CUESTIONES METODOLÓGICAS EN *GENDER STUDIES*: ¿QUÉ VENTAJAS CONLLEVAN LOS MÉTODOS MIXTOS PARA LA INVESTIGACIÓN DEL PAPEL DEL GÉNERO DURANTE LA PUBERTAD EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS?

Patricia Uhl

Universidad de Erlangen-Núremberg

RESUMEN

Por un lado, estudios sistemáticos con base cuantitativa amplia realizados en Alemania sobre el rendimiento lingüístico en lenguas extranjeras (p. ej. Klieme, 2008; Köller et al., 2010) han mostrado que, en general, las chicas superan académicamente a los chicos. Por otro lado, Schmenk (2002, 2009) demuestra que ni chicas ni chicos pueden ser considerados como "mejores aprendientes". Ante esta situación, una investigación que examine por qué estas diferencias según el género se han encontrado en algunos pero no en todos los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, es, a todas luces, necesaria. En el presente artículo, la interseccionalidad del género y sus consecuencias para estudios en estos campos serán discutidas a fin de desarrollar un diseño de investigación innovador como base para un estudio que se está llevando a cabo en Alemania en el grado 9 de las clases de francés y español.

Palabras clave: género, aprendizaje de idiomas extranjeros, interseccionalidad, métodos mixtos

ABSTRACT

On the one hand, systematic performance measurements conducted in the context of extensive studies of foreign language learning carried out in Germany (e.g. Klieme, 2008; Köller et al., 2010) have shown that boys are generally outperformed by girls. On the other hand, Schmenk (2002, 2009) provides evidence showing that neither boys nor girls can be considered as 'better learners'. Therefore research examining why gender differences have been found in some, but not in all studies of foreign language leaning is of great importance. In the present article, the intersectionality of gender and its consequences for studies in these fields will be discussed in order to develop an innovative research design which is the basis for a study which is carried out in Germany in grade 9 in the context of French and Spanish classes.

Keywords: gender, language learning, intersectionality, mixed methods

1. PREJUICIOS Y MITOS ACTUALES SOBRE EL PAPEL DEL GÉNERO EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS

El prejuicio de que las asignaturas de lenguas extranjeras modernas, y particularmente las lenguas románicas, son "asignaturas para chicas" parece estar bastante extendido en la sociedad alemana. Como razones de ese fenómeno se presentan muy a menudo datos estadísticos: el número de alumnas de francés y de español y el de las profesoras de estas dos lenguas en Alemania es significativamente más alto que las respectivas cifras del alumnado y el profesorado masculinos (cf. Grein, 2012: 173). Además, los resultados de los rendimientos lingüísticos de las alumnas son, por lo general, mejores en los grandes estudios educativos. Precisamente, en el caso del francés se puede citar por ejemplo el estudio Ländervergleich (Köller *et al.*, 2010); por su parte, en el caso del inglés se vio una importante ventaja de las alumnas del noveno grado en el estudio DESI (cf. Hartig/Jude, 2008). Sin embargo, en cuanto al español como lengua extranjera, aún escasean los estudios sobre posibles diferencias según el género en Alemania.

Tomando como referencia el francés, se ha de añadir a lo anterior que muchos alumnos consideran que esta lengua "suena de manera femenina" (cf. Leupold, 2007: 15). Por último y mirando más allá de las instituciones educativas, el prejuicio de que el uso de lenguas extranjeras en el mundo del trabajo sea más bien un campo femenino parece estar bastante extendido; de hecho, no solo en Alemania, sino también en España o Inglaterra (cf. Braun/Schwemer, 2013: 2; López Rúa, 2006: 100; Williams *et al.*, 2002).

En resumen, se puede observar que todavía existen no pocos estereotipos en cuanto al género, su papel en el aprendizaje y el uso de lenguas extranjeras; de igual modo, se pone de manifiesto, tanto para el francés como para el español, la falta de estudios específicos sobre la relación entre el factor del género y el aprendizaje de idiomas. Así las cosas, los futuros estudios deberían cuestionar estos estereotipos y dar informaciones actuales sobre posibles diferencias según el género en los diferentes campos del aprendizaje y en diferentes competencias y destrezas lingüísticas. Para aclarar más el objeto y las necesidades de investigación, en lo que sigue se tratarán las características específicas de la categoría género y la metodología de algunos estudios ejemplares ya existentes (cf. Uhl, 2019).

2. GÉNERO COMO CATEGORÍA INTERDEPENDIENTE E INTERSECCIONAL

La discusión sobre la categoría de género cuenta con una larga trayectoria en la investigación sociológica y educativa y, por tanto, hay que escoger una definición entre las muchas posibles que existen del término. Por un lado, se habla de "sexo" (ingl. *sex*) para denominar la categoría biológica y la diferenciación entre masculino, femenino y diverso. Por otro lado, se ha establecido la categoría social, cultural y psicológica de "género" (ingl. *gender*) para designar el resultado de su construcción sociocultural y psicológica. Para referirse al mismo proceso de construcción, se emplea también el término *Doing gender*, el cual demuestra adecuadamente el carácter dinámico, activo e inestable de tal constructo, lo que supone como consecuencia lógica que los procesos de construcción de género difieran de una época a otra, de un espacio cultural a otro y, también, de una edad del hombre a otra. De esta manera, la diferenciación entre "masculino", "femenino" y "diverso", la cual antes parecía tan fácil, se convierte en un constructo de gran complejidad que requiere una metodología empírica muy elaborada para ser identificada y descrita. En cuanto al ámbito de la educación, la siguiente definición del término de género parece ser adecuada porque muestra la complejidad y la interseccionalidad con otros factores y, a su vez, la falta de delimitaciones claras entre *sex* y *gender*:

> "The term 'gender issues' refers 'to the social and educational aspects of the pupils' being male or female; that is to say, to the real and perceived biological, genetic, cultural, educational, and indeed lifelong implications of the gender" (Portwood, 2000: 34, cit. según García Gómez, 2005: 80).

El término "interseccionalidad", que se creó en el contexto de la investigación sobre desigualdades sociales (cf. Crenshaw, 1989: 139), es definido por Brah y Phoenix (2004: 76) como los efectos complejos, irreducibles, variados y variables que surgen cuando múltiples ejes de diferenciación –por ejemplo, económicos, políticos, culturales, psíquicos, subjetivos y experimentales– se intersecan en contextos históricamente específicos. La interseccionalidad hace hincapié en el hecho de que las diferentes dimensiones de la vida social no pueden ser divididas en categorías discretas.

En resumen, hay que analizar los estudios ya existentes teniendo presente la pregunta de si investigan diferencias según el sexo o según el género, si se conforman con modelos unilaterales en los cuales tratan la categoría del género

como un factor aislado o si aplican un enfoque integrativo e interseccional a su diseño de investigación –tal como propone por ejemplo López Rúa (2006). Ella concibe sobre la base de un estudio-meta el *Gender network of interactive variables in FLL* en el que establece todos los factores que interactúan con el género en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, determina factores neurológicos y cognitivos como, entre otros, la inteligencia verbal y la aptitud para aprender lenguas extranjeras, junto a factores afectivos como, por ejemplo, actitudes, motivaciones y factores de personalidad. Además, a estos factores internos añade otros externos, tales como las influencias del entorno (familia y *peers*) y las de tipo social y educativo. De manera específica, se plantea que el profesor puede fomentar o no las capacidades lingüísticas y comunicar por varios canales las expectativas a nivel de comportamiento y rendimiento lingüístico. Lo último conduce, en combinación con los demás factores, al comportamiento lingüístico esperado y, por ende, al correspondiente éxito en el aprendizaje y a la correspondiente competencia en la lengua extranjera, la cual influye de nuevo –entre otras cosas– sobre la selección de la profesión (cf. López Rúa, 2006). Este modelo se debería completar, en nuestra opinión, poniendo atención aún mayor a los ejes de interseccionalidad, es decir, al trasfondo lingüístico, muy a menudo medido al usar las entidades "monolingüismo" vs "plurilingüismo", (cf. Steinlen, 2018) y al trasfondo socioeconómico, el cual se puede medir por ejemplo con ayuda de la categorización del ISCO-08.[1]

3. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Un análisis del estado actual de la investigación muestra que existen numerosos estudios sobre el campo temático "género y aprendizaje de idiomas extranjeros" que destacan por su gran heterogeneidad: investigan sobre diferentes idiomas extranjeros en diferentes países, tienen en cuenta diferentes destrezas lingüísticas y diversas variables individuales del aprendiente (p.ej. la relación entre género y motivación para aprender una lengua extranjera), al tiempo que escogen y aplican diferentes métodos de investigación, lo que, como no podía ser de otra manera, lleva a diferentes resultados de investigación. Por ello, cierto número de estudios empíricos atestigua una superioridad de las aprendientes femeninas en el aprendizaje de idiomas (cf. p.ej. Klieme, 2008;

[1]En cuánto al género como triada de categorías en el ámbito de la investigación sobre interseccionalidad, véase también Bührmann (2009: 35-36).

Klieme *et al.*, 2010; Köller *et al.*, 2010), mientras que otros estudios presentan como resultado la superioridad de los aprendientes masculinos (cf. p. ej. Bügel/Buunk, 1996; Edelenbos/Vinjé, 2000; Lynn *et al.*, 2005). Asimismo, no faltan estudios que no detectan ninguna diferencia según el género en las diversas competencias lingüísticas (cf. p.ej. Hyde/McKinley, 1997; Jiménez/Terrazas, 2005-2008). Por último, hay estudios que demuestran mayores diferencias dentro del grupo femenino y dentro del grupo masculino que entre estos dos grupos (cf. p.ej. Moss, 2007; Schmenk, 2002).

En suma, se puede decir que no hay un consenso actual sobre la influencia del género en el aprendizaje de lenguas extranjeras ni en el rendimiento, lo que se puede explicar por el hecho de tratarse de un factor indirecto e interseccional. Por consiguiente, un mero análisis de los resultados aporta poco a los intereses existentes de comprensión de la relación entre el factor género y el aprendizaje de idiomas. Esta situación obliga a analizar la metodología de los estudios anteriores para aproximarse más al objeto de investigación; por ello, examinamos a continuación tres estudios concretos. Como el enfoque del análisis de estos tres estudios está en su índole metodológico, se permite abarcar también estudios que investigan en las competencias del inglés y que provienen de diferentes países, aunque el estudio descrito en este artículo sea concebido para investigar en un contexto muy concreto: el efecto según el género en francés y español en el grado nueve en el sur de Alemania (cf. Uhl, 2019).

El primer estudio de interés metodológico, el estudio cuantitativo DESI (2003/2004) abarca el rendimiento lingüístico en inglés de aproximadamente 11.000 alumnos y alumnas del grado 9 en Alemania, sin concentrarse exclusivamente en el aspecto del género (cf. Nold/Rossa, 2007: 181). Por eso sólo compara los rendimientos lingüísticos de los aprendientes masculinos y femeninos sin ir más allá, es decir, sin comparar las interacciones entre el género y los demás factores que detecta López Rúa (2006). Aun así, es un estudio importante para el tema del género porque distingue muchas destrezas lingüísticas específicas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la sociopragmática, la gramática, la reconstrucción de textos, la destreza de escribir y la destreza de hablar (y dentro de ésta la sintaxis, el vocabulario, la fluidez y la pronunciación). En la lengua extranjera inglesa, los resultados en función del género difieren bastante según la competencia parcial: en el estudio DESI, las chicas llevan, en general, una gran ventaja en su rendimiento en inglés; si bien, primero, su grado difiere según la competencia parcial (cf. Hartig/Jude, 2008:

204) y, segundo, en la destreza de hablar y especialmente en las competencias parciales de pronunciación y fluidez son los aprendientes masculinos los que superan a las aprendientes femeninas. Como se trata de un estudio longitudinal, se revela que los chicos desarrollan sus competencias lingüísticas sobre todo a través del progreso en la producción oral y precisamente a partir de esto elaboran Meißner *et al*. (2008: 158) la hipótesis de que los chicos van remontando a través de su progreso en la producción oral y llegan, así, a alcanzar un poco más tarde el nivel de las chicas en las demás competencias. Por eso suponen que el desarrollo de los chicos muchas veces se lleva a cabo con algún desfase de tiempo, pero que, al final de la pubertad, chicas y chicos llegan al mismo nivel de competencia lingüística.

Un estudio más orientado al tema del género es el estudio transversal de Fuchs (2013). Tiene un enfoque completamente diferente e investiga sobre diferencias según el género en cuanto a factores afectivos, especialmente el autoconcepto, el interés y la motivación en los grados 8 y 9 en la asignatura de inglés en Alemania. Como abarca los dos grados, se pueden hacer algunas conjeturas sobre los progresos afectivos de los dos géneros partiendo de las indicaciones en los cuestionarios. Sin embargo, como no hace constar el rendimiento en inglés, falta el establecimiento de una relación entre el lado afectivo y el rendimiento lingüístico. Además, en su conclusión, Fuchs (2013) propone la aplicación de métodos mixtos que combinan enfoques cuantitativos y cualitativos para conseguir un resultado más completo, sobre todo en lo que se refiere a la búsqueda de explicaciones de puntos en común y diferencias. Además, se puede añadir que para superar la mera comparación entre aprendientes masculinos y femeninos, una investigación cualitativa suplementaria podría servir para acercarse más a la construcción, tanto individual como colectiva y estereotipizada a nivel psicológico, cultural y social del género en el ámbito de las clases de lenguas extranjeras institucionalizadas a la edad de la pubertad. Se podría realizar de tal manera que después del estudio cuantitativo principal, se llevarían a cabo entrevistas individuales cualitativas que podrían referirse especialmente a características situacionales concretas de las clases o a características motivacionales de los aprendientes (cf. Fuchs, 2014: 196).

El último estudio que destaca notablemente por su metodología es el de Kissau (2006). Examina a aproximadamente 500 aprendientes de francés del grado 9 en Ontario, Canadá. Se trata de un estudio que justamente aplica *mixed methods*, a la vez que investiga los factores internos como la motivación y

los intereses, así como los factores externos, como por ejemplo la percepción de las expectativas por parte de los padres. Dado que Kissau (2006) se concentra sobre todo en factores afectivos y que su objetivo es la investigación en diferencias según el género, tampoco alcanza a reflejar el modelo de López Rúa (2006), debido a que no hace constar el rendimiento lingüístico. En nuestra opinión, registrar a la vez los rendimientos sería muy importante, puesto que, según Meißner *et al*. (2008) las diferentes variables afectivas pueden tener a menudo diferentes efectos en aprendientes masculinos y femeninos; incluso, es probablemente que tengan efectos completamente independientes del género.

4. REFLEXIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

La pregunta de con qué métodos se puede investigar de manera interseccional todavía no ha encontrado una respuesta clara (cf. Knapp, 2008: 44). Esta carencia proviene sobre todo de la complejidad que conlleva ese concepto: por un lado, no se trata de una mera adición de categorías, sino de la búsqueda de conexiones y correlaciones entre ellas; por otro lado, hay que tener en cuenta que estas categorías se han ido desarrollando en función de su historia: piénsese en categorías como roles o estereotipos de género vinculados, a su vez, a sucesos actuales, y piénsese en categorías como la motivación. Por ello, no cabe sino suponer que las categorías interseccionales tienen diferentes efectos en diferentes contextos.

La triangulación de métodos en el sentido de una consecución de la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos en la cual dos series de datos se hacen constar con dos métodos diferentes dentro del mismo grupo (*Across-Method*) puede abarcar esta complejidad, dado que diferentes aspectos del mismo fenómeno pueden ser observados e interpretados desde dos perspectivas diferentes (cf. Elsner/Viebrock, 2015).

Los datos cuantitativos en forma de resultados de tests lingüísticos estandardizados, de tests cognitivos estandardizados y en forma de cuestionarios rellenados que incluyen la biografía lingüística, el trasfondo socioeconómico y varios constructos afectivos pueden ser evaluados por varios procedimientos estadísticos. Los tests que comprueban hipótesis de diferencia son apropiados para averiguar posibles disparidades entre aprendientes femeninas y aprendientes masculinos (p. ej. Test-T, ANOVA etc. cf. Larson-Hall, 2016). Los análisis de correlación, los análisis de regresión y los análisis discriminantes

lineales promueven más detalles sobre relaciones causa-efecto.

En cuanto a lo cualitativo, Flick (2016: 44) recomienda escoger el cinco por ciento de la muestra que lleva a cabo los tests cuantitativos para una entrevista cualitativa. La clave está en escoger a sujetos de estudio que son representativos para ciertos aspectos, por ejemplo su rendimiento lingüístico o sus estereotipos según el género (cf. Morse/Niehaus, 2009: 63-65). Una integración más profunda de las dos series de datos puede ser lograda al provocar una reflexión más profunda sobre partes específicas del cuestionario y al centrarse en los ámbitos en los cuales aparecen diferencias según el género (cf. Settinieri, 2015: 17). Con la ayuda de los métodos cualitativos, se puede lograr discernir fenómenos sociales y psicológicos y considerar estructuras de sentido que no se revelan al analizar los datos estadísticos (cf. Uhl, 2019).

5. CONCLUSIÓN

El presente artículo ha tenido como objetivo presentar una serie de reflexiones metodológicas –especialmente pertinentes ante algunas aparentes contradicciones en la bibliografía existente sobre el tema– que podrían llevar a resolver el problema ante el cual nos expone el concepto de la interseccionalidad. La metodología propuesta puede ser una contribución a la investigación en cuanto a la categoría del género y a su papel en los procesos de aprendizaje de lenguas en un contexto institucionalizado: se ha visto que un diseño de metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos puede ser una solución para acercarse a la complejidad que supone una entidad interseccional. Como retos en este procedimiento cabe apuntar la exigencia de compaginar los dos enfoques de tal manera que lo cualitativo sea una profundización de lo cuantitativo. Además, a la hora de interpretar los resultados, el reto está en la búsqueda de una relación lógica entre los datos cuantitativos y los cualitativos. Aún así, el enfoque triangular tiene la ventaja de llegar a conclusiones que van más allá de los datos estadísticos y que, por tanto, permiten una investigación interseccional de la categoría del género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brah, A. y Phoenix, A. 2004. "Ain't I a woman? Revisiting intersectionality". *Journal of International Woman's Studies,* 5: 74-86.

Braun, C. y Schwemer, K. 2013. "Jungen im Französischunterricht fördern". *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 122: 2-10.

Bührmann, A. D. 2009. "Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität". *GENDER,* 2: 28-44.

Bügel, K. y Buunk, B. P. 1996. "Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interest and Prior Knowledge". *Modern Language Journal*, 80: 15-31.

Crenshaw, K. 1989. *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidescrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum 1989, 139-167.

Edelenbos, P. y Vinjé, M. P. 2000. "The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education". *Language Testing,* 17/2: 144-162.

Elsner, D. y Viebrock, B. 2015. "Triangulation in der Fremdsprachenforschung". En: Elsner, D. y Viebrock, B. (eds.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. Main: Lang, 7-16.

Flick, U. 2016. *Qualitative Sozialforschung.* Reinbek: Rowohlt.

Fuchs, S. 2013. *Geschlechterunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts: Eine empirische Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Frankfurt a. Main: Lang.

Fuchs, S. 2014. "Geschlechterunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe I: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Motivation und Interesse." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 25/2: 175-205.

García Gómez, A. 2006. "Sneaking gender into the EFL class". "*Porta Linguarum*, 5: 77-89.

Grein, M. 2012. “Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch)”. En: M. Kampshoff y C. Wiepcke, (eds.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 169-183.

Hartig, J. y Jude, N. 2008. “Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.” En: DESI-Konsortium (ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 202-207.

Hyde, J. S. y McKinley, N. M. 1997. “Gender Differences in Cognition: Results from Meta-Analysis.” En: P. J. Caplan, M. Crawford, J. S. Hyde y J. T. E. Richardson, (eds.), *Gender Differences in Human Cognition*. New York: Oxford University Press, 30-51.

Jiménez Catalán, R. M. y Terrazas Gallego, M. 2005-2008. ”The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners”. *Journal of English Studies*, 5-6: 173-191.

Kissau, S. 2006. “Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences”. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL) / Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 9/1: 73-96.

Klieme, E. 2008. “Systemmonitoring für den Sprachunterricht”. En: E. Klieme (ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 1-10.

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. y Stanat, P. (eds.) 2010. *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

Köller, O., Knigge, M. y Tesch, B. (eds.) 2010. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich: Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch.* Münster: Waxmann.

Knapp, G.-A. 2008. “Intersectionality – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung?“ En: R. Casale, B. Rendtorff (eds.), *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung.* Bielefeld: Transcript, 33-53.

Larson-Hall, J. 2016. *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R*. London: Routledge.

Leupold, E. 2007. *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur: Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

López Rúa, P. 2006. "The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Integrative Approach". *Porta Linguarum,* 6: 99-114.

Lynn, R., Fergusson, D. M. y Horwood, J. 2005. "Sex differences on the WISC-R in New Zealand". *Personality and Individual Differences*, 39: 103-114.

Meissner, F.-J., Beckmann, Ch. y Schröder-Sura, A. 2008. *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES): Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Morse, J. M., Niehaus, L. 2009. *Mixed Method Design: Principles and Procedures.* Walnut Creek: Left Coast Press.

Moss, G. 2007. *Literacy and Gender. Researching Texts, Contexts, and Readers*. London/New York: Routledge.

Nold, G., Rossa y H. 2007. "Hörverstehen". En: B. Beck y E. Klieme (eds.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 178-196.

Schmenk, B. 2002. *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.

Schmenk, B. 2009. "Vorsicht Stereotype! Gender und Fremdsprachenlernende". *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6: 4-7.

Settinieri, J. 2015. "Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon?" En: D. Elsner y B. Viebrock (eds.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. Main: Lang, 17-35.

Steinlen, A. 2018. "Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 29/1: 3-26.

Uhl, P. 2019. “Fremdsprachenforschung *extended*: Die Erforschung der intersektionalen Kategorien Geschlecht und *Gender* mit Hilfe interdisziplinärer Ansätze und Triangulation”. En: E. Wilden y H. Rossa, 2019. *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. 207-224.

Williams, M., Burden, R. y Anvers, U. 2002. “French is the Language of Love and Stuff: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language”. *British Educational Research Journal*, 28: 503-328.