que las mujeres se preocupen más por establecer relaciones y los hombres por afirmar su autonomía y su estatus, diferencias de socialización grupal, etc.

Sean unas u otras las causas y condiciones, el hecho es que, en los estudios de adquisición de la L2/LE, las mujeres y los hombres suelen conseguir diferentes resultados; mayoritariamente mejores en ellas (Bowden, Sanz y Stafford 2005; Jiménez Catalán 2003; Oxford, Nyikos y Ehrman 1988); aunque a veces ellos las superan o igualan dependiendo de la tarea realizada (Farhady 1982; Sankarakumar, Chandrakanthi y Malathy 2012; Yazdanpanah 2007).

Desde el punto de vista del aprendizaje, investigadores como Pavlenko (1999, 2001, 2004), Singleton (1999), Wharton (2000), Jiménez Catalán (2003), Corpas (2010), Pear (2011), Pear y Barret (2013), San Mateo (2015), Alba (2016)... se detienen en las estrategias que distinguen a ambos sexos y la mayoría de ellos coincide en que no existen diferencias, salvo en que las mujeres suelen ser más variadas en la tipología.

3. Objetivos generales y específicos

En este ámbito de interés situamos nuestro trabajo, cuyo principal objetivo ha sido determinar si existe relación entre la variable (independiente) atributiva[1] *sexo* y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental, en relación con tres actividades distintas de adquisición de léxico: elección de la definición que corresponda a la palabra estímulo, selección de un ejemplo donde se emplee con corrección la palabra estímulo y redacción de una frase que la contenga.

Como objetivos específicos nos hemos propuesto indagar en qué medida la variable *sexo* afecta al proceso de incorporación de nuevos vocablos, determinar si los hombres y las mujeres obtienen los mejores resultados con el mismo tipo de actividad de entrenamiento, y estudiar si hay diferencias, según el sexo, en el número de aciertos.

4. Hipótesis de partida

En el estudio, hemos partido de las siguientes hipótesis:

1. En general, no hay diferencias en la capacidad de retención entre los hombres y las mujeres.

2. Los hombres y las mujeres obtienen sus mejores promedios de acierto cuando se entrenan con actividades de producción frente a las de reconocimiento.

3. Los sujetos de los dos sexos obtienen resultados semejantes en las diferentes secciones del postest, siendo las de reconocimiento las de más acierto.

5. Metodología: muestra, materiales y procedimiento

En cuanto a los participantes, la muestra está constituida por 308 sujetos, 78 hombres (25.32 %) y 230 mujeres (74.67 %), cuya L1 es el francés, de nivel B1-B2 de Español-L2/LE (según el *MCER*, 2002). Los sujetos están distribuidos en tres grupos etarios, pero la mayoría de ellos (84,7 %) se enmarca en el más joven (261 de entre 15 y 30 años, 21 de entre 31 y 54 años, y 26 con más de 55 años). Un elevado número había estudiado español más de cuatro años (152, 6 o más años, y 111, 4 a 5 años), mientras que la minoría no llegaba a los tres años de estudio (45, hasta 3 años). Más del 68 % (211 sujetos) conocía otra lengua extranjera, además del español; mientras, casi un 30 % (91 sujetos) podía citar otra tercera lengua; y solo para un 2 % el español era su única L2/LE.

El desequilibrio entre los sexos se inclina a favor de las mujeres, algo habitual en las aulas de E-LE/L2, donde los hombres son minoría (San Mateo 2013b: 16).

1. Son variables atributivas las que no se pueden manipular.

Los materiales empleados en el experimento son:

(1) Cuestionario: información personal (sexo, edad, L1, etc.)

(2) Diccionario de 24 palabras: 12 palabras de baja frecuencia y 12 pseudopalabras (palabras estímulo), creadas y seleccionadas siguiendo los patrones fonológicos y los tipos de sílaba del español, y su frecuencia; de seis letras y sin tilde.

(3) Tres juegos diferentes de actividades de entrenamiento. Por ejemplo, la de selección de definiciones:

> Escribe la palabra indicada EN MAYÚSCULAS y **negrita** al lado de la definición que le corresponda. Fíjate en el modelo.
>
> *¿Qué significa **RONOAR**? Escribe la palabra **RONOAR** al lado de la definición que le corresponda.*
>
> 1. _____ (Asunto) muy problemático y que provoca discusiones.
> 2. _____ Aceptar una invitación de otra persona.
> 3. _____ Desorientación; asombro o confusión por algo sorprendente e inesperado.
> 4. _____ Con esfuerzo e interés.

la de selección de ejemplos:

> Escribe la palabra indicada EN MAYÚSCULAS y **negrita** en el hueco del ejemplo que le corresponda. Fíjate en el modelo.
>
> *¿En qué ejemplo usarías la palabra **RONOAR**? Escribe la palabra en el hueco del ejemplo que le corresponda.*
>
> 1. Lo hace todo _____; siempre pone mucho empeño y ganas en sus proyectos.
> 2. Aprender a redactar correctamente es una habilidad _____ cuando estudias una lengua extranjera.
> 3. Creo que sería educado _____ la invitación a la boda.
> 4. Había muchísima gente en la plaza, una _____.

y la de escritura de oraciones:

> Contesta a la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra. Fíjate en el modelo.
>
> *¿Crees que debes **RONOAR** de alguien que no conoces? ¿Tiene algún peligro? ¿Por qué?*

(4) También se cuenta entre los materiales con un postest en el que se incluyen las tres clases de tareas que se usaron en la fase de entrenamiento.

El procedimiento es complejo y riguroso. A los alumnos se les explica que van a participar en un estudio relacionado con el aprendizaje de vocabulario en L2. La mecánica del experimento es la siguiente: primero, se divide a los alumnos aleatoriamente en tres grupos (cada uno de ellos trabajará con una actividad de entrenamiento: el Grupo 1 con la escritura; el 2, con la selección de ejemplos y el 3, con la de definiciones). A continuación, se reparte el diccionario y la investigadora lo lee en voz alta; después, comienza la fase de entrenamiento, que consta de dos series de actividades: en la primera, está permitido consultar el diccionario; en la segunda, no. En ambas series, disponen de 45 segundos para completar cada uno de los 12 ítems; y, transcurrido ese tiempo, se indica cuál es la definición correcta de la palabra con la que se está trabajando (esta es la retroalimentación que reciben los sujetos).

Finalmente, se realiza el postest durante 15 minutos, donde todos deben demostrar su conocimiento de las doce palabras estímulo en ejercicios de los tres tipos: redacción de oraciones, selección de ejemplos y selección de definiciones.

6. Resultados

Si centramos nuestra atención en la actividad de entrenamiento y la variable *sexo*, podemos observar una interesante relación entre los resultados de los grupos de los hombres y de las mujeres y, luego, de estos internamente. En primer lugar, al analizar el comportamiento de ambos en los postest, es decir, sin atender a la actividad de entrenamiento, el promedio de aciertos conseguidos por los hombres y las mujeres es prácticamente igual, solo se diferencian en una milésima, con una ligera ventaja de las mujeres (9,356 n = 230; DE: 2,48; ET: 0,16) frente a los hombres (9,35 n = 78; DE: 2,69; ET: 0,30).

Puede deducirse de estos datos que unas y otros no se diferencian en los resultados generales a la hora de incorporar palabras a su lexicón mental; deducción que es apoyada por la prueba estadística T de Student, que recoge una probabilidad de error superior a 0,05: t (306) = -0,18 p = 0,985.

Los resultados evidencian que el número de palabras incorporadas al lexicón mental por los hombres y las mujeres viene determinado por la actividad de aprendizaje: los ejemplos parecen favorecerlos especialmente a ellos (10,56), mientras las oraciones lo hacen con ellas (10,43). Los hombres las superan ligeramente en los resultados máximos de su actividad más favorecedora (10,56 frente a 10,43). No podemos decir que las actividades de reconocimiento –ejemplos y definiciones– sean, en general, las más eficaces en el sexo masculino porque su peor promedio aparece en la tarea de definiciones (7,48). En ellos este comportamiento en los ejemplos es diferente al de otros estudios, los más recientes con sujetos estadounidenses (San Mateo, 2015b).

Las mujeres se comportan de manera diferente en las actividades de reconocimiento. Ellas insisten en la menor eficacia de este tipo de tareas: 9,5 y 7,84 para ejemplos y definiciones, respectivamente. En este último promedio los superan ligeramente a ellos con un 7,84 en la selección de definiciones. Este tipo de actividad es lo único en lo que ambos sexos coinciden: sus resultados son los más bajos.

Si nos fijamos en la redacción de oraciones, la tarea productiva de los entrenamientos, las mujeres se sitúan unas décimas por encima de los hombres: 10,43 frente a 10,02, pero hemos de reconocer que, en ambos, los promedios son altos.

No obstante, al hablar de las evidencias anteriores en hombres y mujeres de esta muestra de aprendices franceses, las comparaciones no deben hacernos perder de vista que el tamaño de los grupos comparados es muy diferente: grupo que se entrena con oraciones, 27 hombres frente a 83 mujeres; grupo que se entrena con ejemplos, 25 y 80; y grupo que se entrena con definiciones, 26 y 67.

La diferencia entre los promedios entre los dos sexos no es significativa con un nivel de confianza del 95 % en las oraciones y definiciones [t (108) = -1,009 p = 0,315 para el grupo de oraciones, y t (91) = -0,540 p = 0,590 para el de definiciones]. Solo para el caso del grupo de ejemplos la comparación entre ambos sexos es significativa [t (61,951) = 2,720 p = 0,008].

Si observamos el comportamiento de los hombres y las mujeres en las tres secciones del postest, sin tener en cuenta su actividad de entrenamiento, los datos muestran que, en ambos, los mejores promedios de acierto en la resolución de las actividades corresponden, de mayor a menor, a la sección de seleccionar definiciones (mujeres: 10,5; hombres: 10,3), a la de seleccionar ejemplos (hombres: 9,3; mujeres: 9,1) y a la de redactar oraciones (mujeres: 8,3; hombres: 8,3).

7. Conclusiones

Los datos expuestos nos permiten concluir que:

- La variable *sexo* no determina, a priori, los resultados, por lo que la velocidad de retención no se ve afectada por el sexo del sujeto (se corrobora nuestra primera hipótesis: *En general, no hay diferencias en la capacidad de retención entre los hombres y las mujeres)*.

- En las mujeres, la tarea de reconocimiento (redacción de oraciones) es la más facilitadora de la retención (confirma la teoría de que el mayor esfuerzo mental consigue la mayor retención léxica (Hulstijn y Laufer 2001).

- El comportamiento de los hombres refleja su mayor promedio en una tarea de reconocimiento, la de seleccionar ejemplos (refuta nuestra segunda hipótesis: *Los hombres y las mujeres obtienen sus mejores promedios de acierto cuando se entrenan con actividades de producción frente a las de reconocimiento*).

Las dos conclusiones anteriores muestran que ellas y ellos ordenan de manera opuesta los dos primeros puestos de los tipos de tareas en cuanto a la eficacia, pero, en cualquier caso, ambas actividades son altamente productivas para la retención léxica.

- Los resultados coincidentes de los dos grupos en las diferentes secciones del postest, sin tener en cuenta el entrenamiento, confirman nuestra tercera hipótesis

(*3. Los sujetos de los dos sexos obtienen resultados semejantes en las diferentes secciones del postest, siendo las de reconocimiento las de más acierto)* y nos permiten concluir que las actividades más fáciles tienen más aciertos.

Agradecimientos

Agradecemos al proyecto "Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera" (FFI2013-44117-P), del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, Ministerio de Economía y Competitividad, su apoyo y financiación parcial para la realización de esta investigación, así como la colaboración de Alicia San Mateo Valdehíta y Cecilia Criado de Diego, miembros del Grupo de investigación INVOLEX, así como a Carmen Chacón García. También por su inestimable colaboración a las instituciones École Nationale Supérieure des Mines de París, Instituto Cervantes de París, Université Paris-Dauphine y Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Referencias Bibliográficas

AGUSTÍN LLACH, M. P. (2009): "The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results", *Revista Española de Lingüística Aplicada,* 22, 9-33.

ALBA QUIÑONES, V. DE A. (2016): "Variable de género y competencia colocacional léxica en el aula de ELE", *Porta Linguarum,* 26, 201-215.

BARCROFT, J. (2004): "Effects of sentence writing in second language lexical acquisition", *Second Language Research,* 20(4), 303–334.

BENÍTEZ, P., ANDIÓN, M. A. y FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (1996): "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación", C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid, Alemania-España: Vervuert-Iberoamericana, 140–149.

BOWDEN, H. W., C. SANZ y C. A. STAFFORD (2005): "Individual differences: Age, sex, working memory, and prior knowledge", C. Sanz (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*, Washington, DC: Georgetown University Press, 105-140.

BROWNE, C. (2003): *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison,* unpublished PhD Thesis, Temple University Japan.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.

CORPAS ARELLANO, M. D. (2010): "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 8, 1-14.

FARHADY, H. (1982): "Measures of language proficiency from the learner's perspective", *TESOL quarterly,* 16.1, 43-59.

FOLSE, K. S. (2006): "The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention", *TESOL Quarterly,* 40(2), 273–293.

GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies,* Cambridge: Cambridge University Press.
HORVATH, B. (1985*): Variation in Australian English: the sociolects of Sydney,* Cambridge: Cambridge University Press.
HU, M. y NATION, I. S. P. (2000): "Vocabulary density and reading comprehension", *Reading in a Foreign Language,* 23, 403–430.
HULSTIJN, J. H. y, B. (2001): "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition", *Language Learning,* 51.3, 539-558.
JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (2003): "Sex differences in L2 vocabulary learning strategies", *International Journal of Applied Linguistics,* 13(1), 54–77.
KEATING, G. D. (2008): "Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial", *Language Teaching Research,* 12(3), 365-386.
LABOV. W. (1994): *Principles of Linguistic Change. Internal Factors,* Blackwell: Oxford/Cambridge.
LABOV. W. (1996): *The Organization of Dialect Diversity in North America.* Retrieved from Paper presented at the fourth International Conference of Spoken Language Processing Philadelphia, PA, October 6, 1996. http://www.ling.upenn.edu/phono_atlas/ICSLP4.html [12, 05, 2017].
LAKOFF, R. T. (1973): "Language and woman's place", *Language in society,* 2(1), 45-80.
LARSEN FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas,* Madrid: Gredos.
LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach,* London: Commercial Colour Press.
LOUREIRO, M. (2012): "Diferencias discursivas de género en textos de opinión", J. C. Suárez Villegas, I. H. Liberia Vayá y B. Zurbano-Berenguer (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 900-909.
MILROY, L. (1980): *Language and social networks*, Oxford: Basil Blackwell.
NATION, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: CUP.
OXFORD, R., NYIKOS, M. y EHRMAN, M. (1988): "Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies", *Foreign Language Annals,* 21(4), 321-329.
PAVLENKO, A. (1999): "New approaches to concepts in bilingual memory", *Bilingualism: Language and Cognition,* 2, 209–230.
PAVLENKO, A. (2001): "How am I to become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language learning", A. Pavlenko *et al.* (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin: Mouton De Gruyter, 133-174.
PAVLENKO, A. (2004): "Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches", B. Norton y K. Toohey (eds.), *Critical pedagogies and language learning,* Cambridge: Cambridge University Press, 53-71.
PEAR, S. (2011): "El aprendizaje de vocabulario en español como L2 a través del uso de la tecnología. Un análisis de género", *Porta Linguarum,* 16, 179-192.
PEAR, S. y BARRET, B. S. (2013): "Role of gender in Spanish L2 reading", *Diálogo de la Lengua* V, 14-32.
PICHETTE, F., DE SERRES, L. y LAFONTAINE, M. (2012): "Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition", *Applied Linguistics, 33*(1), 66–82.
SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos,* Diploma de Estudios Avanzados, UNED (Biblioteca redELE: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html). [03, 03, 2017].

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2012): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario,* Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2013): "El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas,* 14, 13-29.

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2015): "Aprendizaje de vocabulario en L2: la relación entre la variable sexo y la efectividad de actividades de reconocimiento y de producción. Resultados preliminares", *Epos. Revista de Filología,* 31, 27–46.

SANKARAKUMAR, S., CHANDRAKANTH, S. y MALATHY, P. (2012): "The performance of male and female students of first year engineering in reading comprehension tests", *Language in India,* 12(5), 307-324.

SCHMITT, N., JIANG, X. y GRABE, W. (2011): "The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension", *Modern Language Journal,* 95(1), 26-43.

SINGLETON, D. (1999): *Exploring the second language mental lexicon,* Cambridge: Cambridge University Press.

TRUDGILL, R. (1975): "Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich", B. Thome y N. Henley (eds.), *Language and Sex: Dominance and Difference*, Newbury House, Rowley, 88-104.

WHARTON, G. (2000): "Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore", *Learning* 50(2), 203-243.

WEBB, S. (2005): "Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge", *Studies in Second Language Acquisition,* 27(1), 33-52.

YAZDANPANAH, K. (2007): "The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance", *The Reading Matrix,* 7(2), 64-80.