

La actitud sí cuenta: La influencia de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la cultura hispana en el aprendizaje del español como una lengua extranjera

Alma M. Alarcón-Negy
Charles Negy

En este estudio prospectivo, intentamos determinar si la actitud de los estudiantes universitarios subgraduados hacia la cultura hispana predeciría su nota final en un curso de español para principiantes. Los factores variables adicionales incluyen la edad del estudiante, su año de estudio, su resultado en el Examen de Aptitud Académica (Scholastic Aptitude Test, conocido por las siglas SAT) y su promedio académico en el momento en el que se llevó a cabo el estudio. Los factores variables fueron adquiridos durante la primera semana de clases; la variable del criterio (la nota final) fue obtenida dieciséis semanas después al terminar el semestre. Entre 145 estudiantes matriculados en el curso llamado Español para Principiantes I, se halló que el promedio académico fue el factor que más influyó en su nota final, seguido por su actitud hacia la cultura hispana. La edad, el año de estudio, el resultado del SAT y el promedio académico no contribuyeron significativamente a predecir la nota final del estudiante en el curso. Los hallazgos son discutidos en el contexto socio-político del estatus discrepante de la cultura hispana en comparación con la cultura dominante de los Estados Unidos.

Palabras clave: actitud, cultura hispana, estudiantes universitarios, curso de español

In this prospective study we intend to determine the extent in which the attitude of undergraduate students toward the Hispanic Culture would predict their final grade in a Spanish Course for Beginners. The additional variable factors include the student's age, the year of studies, results in Scholastic Aptitude Test (SAT) and academic average in the moment when the study was developed. The variable factors were acquired during the first week of classes. The criterion variable (the final grade) was obtained 16 weeks after the semester's termination. In 145 students registered in the Spanish for Beginners Course I, it was found that the academic average was the most influential factor in their final grade, followed by their attitude toward the Hispanic Culture. Age, year of studies, the SAT scores and the academic average did not contribute significantly to predict the student's final grade in the course. The findings are discussed in the socio-political context of discrepant status of Hispanic Culture in comparison to the American dominant culture.

Key words: attitude, hispanic culture, university students, spanish course

Alma M. Alarcón-Negy, Department of Modern Languages, University of Central Florida, Orlando, Florida, 32816, EE.UU. <anegy@mail.ucf.edu>.

Charles Negy, Department of Psychology, University of Central Florida, Orlando, Florida, 32816, EE.UU. <cnegy@pegasus.cc.ucf.edu>.

EN LAS ÚLTIMAS CUATRO DÉCADAS se ha acumulado una cantidad considerable de investigaciones en las cuales se ha intentado comprender las variables fuertemente vinculadas a la adquisición exitosa de una segunda lengua o una lengua extranjera (Ehrman & Oxford, 1995). Estos estudios han examinado una gama amplia de variables, incluyendo, pero no limitándose a, las variables demográficas (como el género, la edad, la cantidad de cursos que está tomando el estudiante, el número de países que ha visitado), las variables personales (como el locus de control, el individualismo, la cooperación, la competencia), las variables afectivas (como el idioma extranjero, la ansiedad, la autoestima) y las variables cognitivas (como los logros académicos, los hábitos de estudio, las expectativas del estudiante en cuanto a su propio desempeño en clase, la aptitud lingüística, la percepción de su habilidad intelectual) (Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 2001).

Una de las variables delineadas por Gardner (1985) que se pensó podría influir en la adquisición de una segunda lengua fue la actitud de los estudiantes hacia, y su interés por, el grupo que habla el idioma que los estudiantes están intentando aprender. Tales actitudes forman un aspecto de lo que Gardner llama la *habilidad de integración* y constituyen parte de su modelo socio-educacional de la adquisición de una segunda lengua (Gardner, 1979). La *habilidad de integración* se refiere a «...an openness to identify, at least in part, with another language community» la apertura a identificarse, por lo menos en parte, con otra comunidad lingüística (Masgoret & Gardner, 2003; p. 126). También conlleva la actitud de los estudiantes hacia el grupo cultural del idioma que es objeto de estudio. Otro aspecto de la habilidad de integración —llamado *la orien-*

tación de la integración— es el deseo de interactuar y socializar con miembros de la comunidad que habla el idioma que se está estudiando. Los tres aspectos de la habilidad de integración (la identificación con, el gusto por y a voluntad de interactuar con miembros de un grupo cultural en particular) se traslapan considerablemente y se pueden resumir mejor como el poseer una visión favorable de la cultura y las personas pertenecientes a la comunidad en la cual se utiliza el idioma que es objeto de estudio.

La literatura empírica sobre la importancia de la actitud de los estudiantes hacia el grupo cultural del idioma que están aprendiendo ha producido diferentes hallazgos. Innumerables estudios han encontrado que las actitudes hacia la cultura o las personas que hablan el idioma objeto de estudio están relacionadas con el aprendizaje de ese idioma (Gardner, Day & MacIntyre, 1992; Lambert, Gardner, Barik & Tunstall, 1963; MacIntyre & Charos, 1996). No obstante, otros estudios (Gardner & Lysynchuk, 1990; Teitelbaum, Edwards & Hudson, 1975) han fracasado en su intento por encontrar una correlación significativa entre dichas actitudes y el dominio del idioma que se está aprendiendo, obligando a algunos investigadores (Au, 1988; Dornyei, 1990; Ellis, 1994; Crookes & Schmidt, 1991) a cuestionar la validez del supuesto vínculo entre estas dos variables. Los hallazgos discrepantes de muchos de estos estudios son consistentes con un metaanálisis llevado a cabo por Masgoret & Gardner (2003) quienes investigaron la relación entre la adquisición de un segundo idioma y los cinco componentes claves del modelo socio-educacional de Gardner (1979) (la habilidad de integración, la actitud hacia la situación pedagógica, la motivación, la orientación de la integración y la orientación instrumen-

tal). La observación de los datos del estudio incluidos en este metaanálisis revela que la habilidad de integración (las actitudes positivas hacia la cultura del idioma que es objeto de estudio) exhibe una correlación de entre .13 a .49 ($r = .24$) con la adquisición de una segunda lengua, mientras que la orientación de la integración (la voluntad de interactuar y socializar con miembros que hablan el idioma que se está estudiando) exhibe una correlación de entre .09 y .41 ($r = .20$). Es decir, aunque en varios de estos estudios se halló una correlación positiva entre la habilidad de integración, la orientación de la integración y el dominio de un segundo idioma, en otros estudios la correlación entre estas variables fue negativa.

Los hallazgos inconsistentes sobre el papel de la actitud de los estudiantes hacia el grupo cultural del idioma que están estudiando y el dominio de dicho idioma puede deberse a varias razones. En diferentes investigaciones se han utilizado claras definiciones operacionales de la actitud de los estudiantes hacia la comunidad que habla el idioma en cuestión (Masgoret & Gardner, 2003). También, en muchos estudios, los investigadores han dependido excesivamente de reportes personales de los estudiantes para obtener variables importantes como logros y habilidades académicas, que pueden resultar en datos imprecisos.

Se puede argumentar que uno de los defectos en los estudios que analizan la actitud de los estudiantes hacia la comunidad que habla el idioma que están estudiando es que los investigadores han fracasado en considerar el papel del estatus sociopolítico del grupo cultural de dicho idioma en comparación con el grupo cultural de los estudiantes (Dornyei & Clement, 2001). Específicamente, en muchos estudios, el grupo cultural que habla el idio-

ma ha tenido un estatus bastante igualitario con relación al grupo cultural del estudiante que está aprendiendo el idioma (como por ejemplo el angloparlante canadiense y el francoparlante). En estos casos, la actitud de los estudiantes hacia la comunidad que habla el idioma que está aprendiendo puede tener menos relevancia en la predicción de su dominio del segundo idioma. Sin embargo, en las situaciones en las que el grupo cultural que habla el idioma que es objeto de estudio tiene un estatus social relativamente más bajo que el grupo cultural al que pertenece el estudiante, las actitudes del estudiante hacia dicho grupo puede poseer más relevancia en la predicción de su dominio del idioma. Parece razonable suponer que cuanto más negativamente vea el estudiante la sociedad a la que pertenece, a la comunidad que habla el idioma que está estudiando, menos será su entusiasmo por aprender el idioma.

El presente estudio

Utilizando un diseño prospectivo, el presente estudio representa un intento por examinar la habilidad de predecir el dominio de un segundo idioma por las actitudes de los estudiantes hacia la cultura de la cual provienen los hablantes del idioma que es objeto de estudio, mientras abordamos algunos de los fracasos inherentes a los estudios previos. Específicamente, intentamos determinar si las actitudes de los estudiantes universitarios no hispanos hacia la cultura hispana durante la primera semana de un semestre regular predecirían significativamente su nota final en un curso de español para principiantes de dieciséis semanas.

La decisión de enfocarnos en el español derivó de varias consideraciones. Primero, en la mayoría de las universidades estadounidenses,

ses, los estudiantes que eligen o se ven obligados a estudiar una lengua extranjera para cumplir con ciertos requisitos académicos escogen el español más que cualquier otra lengua (Welles, 2004). Segundo, en los Estados Unidos, los hablantes nativos del español (los hispanos) constituyen un grupo étnico minoritario que, como promedio, ha tenido menos alcances educativos y económicos y menos poder sociopolítico con relación a la sociedad más grande (véase el Buró del Censo de los Estados Unidos, 2002). Esta situación facilita la investigación del papel de la actitud hacia la comunidad del idioma que se está estudiando cuando la comunidad es considerada como la que tiene un estatus inferior al del grupo dominante. Más aun, solo se hallaron dos estudios publicados que examinan el papel de las actitudes hacia la cultura hispana en la adquisición del español. Uno de estos estudios encontró que la habilidad del estudiante en el español y las razones para estudiar el español eran los mejores pronosticadores del resultado de un examen evaluativo. Curiosamente, el único elemento, que tenía que ver con la actitud, que estaba correlacionado significativamente con la habilidad del estudiante y demostrado por un examen, fue el ítem, «Los chicanos no son muy democráticos en sus opiniones política y filosófica». Los estudiantes que demostraron no estar de acuerdo con esta declaración lograron obtener mejores resultados en un examen de español comparado a los estudiantes que estuvieron de acuerdo (Teitelbaum, Edwards & Hudson, 1975). En el otro estudio, Noels (2001) se concentra principalmente en la relación entre las motivaciones intrínsecas y las motivaciones extrínsecas de la autopercepción de los estudiantes sobre su propia aptitud en el español. Otros variables de enfoque incluyeron cómo los estudian-

tes percibían el estilo de comunicación de sus profesores, sus actitudes hacia el aprendizaje del español y la frecuencia con la cual tenían contacto con la comunidad hispana. Los resultados indicaron que el comportamiento de los profesores estaba vinculado a la percibida sensación de autonomía y aptitud en el aprendizaje del español por el estudiante. También, los estudiantes con un nivel más alto de razones intrínsecas para aprender el español reportaron tener más contacto frecuente con la comunidad hispana que los estudiantes que tenían razones más bien extrínsecas para aprender el español.

Para lograr la brevedad y minimizar la subjetividad, hemos limitado las variables del estudio a aquellas que nos parecían más relevantes al éxito en un curso de idiomas y al mejor grado posible, las hemos definidos operacionalmente para que la mayoría pudieran ser medidas objetivamente. Además de concentrarnos en las actitudes de los estudiantes hacia el grupo cultural al que pertenece el idioma que es objeto de estudio, examinamos los logros y las aptitudes académicas de los estudiantes. Usamos el promedio académico actual del estudiante como medida del nivel de logros y obtuvimos esta información de los archivos de la universidad. Los promedios académicos reflejan una combinación de variables, como la habilidad innata y el interés por los estudios. También demuestran el deseo de los estudiantes o su motivación por obtener logros académicos (Woehr & Cavell, 1993). Los estudiantes que se esfuerzan por alcanzar buenas notas tienden a motivarse para completar las asignaciones del curso y estudiar intensamente para los exámenes independientemente de su interés por el curso y sus habilidades naturales. Como medida general de sus aptitudes académicas, usamos los resulta-

dos del Examen de Aptitudes Académicas (Scholastic Aptitude Test o SAT) como índice de su potencial académico. Los resultados del SAT fueron adquiridos por medio de los archivos universitarios eliminando la subjetividad inherente al pedirles a los estudiantes que califiquen su propio potencial o su propia habilidad académica. Para evaluar el dominio del segundo idioma, obtuvimos la nota final de los estudiantes en sus respectivos cursos de los archivos universitarios al terminar el semestre.

Tres variables posibles incluidas para el análisis fueron la edad, el año de estudio y la deseabilidad social. La edad y el año de estudio fueron incluidas principalmente para propósitos experimentales y porque en algunos estudios han sido implicadas en la adquisición de un segundo idioma (Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 2001). Puesto que el expresar opiniones desfavorables sobre diversos grupos étnicos y sus culturas es, generalmente, considerado socialmente inaceptable, el acceder a esas actitudes puede ser un impulso de los participantes por responder a tales preguntas de una manera socialmente aceptada (Cozby, 2001). Consecuentemente, se incluyó una medida de deseabilidad social para que la tendencia de responder a los ítems en esa manera pudiera ser controlado para el análisis.

Método

Participantes

Estudiantes ($n = 145$) matriculados en un curso llamado Español para Principiantes I en una universidad pública en el estado de la Florida participaron voluntariamente. Su edad media fue de 20.91 años ($SD = 3.62$). En cuanto a su etnia, 127 (87.6%) se identificaron como americanos-europeos (blancos), 11 (7.6%) como afro-americanos, 4 (2.8%) como asiático-ame-

ricanos y 3 (2.1%) como «otros». Los datos de 12 estudiantes que se identificaron como latinos o hispanos fueron excluidos del análisis porque es de suponer que tendrían, en general, una actitud positiva hacia la cultura hispana. Con respecto al año de estudios, 21 de ellos estaban en su primer año, 39 en el segundo, 52 en el tercero y 32 en el cuarto. No recibieron ninguna recompensa por su participación.

Medidas

Hoja demográfica:

En este formulario, los estudiantes reportaron su etnia, su edad, su género y su año de estudio. También indicaron su número de identificación estudiantil, lo cual permitió a los investigadores obtener de los archivos de la universidad su promedio académico, el resultado de su SAT y la nota final del curso en sus respectivas clases de español.

Escala de actitudes hacia la cultura hispana (AHCH)

Para acceder a las actitudes hacia la cultura hispana de los estudiantes, hicimos que éstos rellenaran un formulario, que consistía de ocho ítems, desarrollado para el estudio (véase el Apéndice A). Los ítems contenían declaraciones a las que los estudiantes respondían utilizando una escala Likert de 7 puntos con las dos posturas extremas de «Completamente en desacuerdo» y «Completamente de acuerdo» (las dos posturas extremas del último ítem fueron «Muy negativo» y «Muy positivo»). Tres de los ocho ítems son presentados en una dirección inversa. El desarrollo de los ítems fue guiado por el modelo de la habilidad de integración y orientación de la integra-

ción de Gardner (1985). La AHCH fue sujeta a un análisis factorial de componentes principales. Los ocho ítems se apoyaron significativamente en un factor, componiendo un 64.5% de la variación total. Basado en la información de los estudiantes, la AHCH tuvo una Alfa de Cronach de .92, y un promedio de correlación entre los ítems de .59, indicativo de una alta consistencia interna.

El examen de Aptitud Académica

Los resultados del Examen de Aptitud Académica (Scholastic Aptitude Test o SAT; Educational Testing Services) de los estudiantes fue obtenida de los archivos de la universidad. El SAT es un examen de admisión comúnmente utilizado en las universidades estadounidenses. El resultado total, la suma de los resultados de los componentes verbales y matemáticos del examen, fue usado en el presente estudio.

El promedio académico

Los promedios académicos de los estudiantes se obtuvieron de los archivos de la universidad antes de comenzar el semestre durante el cual se llevó a cabo el estudio. Este promedio está basado en una escala de 5 puntos, con 4.0 representando un promedio de A, 3.0 un promedio de B, y así por el estilo.

La nota final en Español para Principiantes I

La nota final de los estudiantes fue adquirida de los archivos de la universidad después de 16 semanas, cuando el semestre académico había concluido. Las notas fueron apuntadas usando una escala de 5 puntos (por ejemplo: A = 4, B = 3, C = 2, D = 1 y F = cero). En Español para Principiantes todos los instructores utilizan el mismo libro, las mismas asig-

naturas y los mismos exámenes, así se minimiza la variación en las notas finales.

El inventario de deseabilidad social (Balanced Inventory of Desirability Responding)

El inventario de deseabilidad social (BIDR; Paulhus, 1988; 1991) fue incluido en la serie de cuestionarios para medir la tendencia a contestar los ítems de manera favorable. Solo los 20 ítems que medían el constructo del manejo de la impresión fueron administrados a los estudiantes. Los ítems de manejo de la impresión miden un intento deliberado por la auto-representación. Cada ítem contiene una declaración a la cual los participantes indican su nivel de concordancia utilizando una escala Likert de 7 puntos. El inventario de deseabilidad social (BIDR) fue evaluado de acuerdo con las instrucciones de Paulhus. Solo las respuestas extremas componen el resultado total de la persona, con los resultados más altos reflejando niveles mayores a la hora de responder a los ítems de una manera socialmente aceptada. El nivel de fiabilidad test-retest para el BIDR fue de .67 (intervalo de 5 semanas) α .83 y se ha hallado una correlación de .71 con la escala Marlowe-Crowne de aspiración social (Jacobson, Kellogg, Cauce & Slavin, 1977). Entre la muestra de participantes actual, el BIDR obtuvo α .80.

Procedimiento

Se hizo un acercamiento a los estudiantes matriculados en seis secciones diferentes de Español para Principiantes I (Enseñados por un total de tres instructores diferentes) durante la primera semana de clases y se les informó sobre la naturaleza del estudio. En el formulario de consentimiento, se les dijo el propósito básico del estudio y se les informó que

sus respectivos instructores de español no tendrían acceso a la información que ellos pondrían en sus cuestionarios. También le dieron permiso al autor principal del estudio para que éste obtuviera los resultados de su SAT, su promedio académico actual y después que terminara el semestre, su nota final de los archivos de la universidad. Todos los estudiantes que estuvieron presentes el día del estudio aceptaron participar, y se les dio el formulario de consentimiento para que lo leyeran y firmaran, seguido por una serie de cuestionarios para que los rellenaran. El autor principal del estudio permaneció en el salón de clase para contestar preguntas y para recolectar los cuestionarios después de que los estudiantes terminaron.

Resultados

Se hizo una regresión múltiple usando el método «stepwise», prediciendo la nota final del curso por medio de: la edad, el año de estudio, el SAT, el promedio académico y las acti-

tudes hacia la cultura hispana (AHCH) de los estudiantes (véase la Tabla 1). El examen de los indicadores sugierentes de problemas de colinealidad entre los variables pronosticadoras (poca tolerancia, una coeficiencia beta más alta de uno, las variaciones de inflación relativamente grandes [Tabachnick & Fidell, 1983]) no mostraron dificultades de colinealidad.

En la regresión, la deseabilidad social, (relacionada con el BIDR) fue insertada en la ecuación para controlar cualquier tendencia de controlar los ítems de manera favorable. Después de BIDR, el promedio académico se insertó en la ecuación, con $R^2 = .28$ ($p < .001$). En el tercer paso, el AHCH se insertó en la ecuación con $R^2 = .32$ ($p < .05$). La edad, el año de estudio y los resultados del SAT no contribuyeron significativamente a la predicción de las notas finales del curso.

El análisis inicial incluye datos de 118 estudiantes cuyos resultados del SAT estaban archivados en los archivos de la universidad. Debido a que no se encontró que la edad, el año de

TABLA 1. Los resultados de la regresión múltiple usando el método *stepwise*, prediciendo la nota final del curso de BIDR, edad, año de estudio, promedio académico, SAT, y AHCH

Modelo ^a	R	R ²	R ² cambio	Beta	t-test	Significancia
1 ^b BIDR	.07	.00	.00	-.070	-.75	ns
2 ^c BIDR promedio académico	.53	.28	.28	-.091 .527	-1.16 6.70	ns < .001
3 ^d BIDR promedio académico AHCH	.56	.32	.04	-.139 .500 .196	-1.75 6.42 2.44	ns < .001 < .05

^a n = 118

^b F(1, 117) = .57, ns

^c F(2, 116) = 22.80, p < .001

^d F(3, 115) = 17.83,

p < .001

Nota: Las variables excluidas: edad, año de estudio y SAT.

estudio y el SAT predecirían significativamente la nota final del curso, una segunda regresión estadística fue hecha para predecir la nota final del curso por el promedio académico y la AHCH (véase la Tabla 2). Este análisis fue hecho con datos de los 145 estudiantes. De nuevo, la deseabilidad social fue insertada en la ecuación primero. Después, el promedio

académico fue insertado en la ecuación pronosticadora con $R^2 = .25$ ($p < .001$). En el tercer paso, la AHCH se insertó en la ecuación con $R^2 = .27$, ($p < .05$). La actitud de los estudiantes hacia la cultura hispana continuó contribuyendo significativamente a la predicción de la nota final en un curso de español para principiantes.

TABLA 2. Los resultados de la regresión múltiple usando el método *stepwise*, prediciendo la nota final del curso de BIDR, promedio académico, y AHCH

Modelo ^a	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² cambio	<i>Beta</i>	<i>t</i> -test	Significancia
1 ^b BIDR	.04	.00	.00	-.035	-.42	<i>ns</i>
2 ^c BIDR	.50	.25	.25	-.063	-87	<i>ns</i>
promedio académico				.502	6.90	< .001
3 ^d BIDR	.52	.27	.02	-.093	-1.27	<i>ns</i>
promedio académico				.492	6.82	< .001
AHCH				.146	1.99	< .05

^a $n = 145$

^b $F(1, 143) = .18$, *ns*

^c $F(2, 142) = 23.95$, $p < .001$

^d $F(3, 141) = 17.62$,

$p < .001$

Discusión

La nota final de los estudiantes en Español para Principiantes I que componen la presente muestra, demostró que tanto su promedio académico como sus actitudes hacia la cultura hispana predijeron significativamente su desempeño en dicha clase, dieciséis semanas después de iniciar el estudio. Relacionado al propósito primario de este estudio —para determinar si las actitudes hacia la cultura hispana del estudiante predeciría, a cualquier grado, su desempeño en Español para Principiantes— se encontró que las actitudes de los estudiantes en efecto contribuyeron, aunque solo moderadamente, a su adquisición del es-

pañol. Más significativamente, los estudiantes con actitudes más favorables hacia e interés por la cultura hispana obtuvieron notas más altas en el curso de español para principiantes, mientras que los estudiantes que estaban relativamente desinteresados por la cultura hispana obtuvieron notas más bajas en el curso.

Como bien han sugerido Dornyei & Clement (2001), probablemente es más aparente en el aprendizaje de un segundo idioma la relación entre la visión que tienen los estudiantes de la comunidad de la cual proviene dicho idioma y su interés por aprenderlo cuando existe una diferencia de estatus entre los dos grupos. Más específicamente, cuando un grupo de estatus relativamente alto intenta

aprender el idioma usado por un grupo de estatus relativamente bajo, o viceversa, el papel de las actitudes de los estudiantes hacia la comunidad que habla este idioma se hace notorio. Nuestra decisión de concentrarnos en el español en los Estados Unidos facilitó nuestro análisis de este fenómeno. Nosotros proponemos, basados en los presentes resultados, que es la discrepancia entre el grupo cultural hispano y el grupo cultural no hispano dominante de los estudiantes la que aportó la relevancia de las actitudes de los estudiantes hacia la cultura hispana en el aprendizaje del español.

La relación observada entre las actitudes de los estudiantes hacia la cultura hispana y su éxito en el aprendizaje del español es consistente con otras investigaciones que demuestran un vínculo entre las actitudes y la adquisición exitosa del idioma (Gardner, Day & MacIntyre, 1992; MacIntyre & Charos, 1996). Estos resultados sugieren que los instructores de español como lengua extranjera deben señalar a sus estudiantes, durante la primera semana de clases, que muchas investigaciones (incluyendo la presente) indican que las actitudes de los estudiantes hacia aquellos que hablan español y la cultura hispana en general, predicen su éxito en el dominio del español como lengua extranjera. Esencialmente conviene a los estudiantes examinar sus actitudes hacia el español, el hispano-hablante y la cultura latinoamericana porque sus actitudes hacia la cultura hispana parecen influir en su entusiasmo por el aprendizaje del español.

Otros hallazgos de esta investigación que cabe destacar, están relacionados al poder pronosticador del dominio y el examen evaluativo del desempeño de los estudiantes en un curso de español para principiantes. Como bien se ha indicado, el promedio académico

refleja tanto las habilidades intelectuales del estudiante como su motivación. Estos factores parecen predecir mejor el desempeño de los estudiantes en un curso de español, independiente de sus actitudes hacia la cultura hispana. Este hallazgo corrobora los descubrimientos de otros estudios que han concluido que la motivación, independientemente de sus definiciones operacionales, parece ser responsable en gran parte de la variación en los resultados de un examen evaluativo (Daley, Onwuegbuzie & Bailey, 1997; Masgoret & Gardner, 2003; Onwuegbuzie, Baile & Dailey, 2001). El resultado del SAT, a pesar de ser utilizado por muchas instituciones académicas en los Estados Unidos por tener la habilidad de predecir el éxito académico en la universidad, no se halló que predijera significativamente el éxito en una clase de español para principiantes. Tomando en cuenta la evidencia de que los resultados del SAT generalmente tienen alguna validez en predecir el desempeño de los estudiantes en la universidad (Anastasi & Urbina, 1997), quizás el SAT no sea lo suficientemente poderoso como para predecir el éxito académico en una sola clase, comparado al promedio académico (White, Nylm & Esser, 1985).

Los datos reportados en este estudio están correlacionados, por lo tanto se hace difícil la determinación de la causalidad entre las actitudes y la adquisición del idioma. Aunque es tentador concebir que la actitud hacia la comunidad que habla el idioma que el estudiante está estudiando tenga un efecto causal en la adquisición del idioma, puede ser que el dominio del idioma haga que el estudiante tenga más actitudes positivas hacia la gente y la cultura del idioma (de hecho, la relación causal puede ser bidireccional). No obstante, el diseño longitudinal del presente estudio

no por ejemplo, el que la actitud de los estudiantes hacia la cultura hispana haya sido medida 16 semanas antes de la entrega de la prueba final en la clase de español) nos lleva a especular que las actitudes de los estudiantes hicieron haber, de manera causal, afectando su interés en el aprendizaje del español y por ende, hayan afectado su desempeño en el curso.

El español es el segundo idioma más hablado tanto en la Florida como en todo el país (según el Censo de los Estados Unidos, 2000). Considerando el crecimiento de la comunidad hispana entrando en el siglo XXI, el español, en todo caso, adquirirá más importancia a través de los Estados Unidos. Los estudiantes universitarios tomando cursos de español por un sentido de obligación no reconocen la sociedad cambiante en la que vivimos, y no parecen entender los beneficios personales y profesionales de aprender el español. Además, puede ser que los estudiantes universitarios no aprecien el valor de ser bilingüe. Los individuos bilingües típicamente disfrutan de una gama de experiencias más amplias —en comparación con los individuos monolingües— con respecto a su habilidad de comunicarse con personas fuera de su círculo social (Padilla, Fairchild & Valdez, 1990). El bilingüismo también facilita el acceso a información de una extensa variedad de fuentes (diferentes medios de comunicación, más materiales de lectura, etc.). Puede que los educadores de lenguas extranjeras precisen aumentar sus esfuerzos por crear conciencia en sus estudiantes sobre las numerosas ventajas de saber más de un idioma.

Referencias

- ANASTASI, A., & URBINA, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- AU, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- COZBY, P. C. (2001). *Methods in behavioral research* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- CROOKS, G., & SCHMIDT, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- DALEY, C. E., ONWUEGBUZIE, A. J., & BAILEY, P. (1997, November). *Predicting achievement in college-level foreign language courses*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- DORNYEI, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- DORNYEI, Z., & CLEMENT, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. En Z. Dornyei & Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (Tech. Rep. N° 23, pp. 399-432). Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- EHRMAN, M., & OXFORD, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- GARDNER, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles & R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 193-200). Oxford, England: Basil Blackwell.
- (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- GARDNER, R. C., DAY, B., & MACINTYRE, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- GARDNER, R. C., & LYSYNCHUK, L. M. (1990). The role of aptitude, attitudes, motivation, and language use on second-language acquisition and retention. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 22, 254-270.
- HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.
- JACOBSON, L. L., KELLOGG, R. W., CAUCE, A. M., & SLAVIN, R. S. (1977). A multidimensional social desirability inventory. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 9, 109-110.
- LAMBERT, W. E., GARDNER, R. C., BARIK, H. C., & TUNSTALL, K. (1963). Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 358-368.
- MACINTYRE, P. D., & CHAROS, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MASGORET, A. M., & GARDNER, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- NOELS, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Learning Language*, 51, 107-144.
- ONWUEGBUZIE, A. J., BAILEY, P., & DALEY, C. E. (2001). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- PADILLA, A. M., FAIRCHILD, H. H., & VALDEZ, C. M. (1990). *Bilingual education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- PAULHUS, D. L. (1988). *Assessing self-deception and impression management in self-reports: The Balanced Inventory of Desirable Responding*. Unpublished manual, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- (1991). Measurement and control of response bias. En J. P. Robinson, P. R. Shaver, and L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Volume 1). (pp. 17-60). San Diego: Academic Press, Inc.
- TABACHNICK, B. G., & FIDELL, L. S. (1983). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- TEITELBAUM, H., EDWARDS, A., & HUDSON, A. (1975). Ethnic attitudes and the acquisition of Spanish as a second language. *Language Learning*, 25, 255-266.
- U.S. BUREAU OF THE CENSUS (2000). Age by language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (Hispanic or Latino). http://factfinder.census.gov/servlet/DTable?_ts=52223287820.
- (2002) The Hispanic population in the United States: March 2002 (Population Characteristics). P20-545. U.S. Census Bureau, Washington, DC.
- WELLES, E. B. (2004). Foreign language enrollments in United States institutions of higher education, Fall 2002. *ADFL Bulletin*, 35 (2-3), 1-26.
- WHITE, W. F., NYLIN, W. C., & ESSER, P. R. (1985). Academic course grades as better predictors of graduation from a commuter-type college than SAT scores. *Psychological Reports*, 56, 375-378.
- WOEHR, D. J., & CAVELL, T. A. (1993). Self-report measures of ability, effort, and non-academic activity as predictors of Introductory Psychology test scores. *Teaching of Psychology*, 20, 156-160.

APÉNDICE A

Escala de las actitudes hacia la cultura hispana

1) Si dada la oportunidad, me gustaría estudiar en un país latinoamericano.

Completamente ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Completamente
en desacuerdo de acuerdo

2) No estoy muy interesado(a) en la cultura hispana.

Completamente ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Completamente
en desacuerdo de acuerdo

3) Muchos aspectos de la cultura hispana me son atractivos.

Completamente ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Completamente
en desacuerdo de acuerdo

4) Tengo poco o ningún interés en viajar a México o América Latina.

Completamente ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Completamente
en desacuerdo de acuerdo

5) Me gustaría aprender más sobre las familias, los matrimonios y la manera de educar a los niños en la cultura hispana.

Completamente ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Completamente
en desacuerdo de acuerdo

6) Quiero aprender lo más que pueda sobre la cultura hispana.

Completamente ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Completamente
en desacuerdo de acuerdo

7) Mi opinión general de la cultura hispana es:

Muy negativa ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 Muy positiva