
ESTUDIO COMPARATIVO DE ACTITUDES HACIA EL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS: EDUCACIÓN, POLÍTICA Y ENTORNO SOCIAL

ANDREW LYNCH/CAROL KLEE

Universidad Nacional de Educación a Distancia – Instituto Cervantes de París

This study explores attitudes toward Spanish with respect to language education, language policy and language use in two different United States urban settings –one bilingual and another essentially monolingual. A 50-item sociolinguistic questionnaire was administered to 359 Hispanic and non-Hispanic university students at different levels of Spanish language study in Miami, Florida and in Minneapolis, Minnesota. Analysis revealed broad acceptance of Spanish in US public life in both cities. However, more conservative attitudes toward «English only» education and Official English policies were expressed by Miami students and by beginning-level students in general. Findings suggest that intense language contact in Miami foments a heightened pro-English stance among the university population there, who at the same time emphasizes the importance of Spanish in society and in the economic and professional spheres.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *El estudio de actitudes lingüísticas*

El problema de las actitudes se desarrolla fundamentalmente entre los estudiosos de la lingüística social a lo largo del siglo xx. El Círculo de Bajtín ya mantenía que, en lo que respecta a lengua, la psicología social no contemplaba en absoluto lo interior personal, sino lo exterior social, según Volo_inov: «Las relaciones de producción y el orden sociopolítico configurado por esas relaciones determinan el alcance de los contactos verbales entre la gente, las formas y los medios de comunicación verbal: en el trabajo, en la vida política, en la creatividad ideológica» (1976: 32). Las actitudes lingüísticas son, pues, una manifestación de actitudes sociales, entramando lo verbal con lo sociopolítico y lo económico.

La cuestión de actitudes lingüísticas ha sido abordada desde la perspectiva mentalista a través de métodos *directos* e *indirectos* (Moreno-Fernández, 1998, 187). Para este último, se destaca la técnica de pares ocultos –llamada

matched guise— para determinar la aceptabilidad de distintas variedades y variables lingüísticas. Mientras Lambert (1964) empleaba dicha técnica para llegar a conclusiones acerca del impacto que pudiera tener la valoración negativa del francés en el aprendizaje de esta lengua en el contexto canadiense, Labov (1972) recurría a la misma para establecer, de forma cuantitativa, la relación entre la minusvaloración y la pérdida de delimitadas variantes, tales como la /r/ elidida, en el inglés neoyorquino. Fishman (1971) se aproximaría al problema de las actitudes a través de un método *directo* —el cuestionario. En sus estudios de actitudes entre puertorriqueños en Nueva York, demostraba que los ítems relacionados con algún grado de compromiso activo con la lengua en su cuestionario servían para determinar efectivamente diferencias de actitud. Ejemplos de tales ítems son: si el encuestado estaría dispuesto a hacerse miembro de un club para jóvenes de origen puertorriqueño que tuviera interés en mejorar sus capacidades en español, si asistiría a una reunión de protesta contra los jóvenes puertorriqueños que dejasen de leer y hablar en español, o si donaría un dólar a una organización que abogara por el uso del español en Nueva York. Fishman comprobó que los que estaban más activamente comprometidos a la lengua tenían a dar respuestas más fiables que los demás respecto a su propio comportamiento lingüístico. Pero hay que destacar que el comportamiento —aceptación o rechazo— es reflejo de las actitudes como producto de las creencias individuales y sociales, relación que plantea López Morales (1993).

A pesar de las críticas que se han hecho a estos métodos de diversa índole —directos e indirectos— desde su implementación en las décadas de los sesenta y setenta, la técnica de pares ocultos y el cuestionario han sido empleados en innumerables estudios lingüísticos sobre variación y cambio en contextos monolingües, igual que en situaciones de contacto lingüístico. Los resultados de los estudios varios que han empleado el método directo, tanto de cuestionarios como de entrevistas personales, han aportado mucho a nuestros conocimientos sobre los factores políticos, sociales y psicológicos que condicionan la adquisición y el uso de segundas lenguas y, en situaciones de contacto, el mantenimiento de lenguas minoritarias. Los Estados Unidos proveen un contexto sociolingüístico propicio para tal estudio, dado el incrementado uso, la amplia visibilidad y la expansión económica de la lengua española en ese país en los últimos años.

1.2. *El español en los Estados Unidos*

En los Estados Unidos, el español y el inglés han estado fuertemente arraigados en el imaginario sociocultural, la creatividad ideológica, y la vida política a lo largo de la conformación y consolidación del país. Desde la fundación de San Agustín, Florida, en 1565 hasta nuestros días, la relación a

veces conflictiva y otras veces armoniosa entre grupos hispano y angloparlantes ha sido siempre patente. La presencia mexicana en el suroeste, la integración boricua a las grandes urbes industriales del norte, la focalización del exilio cubano en la Florida, y la inmigración panhispanica de las últimas dos décadas son hechos indicadores de la esencia hispanoparlante de Estados Unidos. Con más de 35 millones de *hispanos* identificados en el censo del año 2000, Estados Unidos representa el quinto país hispanohablante más grande del mundo en términos de población; se estima que para el año 2050, uno de cada cuatro estadounidenses será de origen hispano.

Poco y, a veces, mal entendido ha sido el impacto sociológico y lingüístico de la presencia –y el continuo flujo– de millones de hispanohablantes monolingües o bilingües en un país que, aunque nunca lo haya establecido oficialmente, tiene como lengua dominante la inglesa (cfr. Valdés, 1995; Zentella, 1996). ¿Cómo responden los angloparlantes a una realidad en que se usa y se oye cada día más el español? ¿Qué reacciones exhiben los bilingües hispanos de segunda y tercera generación hacia este fenómeno? ¿Podría ser que los que estudian y aprenden el español como segunda lengua o como lengua heredada en EE.UU. apoyarían más la educación bilingüe en español? ¿Podrían estos aprendices de la lengua manifestar una actitud marcadamente positiva hacia el uso del español en la vida comercial y pública de la nación? ¿Votarían a favor de la oficialización del español en EE.UU.? El presente estudio pretende ofrecer algunas perspectivas empíricas respecto a estas interrogantes.

2. EL ESTUDIO

2.1. *Contexto*

El presente estudio se llevó a cabo en dos ciudades grandes de Estados Unidos –Minneapolis, estado de Minnesota, en el norte-centro del país, y Miami, en el extremo sur del estado de la Florida. Nos interesó comparar actitudes de estudiantes universitarios del español en estas dos urbes, tomando en cuenta las diferentes circunstancias sociopolíticas en donde se desenvuelven.

La zona metropolitana de Miami-Dade tiene aproximadamente 3.900.000 habitantes, de los cuales el 57% es de origen hispano según el último censo del año 2000. En la ciudad de Miami misma, la población hispana alcanzó el 66% en 2000, cifra que contrasta dramáticamente con la del censo del año 1960, cuando se registró un 4% de hispanos entre la población total. Después de la inmigración *en masse* de cubanos en la década de los sesenta y a comienzos de los setenta, los miembros de la junta del condado Miami-Dade apobaron una política lingüística oficial de bilingüismo y bi-

culturalismo en 1973. Al cabo apenas de siete años, esta política fue atacada por grupos anglófilos. Para 1980 hubo un referéndum antibilingüe en Miami-Dade que terminó derrocando la política anterior. La reacción contra el bilingüismo resultó de la confluencia de varios factores. En los veinte años precedentes al referéndum, la población angloparlante había experimentado una reducción de su influencia política, económica, lingüística y socio-cultural con la llegada de miles de hispanohablantes. En el año en que se aprobó dicho referéndum se vio otra inmigración masiva de marielitos y de nicaragüenses, estos últimos huyendo de su país por el derrumbe del gobierno de Somoza. Hacia el año 1988, el 84% de los votantes en el estado de Florida habían aprobado una enmienda constitucional que establecía el inglés como la única lengua oficial a nivel estatal (Castro, Haun y Roca, 1990).

La realidad social, demográfica, política, económica y lingüística de Miami-Dade deja clara su contradicción con la política estatal en pro del inglés: en términos sociolingüísticos, Miami refleja una realidad bilingüe. Roca (1991) y Lynch (2000) observan que tanto el uso práctico como el valor social del español en Miami en la mayoría de los contextos es comparable al del inglés. En cuanto a los medios de comunicación, *El Nuevo Herald* y *Diario de las Américas* son competitivos con el periódico principal en inglés, *Miami Herald*. La programación televisiva incluye varios canales locales y nacionales en español. De hecho, *Canal 23*—una estación local de programación en español, afiliada a *Univisión*—es la estación que más televidentes tiene en años recientes para todo el mercado de Miami. Por otra parte, se puede encontrar diversas funciones de cine, teatro, música, conferencias y lecturas literarias tanto en español como en inglés. Muchos consideran a Miami la capital de la música popular de Latinoamérica y es la sede de Sony Latin, la compañía preferida por muchos artistas hispanos internacionales.

Además de su importancia social y cultural en Miami, la lengua española juega un papel vital a nivel económico. Según Fradd, en el año 1996, casi 129.000 negocios en la zona metropolitana de Miami-Dade tenían lazos con Latinoamérica y 130 corporaciones internacionales habían establecido sus centros de operaciones latinoamericanas en Miami. En la encuesta realizada por Fradd, el 96% de las compañías afirmaba que un potencial de mano de obra bilingüe era esencial para el futuro económico de la ciudad. Boswell (2000) reveló que según datos del censo de 1990, los hispanos en Miami que indicaron hablar español en casa y también hablar «muy bien» el inglés ganaban un promedio de \$7.000 anuales más que los hispanos que hablaban sólo inglés en casa. A nivel estatal en Florida, los hispanos bilingües ganaban \$2.000 anuales más que los hispanos que reportaban sólo usar inglés en casa (422). El valor económico del español en Miami-Dade ha creado un impulso por parte del rubro comercial para fortalecer la educación bilingüe en esta urbe, movimiento motivado principalmente por la

creciente preocupación de que, aunque muchos hispanos de segunda y tercera generación en Miami hablen el español, pocos lo dominan de modo escrito –particularmente en sus registros formales (cfr. Otheguy, García y Roca, 2000).

La zona metropolitana de las llamadas «Ciudades Gemelas» de Minneapolis y Saint Paul contaba con poco menos de 3 millones de habitantes en el censo del año 2000; la gran mayoría de ascendencia escandinava y/o alemana. Aunque esta zona urbana se puede considerar principalmente como monolingüe angloparlante, cabe destacar el aumento del 220% en la población hispana que ocurrió durante la década de los noventa. En el censo del 2000, las ciudades de Minneapolis y Saint Paul registraron un 7.6% y 7.9% de hispanos, respectivamente. La gran mayoría de ellos eran de origen mexicano. Mientras que estas inmigraciones recientes han empezado a cambiar ligeramente el paisaje demográfico y sociocultural del área, los anglohablantes de ascendencia europea siguen siendo el segmento más visible y de más afluencia política y socioeconómica. Aunque algunas propuestas de ley para hacer del inglés la lengua oficial del estado han sido presentadas, ninguna ha sido aprobada. Hasta la fecha, no hay lengua oficial en el estado de Minnesota.

2.2. *Objetivos e hipótesis de trabajo*

Con este estudio se pretende arrojar luz sobre el efecto que puede tener el aprendizaje formal del español en las actitudes manifestadas entre estudiantes universitarios de cada uno los contextos arriba descritos. A este fin, delimitamos tres ejes básicos de comparación: primero, diferencias provocadas posiblemente por el contexto en el cual se está aprendiendo la lengua—uno de contacto lingüístico (Miami) y otro de claro dominio anglohablante (Minneapolis); segundo, diferencias entre estudiantes principiantes en su primer año de estudios de la lengua, estudiantes avanzados en su tercer o cuarto año de aprendizaje, y estudiantes de español como lengua heredada; y tercero, diferencias entre estudiantes de español que se identifican como ‘hispanos’ y otros que se consideran ‘no-hispanos’. Tomamos en cuenta además la variable de sexo. Las hipótesis que se plantean son:

- (1) Los aprendices avanzados de español como segunda lengua exhibirán actitudes más positivas hacia el bilingüismo social y hacia el uso del español en la vida pública estadounidense. Asimismo, estarán menos dispuestos a expresar opiniones favorecedoras de la superioridad sociopolítica del inglés en su país. Estos estudiantes avanzados también apoyarán más proactivamente los programas de educación bilingüe y resaltarán la necesidad de brindarles ayuda a los niños hispanoparlan-

- tes que están en el proceso de adquirir el inglés como lengua escolar.
- (2) Reconociendo la preeminencia del bilingüismo español-inglés en Miami, los estudiantes de español en esta ciudad exhibirán actitudes más positivas hacia el bilingüismo social y hacia el uso del español en la vida pública estadounidense. Asimismo, estarán menos dispuestos a expresar opiniones favorecedoras de la superioridad sociopolítica del inglés en su país. Los estudiantes en Miami expresarán más apoyo por los programas de educación bilingüe.
 - (3) Los estudiantes de español que se autoidentifican como hispanos y los que están inscritos en un curso de español como lengua heredada (denominado 'SNS') exhibirán actitudes más positivas hacia el bilingüismo social y hacia el uso del español en la vida pública estadounidense que aquellos que no se consideran hispanos. Asimismo, los estudiantes hispanos estarán menos dispuestos a expresar opiniones favorecedoras de la superioridad sociopolítica del inglés en su país y expresarán más apoyo por los programas de educación bilingüe.
 - (4) Las mujeres, en general, exhibirán actitudes más positivas hacia el bilingüismo social y hacia el uso del español en la vida pública estadounidense. Asimismo, estarán menos dispuestas a expresar opiniones favorecedoras de la superioridad sociopolítica del inglés en su país. Las mujeres también apoyarán más proactivamente los programas de educación bilingüe y resaltarán la necesidad de brindar ayuda a los niños hispanoparlantes que están en el proceso de adquirir el inglés como lengua escolar.

2.3. Datos

Un total de 359 estudiantes de lengua española fueron encuestados: 196 en University of Miami y 163 en University of Minnesota. Como se ve reflejado en la Tabla 1, de los 196 encuestados en Miami, 124 eran mujeres y 72 hombres; en Minnesota, 108 eran mujeres y 52 hombres (3 personas de Minnesota no indicaron su sexo). Se ve reflejado en la Tabla 2 que, en Miami, 61 estudiantes eran de origen hispano, y en Minneapolis, 13; 132 estudiantes en Miami indicaron no tener raíces hispanas, y en Minneapolis, 150 indicaron lo mismo (3 personas no respondieron al ítem respectivo). Respecto a nivel de estudio, en Miami se encuestó a 110 estudiantes principiantes, 66 estudiantes avanzados, y 20 estudiantes de español como lengua heredada (SNS); en Minneapolis 95 estudiantes estaban a nivel principiante, y 68 a nivel avanzado (no hay cursos de SNS en la Universidad de Minnesota).

Cada estudiante encuestado completó un cuestionario constituido de 50 afirmaciones para provocar reacciones subjetivas y averiguar conocimientos básicos respecto a la realidad lingüística de los Estados Unidos. Los temas de opinión estaban relacionados con el uso público del español y del inglés, el valor y la necesidad de la educación bilingüe, y las ventajas y des-

			Avanzado	Principiante	Lengua heredada	Total
Miami	SEXO	mujer	49	61	14	124
		hombre	17	49	6	72
	Total		66	110	20	196
Minneapolis	SEXO	mujer	52	56	108	
		hombre	15	37	52	
	Total		67	93	160	

TABLA 1. *Sexo según lugar y nivel de estudio.*

			Avanzado	Principiante	Lengua heredada	Total
Miami	ORIGEN	no	28	102	2	132
		HISPANO	17	8	18	61
	Total		35	110	20	193
Minneapolis	ORIGEN	no	63	93		150
		HISPANO	11	2		13
	Total		68	95		163

TABLA 2. *Origen hispano según lugar y nivel de estudio.*

ventajas del bilingüismo. Para las primeras 31 afirmaciones, el encuestado respondía con *totalmente de acuerdo*, *de acuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *en desacuerdo*, o *totalmente en desacuerdo*. Estas respuestas se organizaban en una escala de valores de 1 a 5, en la cual 1 correspondía a *totalmente de acuerdo* y 5 *totalmente en desacuerdo*. Para las afirmaciones 32 a 43, la misma escala seguía, pero 1 representaba *seguramente (sin lugar a dudas)* y 5 *seguramente que no*. Las últimas siete afirmaciones (44 a 50) no implicaban ningún juicio de valor, pues con ellas se pretendía determinar cuánto sabía el encuestado sobre la realidad lingüística de EE.UU. en términos de los hechos. A cada una de estas siete afirmaciones el encuestado respondía *verdadero* o *falso*. Debido a la inclusión de aprendices principiantes de lengua española, el cuestionario fue dado a todos en inglés. El mismo cuestionario, con el mismo formato, fue empleado en las dos universidades.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. *Actitudes*

Todos los datos fueron sometidos a SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para *Windows*. Para los ítems 1 a 43 –correspondientes a cuestiones actitudinales– un análisis de factores con rotación *Varimax* identificó once componentes con valores *Eigen* mayores que 1.0. Con ello se vislumbra un número reducido de hilos temáticos correspondientes a pautas estadísticas en las respuestas ofrecidas. Estos componentes y los ítems que corresponden respectivamente a cada uno aparecen en la Tabla 3; el valor correlativo de cada ítem aparece entre paréntesis. Así se identifica lo que parecerían ser los siguientes temas: aceptación del español en la vida pública de EE.UU. (componente 1), participación en la educación bilingüe (componente 2), apoyo al inglés como única lengua del gobierno (componente 3), importancia del bilingüismo español-inglés en EE.UU. (componente 4), oposición a la educación bilingüe y al uso en público del español (componente 5), disposición para trabajar como voluntario en programas de inglés como segunda lengua (componente 6), apoyo al español como segunda lengua oficial (componente 7), percepción del inglés como lengua clave para el éxito en EE.UU. (componente 8), apoyo al español en el ámbito educativo (componente 9), desventaja de ser niño/a hispanoparlante (componente 10), y percepción del inglés como la lengua dominante en EE.UU. (componente 11).

COMPONENTE 1: ACEPTACIÓN DEL ESPAÑOL EN LA VIDA PÚBLICA DE EE.UU.
(24.9*)

- 9) Los hispanohablantes que tienen destrezas limitadas en inglés deberían poder votar con papeletas en español. (.70)
- 10) Se debe permitir transmisiones televisivas en español en los EE.UU. (.69)
- 11) En áreas como Miami, Los Angeles, y Houston, donde hay grandes poblaciones de hispanohablantes, los debates políticos deben ser transmitidos con interpretación simultánea al español de todo lo que digan los políticos. (.67)
- 16) En EE.UU. los periódicos y las revistas deben ser publicados solamente en inglés. (-.59)
- 17) No se debe permitir a nadie hablar español en salones de clase en EE.UU., excepto cuando se trata de clases de lengua extranjera o programas de inmersión. (-.50)

*Este valor refleja el porcentaje de variancia de cada componente. El valor acumulativo es 62.6.

TABLA 3. *Componentes principales del análisis.*

COMPONENTE 2: PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE (6.9*)

- 25) Yo quisiera haber estudiado en algún programa bilingüe o de inmersión español-inglés durante mis años escolares primarios. (.81)
- 40) Si yo pudiera volver a la escuela secundaria, elegiría inscribirme en algún programa bilingüe o de inmersión español-inglés. (.76)
- 32) Yo le inscribiría a mi hija/o en un programa de inmersión doble en el cual el 50% de los estudiantes fueran nativohablantes de español y el otro 50% nativohablantes de inglés. (.67)
- 41) Yo intentaría convencer a mi familia y a mis amigos de la necesidad de donar dinero a los programas de educación bilingüe español-inglés en el área donde ellos viven, aunque fuera una cantidad mínima. (.47)
- 36) Yo firmaría una petición para apoyar los programas de educación bilingüe español-inglés en el estado donde vivo. (.47)
- 42) Si hubiera la posibilidad de donar dinero para apoyar los programas de educación bilingüe en la declaración de impuestos, sin afectar la cantidad que se me devolviera al final de cada año fiscal, yo optaría por hacerlo. (.43)

COMPONENTE 3: APOYO AL INGLÉS COMO ÚNICA LENGUA DEL GOBIERNO (4.8*)

- 7) El inglés debe ser la única lengua permisible en las funciones de los gobiernos estatales en EE.UU. (.87)
- 8) El inglés debe ser la única lengua permisible en las funciones de los gobiernos locales (del condado y de los municipios) en EE.UU. (.85)
- 6) El inglés debe ser la única lengua permisible en las funciones del gobierno federal (nacional) en EE.UU. (.83)

COMPONENTE 4: IMPORTANCIA DEL BILINGÜISMO ESPAÑOL-INGLÉS EN EE.UU. (4.4*)

- 19) Los bilingües de español e inglés en los EE.UU. tienen «lo mejor de ambos mundos.» (.72)
- 4) Si uno tiene un dominio perfecto tanto del español como del inglés, también tiene una definitiva ventaja socioeconómica sobre los demás ciudadanos estadounidenses que hablan sólo una lengua. (.69)
- 20) La educación bilingüe español-inglés es plenamente necesaria en los EE.UU. (.55)
- 18) Existe definitivamente la necesidad de mejorar la instrucción en lenguas extranjeras en las escuelas estadounidenses. (.54)
- 15) La educación bilingüe español-inglés es imprescindible para el futuro de la sociedad estadounidense. (.46)
- 1) A todo efecto práctico, el español es en realidad la segunda lengua de los EE.UU. (.41)

- 28) El futuro de los EE.UU. en la esfera de la política y economía internacional es bilingüe. Nuestros ciudadanos deberán poder hablar más de una lengua. (.35)

COMPONENTE 5: OPOSICIÓN A LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y AL USO EN PÚBLICO DEL ESPAÑOL (4.1*)

- 21) El mejor método para que los niños hispanoparlantes en este país aprendan inglés en las escuelas es «sumergirlos» completamente en esa lengua. No se les debe ofrecer ningún tipo de «muletilla» tal como instrucción bilingüe o ayuda de un asistente hispanoparlante. (.66)
- 24) Los programas de educación bilingüe suponen, en su mayor parte, una pérdida de dinero, dinero que podría servir mejores propósitos en otras áreas educativas. (.61)
- 39) Yo votaría a favor de la eliminación de los programas estatales de educación bilingüe diseñados especialmente para hispanoparlantes que saben poco inglés. (.48)
- 5) Se debe prohibir el uso de español en lugares públicos, por ejemplo, en la universidad, el supermercado, la calle, el bus, etc. (.47)
- 22) Para ser americano/a, hay que hablar inglés. (.39)
- 23) Los bilingües hispanos que dominan plenamente inglés y español pueden ser considerados como americanos. (-.37)
- 43) Si fueran hispanoparlantes mis vecinos, seguramente yo haría el esfuerzo de hablar con ellos en español lo más que pudiera. (-.35)

COMPONENTE 6: DISPOSICIÓN PARA TRABAJAR COMO VOLUNTARIO EN PROGRAMAS DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA (ESL) (3.5*)

- 38) Si me lo pidieran, yo me ofrecería para trabajar a tiempo parcial como maestro/a particular para niños hispanoparlantes de la escuela primaria que necesitaran ayuda con el inglés académico. (.87)
- 37) Si me lo pidieran, yo me ofrecería de voluntario a tiempo parcial para trabajar como maestro/a de inglés como segunda lengua (ESL) para los hispanoparlantes de mi comunidad, según me permitiera el tiempo. (.86)

COMPONENTE 7: APOYO AL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA OFICIAL (3.2*)

- 35) Si se hiciera una votación, yo votaría a favor de oficializar el español como segunda lengua del estado en que vivo. (.79)
- 34) Si se hiciera una votación, yo votaría a favor de oficializar el español como segunda lengua de la nación. (.78)

COMPONENTE 8: PERCEPCIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA CLAVE PARA EL ÉXITO EN EE.UU. (3.0*)

- 13) Si uno no tiene un nivel alto de inglés, tendrá muchos problemas en sus estudios escolares en EE.UU., si es que no fracasa totalmente. (.69)
- 3) Uno no puede superarse en la sociedad estadounidense sin hablar bien inglés. (.68)
- 12) Inglés es la lengua de la gente educada en EE.UU. (.64)

COMPONENTE 9: APOYO AL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (2.9*)

- 29) En un mundo ideal, tanto los padres anglos como los hispanos tendrían la opción de inscribir a sus hijas/os en programas de educación bilingüe, programas de inmersión, o programas en que se usa solamente inglés. Los padres deberían poder tomar la decisión sobre el tipo de instrucción que recibirán sus niños. (.65)
- 26) Deberían poder hablar y comprender bien el español los maestros/as de clases en las cuales hay varios niños hispanoparlantes con limitadas destrezas en inglés. (.60)
- 27) En distritos escolares donde hay muchos estudiantes hispanoparlantes, tales como Miami, Los Angeles, Nueva York, el Suroeste y Texas, se debe requerir que los maestros/as hayan estudiado al menos tres años de español universitario (hasta el nivel de composición española avanzada). (.59)

COMPONENTE 10: DESVENTAJA DE SER NIÑO/A HISPANOPARLANTE (2.6*)

- 31) Los niños/as hispanoparlantes en EE.UU. tienen tantas oportunidades como los demás para el éxito académico. (-.82)
- 30) Los niños/as hispanoparlantes en EE.UU. están en desventaja social y educativamente. (.80)

COMPONENTE 11: PERCEPCIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA DOMINANTE EN EE.UU. (2.5*)

- 2) A todo efecto práctico, el inglés es la lengua oficial de los EE.UU. (.71)
- 14) Los niños/as hispanoparlantes que no tengan plena fluidez en inglés deberían ser segregados de los niños/as angloparlantes para satisfacer mejor sus necesidades educativas. (-.54)
- 33) Si se hiciera una votación, yo votaría a favor de oficializar el inglés como la lengua de nuestra nación. (.48)

Se llevó a cabo posteriormente un análisis de regresión lineal (*stepwise*) para cada uno de estos once componentes, usando como las variables independientes las siguientes: lugar (Miami o Minneapolis), nivel de estudio (principiante, avanzado, o SNS), origen hispano y sexo. Los resultados de estos análisis aparecen en el apéndice. Para el componente 1, origen hispano y nivel de estudio resultaron ser factores que determinarían diferencias significativas entre respuestas; para el componente 2, nivel de estudio; para el componente 3, lugar; para los componentes 4 y 5, lugar y origen hispano; para el componente 6, nivel de estudio, sexo, y origen hispano; para el componente 7, sexo y lugar; para el componente 8, así también como para el componente 11, ninguna de las cuatro variables independientes resultó tener más peso que otra; y para los componentes 9 y 10, lugar se mostró como única variable independiente significativa en el análisis.

Como paso final, se realizó para cada ítem del cuestionario un análisis de variación (*ANOVA*) según cada una de las cuatro variables independientes y se determinó el valor promedio (*mean*) de respuestas a cada ítem respecto a estas variables. De esta manera, y con el fin de aceptar o rechazar las hipótesis planteadas para el estudio, se pudo averiguar las tendencias de los distintos grupos a valorar de forma diferencial las afirmaciones presentadas. En lo que sigue, se hacen algunas observaciones sobre los resultados para cada uno de los once componentes principales identificados en el análisis estadístico.

3.1.1. *Componente 1: Aceptación del español en la vida pública de EE.UU.*

Encontramos que son los estudiantes de origen hispano y los inscritos en cursos a nivel avanzado o SNS los que demuestran mayor aceptación del español en la vida pública de EE.UU. Interesantes son dos observaciones: 1) estudiantes en Minneapolis indicaron significativamente más apoyo a la transmisión de interpretaciones simultáneas al español de debates políticos en zonas del país donde se encuentra mayor concentración de hispanoparlantes (ítem 11, $p=.018$); 2) estudiantes en Miami señalaron significativamente más apoyo a que se prohíba el uso del español en las escuelas fuera de las clases de lengua (ítem 11, $p=.001$).

3.1.2. *Componente 2: Participación en la educación bilingüe*

Aunque tanto los estudiantes avanzados como los de SNS expresaron su disposición a apoyar proactivamente los programas de educación bilingüe y participar en ellos, se revelan ligeras diferencias entre los dos grupos. Los estudiantes de cursos avanzados expresaron más que los de SNS el deseo de haber participado en algún programa de educación bilingüe (ítems 25 y 40) y la probabilidad de que inscribirían a sus propios hijos en un programa de inmersión doble (ítem 32). Al otro lado, parece más probable que los es-

tudiantes de SNS donarían dinero o firmarían una petición a favor de los programas de educación bilingüe (ítems 36, 41, y 42). Aunque no resultó ser significativo en el análisis de regresión lineal, el sexo de los estudiantes sí apareció como factor significativo en los análisis de variación realizados para los ítems 32 ($p=.05$), 36 ($p=.004$), 41 ($p=.006$), y 42 ($p=.02$), todos relacionados con el apoyo proactivo a la educación bilingüe. En todos estos casos, las mujeres ofrecieron respuestas más positivas.

3.1.3. *Componente 3: Apoyo al inglés como única lengua del gobierno*

Respecto al peso significativo de la variable de lugar de estudio en el componente 3, son los estudiantes en Miami los que parecen estar más de acuerdo con la idea de que el inglés sea la única lengua usada en los asuntos del gobierno. Para los ítems 6 y 7, en los cuales se afirma que el inglés debe ser la única lengua de los gobiernos federal y estatal, los estudiantes de Miami indicaron de manera significativamente más fuerte su acuerdo. Para los ítems 7 y 8, los estudiantes principiantes de español expresaron su opinión significativamente más favorecedora del inglés como lengua exclusiva de los gobiernos estatal y local. Curiosamente, los hombres estuvieron más a favor del inglés como única lengua de los gobiernos locales que sus compañeras de clase (ítem 8, $p=.048$), sin mayores diferencias de sexo para los ítems 6 y 7.

3.1.4. *Componente 4: Importancia del bilingüismo español-inglés en EE.UU.*

Los estudiantes de origen hispano y los de Miami destacaron más la importancia del bilingüismo español-inglés en EE.UU. Otra vez, aunque no se destacara en el análisis de regresión lineal, el sexo de los hablantes se presentó como variable significativa en los análisis de variación realizados para varios de los ítems respectivos. Las mujeres enfatizaron más la necesidad de la educación bilingüe en EE.UU. (ítem 15, $p=.004$, y ítem 20, $p=.000$) y la necesidad de mejorar la instrucción en lenguas extranjeras en este país (ítem 18, $p=.033$). Asimismo, las mujeres insistieron más que los hombres en el futuro bilingüe económico y político de EE.UU. en la esfera internacional (ítem 28, $p=.009$), y se mostraron más de acuerdo con la noción de que aquellos que hablan español e inglés en los EE.UU. tienen «lo mejor de ambos mundos» (ítem 19, $p=.042$).

3.1.5. *Componente 5: Oposición a la educación bilingüe y al uso en público del español*

En cuanto a oposición a la educación bilingüe y al uso del español en público, se presentaron otra vez como variables significativas del análisis el lugar y el tener raíces hispanas. Se reveló que son los estudiantes de Miami los que abogan más por la educación monolingüe –estilo sink or swim («na-

dar o hundirse»)— para los niños hispanoparlantes (ítem 21). También son los estudiantes de Miami, y los hombres ($p=.051$), los que enfatizan significativamente más el que para ser americano, hay que hablar inglés. Los estudiantes de origen hispano rechazaron significativamente más la idea de que se debería prohibir el uso del español en la calle (ítem 5, $p=.000$) y de que la educación bilingüe supone una pérdida de dinero (ítem 24, $p=.001$). Tanto los hombres ($p=.003$) como los estudiantes de origen no-hispano ($p=.000$) indicaron más la probabilidad de que votarían a favor de eliminar programas estatales de educación bilingüe (ítem 39). Los estudiantes en Minneapolis destacaron significativamente más que harían el esfuerzo por hablar en español con sus vecinos en el caso de que estos fueran hispanoparlantes (ítem 43, $p=.004$).

3.1.6. *Componente 6: Disposición para trabajar como voluntario en programas de inglés como segunda lengua (ESL)*

Los estudiantes avanzados de español, las mujeres, y los estudiantes de origen hispano se mostraron significativamente más dispuestos para ayudar a los estudiantes de inglés como segunda lengua.

3.1.7. *Componente 7: Apoyo al español como segunda lengua oficial*

De acuerdo a las respuestas ofrecidas para los ítems 34 y 35, sería mucho más probable que las mujeres oficializaran la lengua española en EE.UU. Los estudiantes de Miami estarían más dispuestos a oficializar el español como segunda lengua en su estado, significativamente más que los estudiantes de Minneapolis (ítem 35, $p=.001$). Por otro lado, a nivel federal, los mismos estudiantes de Miami se exhiben como más dispuestos que los de Minneapolis a oficializar el inglés como lengua nacional (ítem 33, $p=.005$).

3.1.8. *Componente 8: Percepción del inglés como lengua clave para el éxito en EE.UU.*

En el análisis de regresión lineal para este componente, ninguna de las cuatro variables se mostró como significativa. En los análisis de variación llevados a cabo para cada ítem, sólo en el número 12 aparecieron dos factores significativos: el ser no hispano y el ser estudiante principiante de español. Tal vez lo que es más notable para este componente es la aparente neutralidad de la mayoría general respecto a la noción del inglés como lengua clave para el éxito en EE.UU. En el ítem 12 (*Inglés es la lengua de la gente educada en EE.UU.*), los promedios de las respuestas son 2.7 para los estudiantes de Miami y 2.9 para los estudiantes de Minneapolis, los cuales se aproximan al valor 3 de nuestra escala, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. En el ítem 13 (*Si uno no tiene un nivel alto de inglés, tendrá muchos problemas en sus estudios escolares en EE.UU., si es que no fracasa totalmente*), el promedio de las respuestas es 2.7

para los estudiantes de Miami y asimismo para los de Minneapolis. Otra vez, valores que no reflejan muy tajantemente la creencia de que el inglés es el verdadero ingrediente del éxito académico en EE.UU. No obstante, se observa más consenso respecto a que hay que hablar bien inglés para superarse uno en la sociedad estadounidense (ítem 3). En esto los promedios para Miami y Minneapolis eran 2.3 y 2.4, respectivamente.

3.1.9. *Componente 9: Apoyo al español en el ámbito educativo*

Los estudiantes de Minneapolis abogan más que los de Miami por un requisito de tres años de estudios de lengua española para los maestros de escuelas públicas en zonas de mayor concentración hispanoparlante, tales como Miami, Los Angeles, Nueva York, Texas y el Suroeste (ítem 27, $p=.002$). Asimismo, estudiantes avanzados y estudiantes de SNS apoyan este requisito significativamente más que estudiantes a nivel principiante ($p=.005$). Lo mismo se da respecto a las diferencias de nivel de estudio en el caso del ítem 26, *Deberían poder hablar y comprender bien el español los maestros/as de clases en las cuales hay varios niños hispanoparlantes con limitadas destrezas en inglés* ($p=.003$).

3.1.10. *Componente 10: Desventaja de ser niño/a hispanoparlante*

Son los estudiantes de Minneapolis los que más perciben a los niños hispanoparlantes como niños desventajados en el contexto estadounidense (ítem 30, $p=.000$). De modo semejante, los estudiantes de Miami están más de acuerdo con la afirmación de que los niños hispanoparlantes en EE.UU. tienen tantas oportunidades como los demás para el éxito académico (ítem 31, $p=.000$). En cuanto a origen hispano, las respuestas a los ítems 30 y 31 parecen algo paradójicas, pues resulta que los estudiantes no-hispanos hicieron mucho más hincapié en las desventajas de los niños hispanoparlantes ($p=.017$), mientras que los estudiantes hispanos expresaron más su acuerdo con que los niños hispanoparlantes en EE.UU. tienen tantas oportunidades como los demás para el éxito académico ($p=.039$). Aunque la diferencia no diera ningún fruto estadístico, es interesante observar que los estudiantes a nivel principiante de español estuvieron más de acuerdo que los estudiantes avanzados con la afirmación del ítem 30, destacando las desventajas de los niños hispanoparlantes en EE.UU. (promedio para estudiantes principiantes=2.7, para estudiantes avanzados=2.9).

3.1.11. *Componente 11: Percepción del inglés como lengua dominante en EE.UU.*

En el análisis de regresión lineal para este componente, ninguna de las cuatro variables independientes resultó tener más peso significativo que otra. No obstante, es de interés la observación de que son los estudiantes en Miami los que más apoyan –de manera significativa– la noción del inglés

como lengua oficial de EE.UU. (ítem 2, $p=.014$, e ítem 33, $p=.005$). Los estudiantes no-hispanos, tanto como los principiantes, estuvieron significativamente más dispuestos a votar a favor de la oficialización del inglés como lengua nacional de los EE.UU. (ítem 33, $p=.001$ para origen hispano, $p=.000$ para nivel de estudio).

3.2. *Conocimientos*

En un análisis de variación de las respuestas en la sección del cuestionario que abarcaba los conocimientos básicos de los estudiantes acerca de la realidad lingüística de los EE.UU. (ítems 44 a 50), se revelaron diferencias significativas en cuanto a lugar y nivel de estudio. Se desprende de la Tabla 4 que, en general, los estudiantes de Minneapolis parecen estar más al tanto de los hechos sociolingüísticos en su país. Casi el 40% de los encuestados en Minneapolis reconocía que el inglés no es la lengua oficial de EE.UU. (ítem 44), mientras el 76% de los estudiantes en Miami pensaba que sí lo es. Asimismo, para el ítem 45, un número significativamente mayor de estudiantes en Minneapolis estaban conscientes de la proyección demográfica de que los hispanos sobrepasarían a los africanoamericanos para constituir la minoría más grande de EE.UU. para el año 2010 (cosa que de hecho ya ocurrió, según los datos del censo del 2000). Y otra vez se mostraron significativamente más informados los de Minneapolis respecto a la demanda que existe para programas de inglés como segunda lengua (ESL), pues el 89% de ellos reconocía que miles de personas hispanoparlantes por todo el país se encuentran en listas de espera para estos cursos, frente al 82% de los encuestados en Miami (ítem 47).

El análisis estadístico de la variable de nivel de estudio dio como resultado diferencias significativas en los ítems 44, 45, 46, y 49. Para el ítem 44 (*El inglés es la lengua oficial de EE.UU.*), eran los estudiantes de español como lengua heredada (SNS) los que parecían estar más al tanto (57.9%). Las diferencias entre los estudiantes principiantes y avanzados eran mínimas (28.2% y 30.3%, respectivamente). En el caso del ítem 45 (*Se estima que para el año 2010, el número de hispanos en los EE.UU. sobrepasará el de los africano-americanos, y entonces serán los hispanos el grupo minoritario más grande del país*), los estudiantes avanzados respondieron más acertadamente (95.5%), seguidos por los estudiantes de SNS (89.5%). Menos estudiantes principiantes parecían saber este hecho (85.2%). Asimismo, en el ítem 46 (*Los programas de educación bilingüe inglés-español reciben la mayor parte de sus fondos monetarios del gobierno federal estadounidense*), se descubrieron grandes diferencias entre los estudiantes principiantes por un lado, y los avanzados y los de SNS por otro. De los 198 estudiantes principiantes que respondieron a este ítem, 81 (41%) de ellos indicaron, equivocadamente, que era cierta la afirmación

respectiva; sólo el 24% de los estudiantes avanzados y el 26% de los estudiantes de SNS respondieron lo mismo. De manera semejante, el 29% de los estudiantes principiantes indicaron que era cierto que la mayoría de los programas de educación bilingüe inglés-español en EE.UU. tenían como meta y resultado principales el desarrollo y mantenimiento de las destrezas lingüísticas en español (ítem 49), cuando dicho objetivo es, en realidad, ayudar en la transición al inglés como lengua dominante académica (Crawford, 1997). El 15% de los estudiantes avanzados y el 21% de los de SNS respondieron de la misma forma.

44) El inglés es la lengua oficial de EE.UU.

Respuesta	Miami	Minneapolis	Total
Verdadero	149 (76.4%)	96 (60.8%)	245 (69.4%)
Falso	46 (23.6%)	62 (39.2%)	108 (30.6%)

p=.001

Respuesta	Principiante	Avanzado	SNS	Total
Verdadero	145 (71.8%)	92 (69.7%)	8 (42.1%)	245 (69.4%)
Falso	57 (28.2%)	40 (30.3%)	11 (57.9%)	108 (30.6%)

p=.027

45) Se estima que para el año 2010, el número de hispanos en los EE.UU. sobrepasará al de los africano-americanos, y entonces serán los hispanos el grupo minoritario más grande del país.

Respuesta	Miami	Minneapolis	Total
Verdadero	166 (85.1%)	150 (94.3%)	316 (89.3%)
Falso	29 (14.9%)	9 (5.7%)	38 (10.7%)

p=.005

Respuesta	Principiante	Avanzado	SNS	Total
Verdadero	13 (85.2%)	126 (95.5%)	17 (89.5%)	316 (89.3%)
Falso	30 (14.8%)	6 (4.5%)	2 (10.5%)	38 (10.7%)

p=.012

TABLA 4. *Conocimientos básicos de la realidad lingüística estadounidense: diferencias significativas.*

46) Los programas de educación bilingüe inglés-español reciben la mayor parte de sus fondos monetarios del gobierno federal estadounidense.

Respuesta	Principiante	Avanzado	SNS	Total
Verdadero	81 (40.9%)	31 (23.8%)	5 (26.3%)	117 (33.7%)
Falso	117 (59.1%)	99 (76.2%)	14 (73.7%)	230 (66.3%)

p=.005

47) Hay miles de hispanohablantes en listas de espera para programas de inglés como segunda lengua (ESL) en ciudades por todo el país.

Respuesta	Miami	Minneapolis	Total
Verdadero	157 (81.8%)	139 (89.1%)	296 (85.1%)
Falso	35 (18.2%)	17 (10.9%)	52 (14.9%)

p=.057

49) Tanto la meta como el resultado final de la mayoría de los programas de educación bilingüe inglés-español en EE.UU. es el desarrollo y el mantenimiento de las destrezas lingüísticas en español; la suficiencia lingüística en inglés queda relegada a un segundo plano.

Respuesta	Principiante	Avanzado	SNS	Total
Verdadero	57 (29.4%)	19 (14.6%)	4 (21.1%)	80 (23.3%)
Falso	137 (70.6%)	111 (85.4%)	15 (78.9%)	263 (76.7%)

p=.008

TABLA 4. *Conocimientos básicos de la realidad lingüística estadounidense: diferencias significativas. (Continuación)*

Cabe destacar que las diferencias en esta sección del cuestionario (ítems 44 a 50) en base a sexo y origen hispano eran diminutas, y en ningún caso resultaron ser significativas. Lo que es tal vez alentador de los resultados de esta sección es que la mayoría de los 359 estudiantes encuestados respondió acertadamente a todas estas afirmaciones sobre la realidad lingüística de EE.UU.: el 68% sabía que el inglés no es la lengua oficial de EE.UU.; el 88% sabía que los hispanos ahora serían el grupo minoritario más grande del

país; el 64% era consciente de que los programas de educación bilingüe reciben poco apoyo del gobierno federal; el 83% reconocía que miles de inmigrantes hispanos están esperando entrada a programas de ESL por todo el país; el 86% sabía del beneficio y el éxito académico de los programas de educación bilingüe según los estudios; el 73% sabía que la mayoría de estos programas son programas sustractivos que no pretenden mantener el español de los niños; y el 64% reconocía que los hispanos de tercera y cuarta generación hablan el inglés «con suma fluidez.» Parece bastante curioso que en el caso de este último ítem (*Los estudios indican que la mayoría de los hispanos de tercera y cuarta generación en los EE.UU. no hablan inglés con suma fluidez*), el 40% de los estudiantes de origen hispano respondiera que era cierta esta observación ficticia, lo que pudiera ser tal vez indicador de la inseguridad lingüística que tienen algunos estudiantes hispanos respecto a sus capacidades en inglés. Es aun más curioso que los estudiantes no-hispanos parecieran tener más confianza en las destrezas lingüísticas de sus compañeros hispanos que estos mismos, pues el 33% de los no-hispanos respondieron que sería cierta la afirmación respectiva, frente a la cifra más elevada (40%) del otro grupo.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, volvamos a las hipótesis de trabajo anteriormente planteadas. Respecto a la primera, se encuentran diferencias claras entre las actitudes de los alumnos avanzados de español como segunda lengua y las actitudes de los principiantes. Los avanzados tienen actitudes más positivas hacia la aceptación del español en la vida pública de los Estados Unidos y sobre la participación en la educación bilingüe. Además, están más dispuestos a trabajar como voluntarios en programas del inglés como segunda lengua. A través de su comportamiento, o sea el haber escogido seguir estudios avanzados de español, demuestran un fuerte compromiso hacia el uso del español. Aunque algunos de los principiantes tal vez tengan una actitud parecida y sigan sus estudios de español después de cumplir el requisito universitario de lenguas, la mayoría de ellos no demuestra actitudes tan positivas como los alumnos avanzados. No sabemos si los alumnos avanzados han seguido sus estudios porque siempre han tenido actitudes muy positivas hacia el bilingüismo o si es que han desarrollado actitudes positivas como resultado de sus clases de español. A este fin, se requeriría un estudio longitudinal de los mismos estudiantes a lo largo de tres o cuatro años de aprendizaje de la lengua, labor cuyo enfoque queda fuera de nuestra mira en la presente investigación.

En cuanto a la segunda hipótesis, vimos que los estudiantes en Miami

parecen estar más de acuerdo con la idea de que el inglés sea la única lengua usada en asuntos de gobierno a nivel federal y estatal. Además, son los alumnos de Miami los que abogan más por la educación monolingüe para los niños hispanoparlantes y quienes creen que para ser americano, hay que hablar inglés. Al otro lado, los alumnos de Minneapolis favorecen más la noción de un requisito de tres años de estudios de español para los maestros de escuelas públicas en zonas de mayor concentración hispanoparlante. A pesar de esas actitudes sorprendentes, los alumnos de Miami sí demuestran más reconocimiento de las ventajas del bilingüismo español-inglés en los Estados Unidos. Para ellos, los niños hispanoparlantes tienen tantas oportunidades como los demás para el éxito. Bien puede ser que esta creencia por parte de los estudiantes en Miami refleje el hecho de que la mayoría de los hispanos en Miami conforma la clase socioeconómicamente media –y, en parte, alta– de esa ciudad (Boswell, 1995). Es decir, se reconoce que la lengua española en Miami no se asocia con pobreza económica ni limitaciones profesionales o académicas, como puede ser el caso en otras urbes como Los Angeles, Houston y Nueva York (cfr. Lynch, 2000). Es más, un estudio de Lambert y Taylor (1996) reveló que aun en familias de clase obrera en Miami existen presiones sociales que favorecen el uso y mantenimiento del español fuera de la casa, sin respetar la influencia de padres y madres. En las palabras de estos autores, «social forces operating in Miami's Hispanic community may temper or even override parental orientations by sustaining and nurturing Spanish language skills...quite independent of the mother's inclinations» (Lambert y Taylor, 1996: 496). Los resultados de Ramírez (2000) destacan lo mismo, pues en su estudio el 92.7% de los jóvenes hispanos encuestados en Miami indicó que saber español era importante para poder conseguir un buen trabajo («*find a good job*») en el futuro (287).

En vista del alto valor social y económico asignado al español en Miami, ¿cómo se explican los resultados aparentemente contradictorios del presente estudio respecto a las actitudes de estudiantes de español como segunda lengua en esa ciudad? Tal vez las pautas reveladas en el presente estudio no son realmente de extrañar si se toma en cuenta que en California –a pesar de que más del 30% de la población es hispana– se decidió en una votación estatal en 1998 prohibir programas de educación bilingüe. Pareciera pues que las situaciones de contacto lingüístico provocan actitudes más conflictivas entre los grupos –al menos en el plano ideológico abstracto en el caso de Miami– que las situaciones relativamente monolingües. Pero en este punto habría que subrayar la aparente contradicción –si no dicotomización– entre el plano ideológico y la realidad concreta. Los alumnos de Miami deben estar conscientes de las iniciativas de política lingüística que se aprobaron en el condado y en el estado. A pesar de esas iniciativas oficiales,

la zona metropolitana de Miami goza de un bilingüismo altamente visible y muy dinámico, como ya hemos señalado. Puede ser que a los estudiantes de Miami les preocupen poco las restricciones lingüísticas puramente políticas, ya que la declaración del inglés como lengua oficial de la Florida en 1988 ha tenido un impacto casi nulo en el uso del español en esa zona. De hecho, es en la década de los noventa cuando Miami se convierte en la llamada capital de los medios de comunicación y entretenimiento popular de Latinoamérica (Booth, 1993; MacSwan, 1996), igual que una de las sedes comerciales más vitales de la región hispanoamericana (Fradd, 1996).

La tercera hipótesis del estudio se ha comprobado, ya que las actitudes de los alumnos de origen hispano hacia el uso del español en la vida pública de los Estados Unidos y hacia la importancia del bilingüismo son más positivas que las de los alumnos que no son de origen hispano.

La cuarta hipótesis sobre diferencias entre las actitudes de hombres y mujeres encontró cierto apoyo. Las mujeres están más dispuestas a dotar la lengua española de algún estatus oficial en los Estados Unidos que los hombres y están más dispuestas a ayudar a los estudiantes de inglés como segunda lengua.

Ahora bien, Ricento (1988) ha explicado que la adquisición y el uso de una segunda lengua dependen de una cantidad de factores sociales y políticos que incluyen etnicidad, raza, estatus socioeconómico, y los efectos de situaciones de contacto. El hecho de que los alumnos avanzados tengan actitudes más positivas demuestra que la aproximación a la segunda lengua en términos lingüísticos se correlaciona con un mayor grado de aceptación de la segunda lengua dentro de la tierra natal del aprendiz. Lo que emerge en el proceso es una desconstrucción de los 'valores profundos' tradicionales norteamericanos, un término que usa Ricento para referirse a los valores dominantes en cuanto a la conexión entre una lengua-una nación que es típica de los Estados Unidos. Un tipo de valor profundo que Ricento menciona es «la noción que la unidad y la integridad cultural de los Estados Unidos no puede tolerar el pluralismo cultural, que incluye el pluralismo lingüístico.» Pero la información que tenemos sobre estudiantes de español en Miami demuestra que este valor se está transformando allí. En la medida que el español sigue aumentando en importancia social, económica, política y demográfica, su importancia dentro del contexto educativo crece también. Es más, hemos visto que las actitudes positivas de los alumnos avanzados no dependen del contexto sociopolítico en que se estudia el español. En nuestra investigación se revela que la gran mayoría de estudiantes universitarios en Miami y en Minneapolis-Saint Paul apoya la educación bilingüe y el uso del español en la vida pública. Más impresionante aun es el hecho de que el 43% de todos los encuestados indicaron que estarían dispuestos a oficializar el español como segunda lengua de los Estados Unidos (ítem 34).

Conforme avanza Estados Unidos hacia un proyecto global en el nuevo milenio, será inevitable que las migraciones humanas y la interdependencia económica entre este país y los países de Latinoamérica –particularmente México– tengan un impacto vital en muchas zonas, además de dejar una huella profunda en el sistema de valores perteneciente a la lengua española en terreno tradicionalmente «anglohablante». Dado los motivos esencialmente económicos de la globalización, las relaciones de producción destacadas hace ya casi un siglo por Volo_inov y el Círculo de Bajtín serán claves para la evolución y transformación del orden sociopolítico y los contactos verbales entre hispanos, angloparlantes y bilingües en Estados Unidos –«en el trabajo, en la vida política, en la creatividad ideológica».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOOTH, CATHY (1993): «Miami: The Capital of Latin America», en *Time Magazine*, 2 diciembre.
- BOSWELL, THOMAS, *Hispanic National Groups in Metropolitan Miami*, Cuban-American National Council, Miami, 1995.
- BOSWELL, THOMAS (2000): «Demographic Changes in Florida and Their Importance for Effective Educational Policies and Practices», en ANA ROCA (ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*, Cascadilla, Somerville, MA, págs. 406-431.
- CASTRO, MAX, MARGARET HAUN Y ANA ROCA (1990): «The Official English Movement in Florida», en KAREN ADAMS Y DANIEL BRINK (eds.), *Perspectives on Official English: The Campaign for English as the Official Language of the USA*, Mouton de Gruyter, Berlín, págs. 151-160.
- CRAWFORD, JAMES (1997): *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, DC.
- FISHMAN, JOSHUA (1971): «Bilingual attitudes and behaviors», en JOSHUA FISHMAN, ROBERT COOPER Y ROXANA MA (eds.), *Bilingualism in the Barrio*, Indiana University, Bloomington, IN, págs. 105-116.
- FRADD, SANDRA (1996): *The Economic Impact of Spanish-Language Proficiency in Metropolitan Miami*, Greater Miami Chamber of Commerce and The Cuban-American National Council.
- LABOV, WILLIAM (1972): *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA.
- LAMBERT, WALLACE (1964): *Social Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- LAMBERT, WALLACE Y DONALD TAYLOR (1996): «Language in the Lives of Ethnic Minorities: Cuban American Families in Miami», en *Applied Linguistics*, 17, págs. 477-500.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1993): *Sociolingüística*, 2ª ed., Gredos, Madrid, (1993).
- LYNCH, ANDREW (2000): «Spanish-Speaking Miami in Sociolinguistic Perspective: Bilingualism, Recontact and Language Maintenance among the Cuban-Origin Population», en ANA ROCA (ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*, Cascadilla, Somerville, MA, págs. 271-283.
- MACSWAN, ANGUS (1996): «For Latin American Stars, All Roads Lead to Miami», *Reuters*, 23 octubre.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcelona, 1998.
- OTHEGUY, RICARDO, OFELIA GARCÍA Y ANA ROCA (2000): «Speaking in Cuban», en SANDRA MCKAY Y SAU-LING WONG (eds.), *New Immigrants in the United States: Readings for Second Language Educators*, Cambridge University Press, págs. 165-88.

- RAMÍREZ, ARNULFO (2000): «Linguistic Notions of Spanish among Youths from Different Hispanic Groups», en ANA ROCA (ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*, Cascadilla, Somerville, MA, págs. 284-295.
- RICENTO, THOMAS (1998): «National Language Policy in the United States», en THOMAS RICENTO Y BARBARA BURNABY (eds.), *Language and Politics in the U.S. and Canada: Myths and Realities*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, págs. 85-112.
- ROCA, ANA (1991): «Language Maintenance and Language Shift in the Cuban American Community of Miami: The 1990s and Beyond», en DAVID F. MARSHALL (ed.), *Language Planning: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, John Benjamins, Amsterdam, págs. 245-257.
- VALDÉS, GUADALUPE (1995): «Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época antiinmigrante», en *Alteridades*, 5 (México), págs. 25-42.
- VOLO_INOV, VALENTÍN N (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- ZENTELLA, ANA CELIA (1996): «The 'Chiquitification' of U.S. Latinos and their Languages, OR Why we need an Anthropolitical Linguistics», en *SALSA III: Proceedings of the Third Annual Symposium About Language and Society, Austin, Texas* Linguistics Forum, 36 (Austin, TX), págs. 1-18.

APÉNDICE

Análisis de regresión lineal para los componentes principales

COMPONENTE 1: ACEPTACIÓN DEL ESPAÑOL EN LA VIDA PÚBLICA DE EE.UU.

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	.372	.239		1.559	.120
Origen hispano	-.595	.134	-.242	-4.457	.000
Nivel de estudio	.206	.095	.118	2.178	.030

$R^2 = .076$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Lugar	-.051	-.887	.376	-.050	.885
Sexo	-.017	-.317	.118	2.178	.030

COMPONENTE 2: PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	-.382	.172		-2.222	.027
Nivel de estudio	.227	.097	.130	2.334	.020

$R^2 = .017$

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Lugar	-.086	-1.526	.128	-.086	.975
Sexo	.025	.447	.655	.025	.981
Origen hispano	.026	-.472	.637	-.027	.996

$R^2 = .076$

COMPONENTE 3: APOYO AL INGLÉS COMO ÚNICA LENGUA DEL GOBIERNO

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	-.325	.171		-1.897	.059
Lugar	.223	.112	.111	1.993	.047

$$R^2 = .012$$

Variables excluidas

	Beta	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Sexo	-.006	-.099	.921	-.006	.998
Nivel de estudio	.067	1.179	.239	.066	.975
Origen hispano	.031	.526	.599	.030	.916

COMPONENTE 4: IMPORTANCIA DEL BILINGÜISMO ESPAÑOL-INGLÉS EN EE.UU.

	Beta In	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	.217	.273		.793	.428
Origen hispano	-.485	.140	-.197	-3.470	.001
Lugar	.254	.114	.127	2.227	.027

$$R^2 = .069$$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Sexo	.077	1.418	.157	.080	.995
Nivel de estudio	.087	1.570	.118	.088	.963

COMPONENTE 5: OPOSICIÓN A LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y AL USO EN PÚBLICO DEL ESPAÑOL

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	-.978	.278	-3.522	.000	
Lugar	.379	.116	.189	3.280	.001
Origen hispano	.353	.142	.143	2.487	.013

$$R^2 = .041$$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Sexo	-.070	-1.267	.206	-.071	.995
Nivel de estudio	.025	.448	.655	.025	.963

COMPONENTE 6: DISPOSICIÓN PARA TRABAJAR COMO VOLUNTARIO EN PROGRAMAS DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA (ESL)

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	-.605	.271	-2.233	.026	
Nivel de estudio	.362	.094	.207	3.853	.000
Sexo	.344	.113	.164	3.052	.002
Origen hispano	-.386	.131	-.157	-2.943	.003

$R^2 = .11$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Lugar	-.048	-.854	.394	-.048	.884

COMPONENTE 7: APOYO AL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA OFICIAL

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	-.737	.236		-3.122	.002
Sexo	.300	.116	.143	2.583	.010
Lugar	.228	.111	.114	2.051	.041

$R^2 = .032$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Nivel de estudio	.030	.529	.597	.030	.958
Origen hispano	-.064	-1.099	.272	-.062	.913

COMPONENTE 8: PERCEPCIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA CLAVE PARA EL ÉXITO EN EE.UU.

Ninguna variable significativa.

COMPONENTE 9: APOYO AL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	.487	.170	2.866	.004	
Lugar	-.335	.111	-.167	-3.011	.003

$R^2 = .028$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Sexo	.029	.529	.597	.030	.998
Nivel de estudio	.002	.034	.973	.002	.975
Origen hispano	.090	1.553	.121	.087	.916

COMPONENTE 10: DESVENTAJA DE SER NIÑO/A HISPANOPARLANTE

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	.800	.166		4.827	.000
Lugar	-.550	.109	-.274	-5.071	.000

$R^2 = .075$

Variables excluidas

	Beta In	t	Sig.	Partial Corr.	Tolerance
Sexo	.058	1.073	.284	.060	.998
Nivel de estudio	-.104	-1.909	.057	-.107	.975
Origen hispano .	.056	.985	.326	.055	.916

COMPONENTE 11: PERCEPCIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA DOMINANTE EN EE.UU.

Ninguna variable significativa.

Copyright of *Linguística Española Actual* is the property of Arcos Libros SL and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.