



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN
Nº 2 (Vol. 3) Ano 2º-1998 ISSN: 1138-1663

LAS RELACIONES INTERGRUPALES DE LA COMUNIDAD HISpanOHABLANTE EN LOS ESTADOS UNIDOS EN UNA SITUACIÓN DE CONTACTO DE LENGUAS Y CULTURAS

José ROMAY MARTÍNEZ

Departamento de Psicología. Universidade de A Coruña

María José AZURMENDI y José VALENCIA

Departamento de Psicología Social. Universidade del País Vasco.

Resumen

En este trabajo se destaca el papel de la lengua en la configuración de la identidad étnica y de las relaciones intergrupales considerando principalmente las relaciones del grupo etnolingüístico hispanohablante en una situación de lenguas en contacto en los Estados Unidos de América. Se presentan las teorías de la vitalidad etnolingüística y de la identidad social como teorías psicosociales explicativas y predictivas de la interacción actual y futura de ambos grupos etnolingüísticos.

Palabras clave: identidad étnica, comunidad hispanohablante, relaciones intergrupales, Estados Unidos, vitalidad etnolingüística, teoría identidad social.

Abstract

In this paper we emphasize the role of the language in the configuration of ethnic identity and intergroup relationships taken into consideration mainly the hispanic ethnolinguistic group in a situation of language contact in the USA. We are introducing the theories of ethnolinguistic vitality and social identity as psychosocial theories that might explain and predict the present and future interaction of both ethnolinguistic groups: Spanish and English.

Key words: ethnic identity, hispanic community, ethnolinguistic groups, USA, ethnolinguistic vitality, social identity theory.

INTRODUCCIÓN

Justificar la importancia de la identidad étnica y el papel que ella juega en nuestras relaciones con otros grupos cultural y lingüísticamente diferentes al nuestro quizá sea una tarea innecesaria en cuanto ya totalmente asumida desde hace tiempo por las Ciencias Sociales y cada día contrastada por los ciudadanos de cualquier parte del mundo y rubricada por los medios de comunicación.

Esto no es óbice para reconocer que abordar un tema como el propuesto es una tarea bastante ardua fundamentalmente porque los tres aspectos que lo configuran: identidad étnica, relaciones intergrupales y comunidad hispanohablante en Estados Unidos son ya por sí mismos suficientemente amplios y complejos.

Con la pretensión de la búsqueda de la mayor claridad expositiva, en primer lugar se ofrecen algunas consideraciones sobre la lengua, la identidad étnica y el bilingüismo en las relaciones intergrupales. A continuación se presentan una serie de datos sobre la realidad de las relaciones intergrupales en el mundo hispánico en los Estados Unidos. Finalmente se exponen algunas de las principales teorías psicosociales sobre los comportamientos grupales en situaciones de contacto de lenguas, que pretende ser explicativo y predictivo de las relaciones intergrupales del grupo etnolingüístico hispano en los Estados Unidos.

1. EL PAPEL DE LA LENGUA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

En la formación y transmisión de la identidad social propia se produce, a mi entender, una clara y decisiva intersección y conjunción del pasado con el presente vehiculada a través de la lengua y la cultura propia. Por eso la lengua ha sido considerada siempre como una pieza clave en el mantenimiento de la identidad social y su valorización, defensa y expan-

sión es uno de los principales cometidos de todo movimiento reivindicador de la propia identidad.

No es de extrañar de este modo que, por ejemplo, George H. Mead (1934) en su teoría del interaccionismo simbólico asigne un importante papel al lenguaje, en cuanto que la emergencia del yo es dependiente de la existencia del lenguaje. A través de la palabra uno se constituye, según Mead, en objeto para sí mismo, de tal modo que el sentido básico de lo que somos (nuestro yo) emerge desde la interacción que realizamos con la sociedad a través fundamentalmente del lenguaje.

De este modo podemos decir que el lenguaje, o mejor dicho el comportamiento lingüístico, va a cumplir una función psicosocial de mantenimiento de la identidad personal y grupal. En este sentido, hoy podemos decir que recorre el mundo una tendencia en una serie de naciones a desear hacer de la conciencia étnica sinónimo de conciencia nacional, siendo el idioma frecuentemente visto como una herramienta de primer orden para este propósito, a través del sistema de educación (Le Page y Tabouret-Keller 1985).

Aunque la identidad étnica puede ser conceptualizada desde diferentes perspectivas, el enfoque subjetivo puede, a nuestro entender, manifestarse como el de mayor interés. Así para De Vos (1975), la identidad étnica consiste en el uso subjetivo simbólico o emblemático de cualquier aspecto de la cultura para diferenciarse a sí mismos de otros grupos. Giles y Johnson (1981), sugieren, por su parte, que un grupo étnico incluye a aquellos individuos que se identifican a sí mismos como pertenecientes a la misma categoría "étnica". Fishman (1977), al incorporar la categorización de los otros a la propia categorización, considera que la etnicidad, es tanto el autorreconocimiento de una comunidad como el reconocimiento a los ojos de los extraños.

A pesar de que existen criterios diferentes para la clasificación de los miembros de un grupo étnico, incluyendo ascendencia, religión, fisonomía y otras dimensiones de la etnicidad (Fishman 1977), la mayor parte de los grupos étnicos también tienen una lengua o dialecto distinto, a menudo considerado atributo necesarios para “legitimar” a los miembros del grupo. Así, es evidente que en los contextos plurilingüísticos, cada una de las lenguas en contacto funciona como categoría de identificación social hasta tal punto que gran parte de la grupalización se organiza en torno a la adscripción a las distintas lenguas en contacto., de modo que una parte importante de las relaciones intergrupales se da entre los distintos grupos lingüísticos en contacto.

A estos grupos lingüísticos se les denomina de este modo “grupos etnolingüísticos”, entendiendo lo “étnico” en un sentido amplio, ya que no hay necesariamente una correspondencia clara hoy entre étnico, lingüístico y cultural, como consecuencia de la mixtura social, aunque sí la pudo haber en sus orígenes, (Azurmendi, Romay y Valencia, 1996)

La lengua puede llegar incluso a ser el símbolo más sobresaliente y más *emocional* de la identidad del grupo. Así, nos encontramos con grupos etnolingüísticos como los lituanos de Estados Unidos, que aunque han llegado a integrarse plenamente en la vida americana, han mantenido sin embargo su lengua para usarla entre ellos (Baskauskas, 1977), o el de los irlandeses respecto al gaélico al que afirman su apago como lengua oficial pero al que conocen poco y hablan menos (MacKey, 1979).

A los casos señalados se pueden añadir otros muchos, llegando incluso un pueblo a hacer revivir su propia lengua ancestral como lo han hecho los judíos sionistas con el hebreo, o las elites de Bohemia que abandonaron a finales del siglo XIX el alemán y adoptaron el checo como lengua nacional,

hablada hasta entonces por las masas campesinas (Hamers y Blanc, (1983).

Lo que es evidente es que el papel movilizador del lenguaje es enorme tanto a nivel individual como grupal porque “la experiencia de cada cual está marcada, filtrada y teñida por la óptica sociocultural que refleja su primer lenguaje, que es, en el que la sociedad deposita sus creencias y valores más profundos” (Pinillos 1988, p. 48).

Por otra parte, hay que hacer referencia, aunque sea somera, a la *situación bilingüe* que por sí mismo supone una dialéctica que, si no es controlada o planificada adecuadamente, puede originar una situación conflictiva. En este sentido tenemos que distinguir entre las situaciones bilingües en Estados con varias lenguas oficiales como puede ser el caso de España y de Suiza y Estados con comunidades que tienen lenguas propias pero estas no tienen el estatus de lengua oficial, como acontece precisamente en Estados Unidos.

Lo que es evidente es, que el bilingüe desarrollará una identidad propia, diferente de la del monolingüe. Será una identidad armónica en la medida en que el individuo bilingüe haya interiorizado su doble pertenencia de identidad y también, por supuesto, en la medida en que la comunidad le permita hacerlo. En este sentido y desde una perspectiva psicosocial parece también digno de destacar la importancia de las representaciones sociales de la lengua (Hamers 1988, p.98) de tal modo que si las dos lenguas son utilizadas por miembros significativos del entorno social del niño o del adulto, (la familia, compañeros, la escuela, el trabajo) y si además las dos lenguas están fuertemente valoradas y son utilizadas para todas las funciones, entonces se percibirán de manera intercambiable. De cualquier modo el desarrollo de la identidad del bilingüe y su propio bilingüismo va a estar mediado por las relaciones intergrupales de las dos comunidades lingüísticas.

2. LA COMUNIDAD HISPANOHABLANTE EN LOS ESTADOS UNIDOS

En el estudio de la situación del mundo hispanohablante en los Estados Unidos la identidad étnica se ha entendido principalmente relacionada con el mantenimiento de la lengua y cultura españolas en situación de contacto con la lengua y cultura inglesas, es decir, como identidad etnolingüística. Aunque se empiece a estudiar de modo más complejo qué se entiende por “hispanohablante”, y así nos podríamos preguntar sobre quiénes son los verdaderos hispanos: los que reclaman el idioma pero no lo usan, o los que no se identifican con él pero lo usan (Zentella, 1990).

Tradicionalmente las relaciones intergrupales se han estudiado principalmente desde las teorías del poder, entre el grupo dominante anglófono y los grupos dominados hispanohablantes, y en un contexto de necesidad de movilidad social. En este trabajo se pretende mostrar como las teorías de la identidad social y de la vitalidad etnolingüística pueden ayudar a explicar y predecir la situación de las relaciones intergrupales entre el grupo hispano y el grupo angloamericano.

El contacto de la población hispana en Estados Unidos con el inglés y la cultura norteamericana es un escenario privilegiado para el estudio de las relaciones intergrupales por varias razones. En primer lugar porque es en las situaciones de mayor diferencia lingüística y cultural donde se plantea con mayor nitidez la afirmación de la propia identidad étnica. Por otra parte, el español se encuentra en los Estados Unidos desde el siglo XVI y es la lengua con más fuerza, constituyendo los hispanos el grupo más numeroso pudiendo representar en el año 2000 entre el 9% y el 10% de la población total (Morales,1992).

A esto hay que añadir que los Estados Unidos por su poderío económico, por su liderazgo político mundial y por haberse presentado como una sociedad multicultural son

un buen observatorio e incluso un lugar de experimentación natural de donde quizá podamos extraer algunas ideas para al organización de la convivencia de diferentes razas, pueblos y culturas en el futuro.

La situación del español en Estados Unidos es un caso peculiar, ya que en parte por la incorporación de unos territorios en los que el castellano era lengua habitual: Nuevo México, Texas, Arizona, Colorado, California y Puerto Rico; en parte por una fuerte inmigración, la población de origen hispano y de lengua nativa española en los Estados Unidos es muy voluminosa y probablemente supera ya los 20 millones de habitantes.

Esta población tiene, por supuesto, *orígenes geográficos diversos*: México y Puerto Rico en primer lugar, República Dominicana, Colombia y otros países de la América central en segundo lugar y Cuba, cuya emigración tiene caracteres socioculturales distintos. Tiene también peculiaridades lingüísticas distintivas y tiende también a instalarse en regiones diferentes de Estados Unidos: los mexicanos en los Estados del Sudoeste, los puertorriqueños y dominicanos en la costa Este, los cubanos en Florida.

De ahí que tengamos que tener presente para una adecuada interpretación del contacto de la lengua y cultura hispana con la inglesa que los hispanos, como acabamos de señalar, no constituyen un grupo homogéneo sino que presentan diferencias considerables de origen regional, nivel socioeconómico y cultural (Morales,1992).

De este modo después de México, España y Colombia, *los Estados Unidos de América* serían el cuarto país en el mundo en número de hablantes de español. Por otra parte teniendo en cuenta que la media de edad de los hispanos (32% menores de 15 años en 1980) y con una tasa de nacimientos del doble de la de los blancos americanos y con un millón de inmigrantes aproximadamente por año, la

proyección demográfica para finales de los noventa será de 23 millones, convirtiéndose a los hispanos en la más numerosa minoría en los Estados Unidos (Elías-Olivares, 1985). Esta cifra puede llegar según algunos expertos a 80 millones a mediados del siglo que viene.

Tomando en consideración a todos los grupos hispanos se puede decir que el 15% es monolingüe en español, una cantidad más o menos similar lo es en inglés y el resto es bilingüe con mayor o menor dominio de una u otra lengua (Morales, 1992).

Por otra parte, desde el punto de vista sociolingüístico (Solé, 1975), los grupos hispanohablantes se comportan con una lealtad o adhesión a la lengua y cultura originarias en grado mucho mayor que los restantes grupos sociolingüísticos no-anglófonos. Así, si en 1940 los grupos lingüísticos alemán, italiano y polaco precedían al grupo lingüístico español, ya en 1970 el grupo hispánico era el más numeroso, con unos 12 millones de hispanohablantes, por resistir más a la asimilación.

La Oficina del Censo estadounidense estimaba que en 1980 eran ya más de 14 millones de hispanos. Para el año 2.000, se supone que éste seguirá siendo el grupo más numeroso, pudiendo llegar hasta el 10% del total poblacional (Morales, 1992); esto convertiría a los Estados Unidos en el cuarto país del mundo por el número de hispanohablantes, tras México, España y Colombia como acabamos de señalar.

Los *mejicanos* hispanohablantes, instalados principalmente en el Sudoeste estadounidense, desde el siglo XVI, antes de la llegada de los ingleses constituyen el grupo más numeroso con aproximadamente el 60% de todos los hispanos. La mayoría viven en Texas, Nuevo Méjico, California, Arizona y Colorado. En la década de los 70 su situación socioeconómica parece que ha mejorado, especialmente entre los jóvenes y también las interrelaciones con el otro grupo anglófono

haciendo posible los matrimonios mixtos principalmente desde la tercera generación, pero esto ha venido acompañado de cambios profundos en la estructura familiar (ya que se pierde la "familia extendida"), cultural (a través de la asimilación, y no de la integración) y lingüística (a través de la anglización, acompañada a veces de la pérdida del español, principalmente como lengua de uso). Y si bien es cierto que los hispano-mexicanos adquieren el inglés con gran rapidez e incluso el 75% lo utilizan frecuentemente en la vida cotidiana (Veltman, 1988), parece que pueden llegar a perder el español en tres o incluso en dos generaciones (Loo, 1987; López, 1982; Veltman, 1983).

Los puertorriqueños constituyen el segundo grupo importante (15%) de hispanohablantes en Estados Unidos y desde 1917 se convierten en ciudadanos norteamericanos, pudiendo así entrar y salir de Estados Unidos sin restricciones. Como grupo, están instalados principalmente en las grandes áreas industriales como Nueva York, Nueva Jersey, Connecticut, Pennsylvania e Illinois, aunque los hay también en California y Florida. En gran medida su condición es parecida a la de los mejicanos (Solé, 1975). La mayor diferencia está en su menor apego a sus orígenes, a pesar de que son más los que regresan a su tierra de origen, y en su mayor facilidad para la asimilación e identificación con el país de acogida

El tercer gran núcleo lo formarían los *hispanos de origen cubano* (7%). Son unos 700.000 los que salieron, en una primera oleada, con la llegada de Fidel Castro al poder, de los que más de la mitad se instalaron en la ciudad de Miami y en el Condado de Dade. Este grupo hispánico es muy distinto de los dos anteriores ya que se trata de una emigración reciente, por causas políticas además de económicas, de origen ya urbano, de clase media-alta y con importante preparación profesional, en sus comienzos al menos, y bien acogida por los estadounidenses. Es el grupo

que más mantiene su herencia cultural y lingüística hispánica, a pesar de su anglización sin problemas aparentes, es decir, el grupo en el que quizá pueda hablarse más de integración que de asimilación. Esta situación parece estar cambiando, sin embargo, con la nueva migración reciente.

Por otra parte estaría un cuarto grupo formado por la *inmigración proveniente de otros países hispanoamericanos* (18%) como Santo Domingo, Colombia, Venezuela, Chile, Perú, el Caribe, etc., que se ha visto acrecentada desde los años 70. En este caso se trata de otro tipo diferente de emigración, ya que la constituyen más individuos que grupos, que emigran buscando el exilio o la movilidad socioeconómica, de modo que van a funcionar más individualmente que grupalmente.

Hay que tener también en cuenta la diversidad de origen de las comunidades hispanas. Así, mientras que en las ciudades de Texas (San Antonio, Houston y El Paso) la mayoría de los hispanos ha nacido en los Estados Unidos, en Miami y New York la mayoría ha nacido en el extranjero, ocupando Chicago, Los Angeles, San Francisco y San Diego porcentajes intermedios (Morales, 1992) Esto acrecienta la gran diversidad existente en la inmigración de origen hispano, de los "latinos" como son clasificados en los Estados Unidos (Fishman, 1991).

En general podemos decir que la situación del español en los Estados Unidos, es que el español no es lengua oficial aunque existen algunos medios de comunicación en español y han existido intermitentemente programas bilingües en la escuela pública, detectándose actualmente uno de los movimientos reivindicativos lingüístico-culturales más interesantes. Así a pesar de que la población hispana nunca se ha decantado por una sola de las lenguas sino por ambas ya que ni nunca han abandonado el español ni se han resistido al aprendizaje del inglés, nos encontramos en los Estados Unidos con una situación más o

menos conflictiva que se ha agudizado en los últimos años siendo una buena ilustración el llamado "English- Only Movement".

En este movimiento, que proclama que el inglés debe ser la única lengua nacional y que la enseñanza debe ser impartida en esta lengua, se pueden distinguir una serie de aspectos y motivaciones, siguiendo la precisa y documentada aportación de Padilla y otros (1991), no siendo ajenas las estrechas conexiones con las organizaciones restriccionistas antiemigración lo que sugeriría que tiene una más amplia, más trascendental y más negativa agenda que la simple defensa de una política del inglés como lengua oficial.

Por supuesto que los defensores del English-Only Movement argumentan que la política nacional que declara al inglés como la lengua oficial del país es esencial ya que sin esta política el país correría el riesgo de balcanizarse. El caso del Canadá y de su comunidad francófona en Québec es frecuentemente citado como un ejemplo de lo que puede ocurrir en los Estados Unidos a lo que replican los oponentes diciendo que la situación de Canadá y de los Estados Unidos no son equivalentes no pudiéndose trazar ningún paralelismo. Más aún hay cuatro problemas significativos según Padilla y otros (1991) que invalidan la posición del English-Only y que brevemente señalamos a continuación.

a) Cambio de lenguaje

Uno de los argumentos que utiliza el movimiento principalmente en lo que se refiere a los hispanos es que estos son resistentes a ceder en el uso de su propia lengua de tal modo que sólo una política lingüística nacional garantizaría el cambio al inglés. Sin embargo estudios como los de Loo (1987), López (1982), Veltman (1983) muestran que los hispanos cambian al inglés en una o dos generaciones y que el 75% de todos los hispanos habla el inglés frecuentemente todos los días (Veltman 1988).

Si nos encontramos, pues, al contrario, ante un fenómeno de rápida asimilación de la población hispana por parte de la mayoría anglófona nos podríamos preguntar que motivaciones hay detrás del movimiento de English -Only.

2) *Racismo*

Serían quizá las actitudes racistas, según algunos autores como Crawford, 1989; McKaye, 1990, las que están detrás del movimiento del English-Only y así, aún reconociendo que en los Estados Unidos se han puesto en marcha importantes programas de acceso a la igualdad tratando de eliminar la discriminación racial, nos podemos preguntar, como lo hacen Bourhis, Gagnon y Moïse (1994), si la reducción de comportamientos discriminatorios que se ha producido en las últimas décadas en los Estados Unidos corresponde en realidad a una más grande tolerancia por parte de la mayoría o si, por el contrario, la discriminación ha logrado camuflarse bajo formas más sutiles. Una de ellas sería el *racismo simbólico* según el cual los blancos sólo manifestarían su racismo en aquellas situaciones que difícilmente se podrían etiquetar como racistas como por ejemplo en situaciones de voto o de selección de personal. Otra podría ser la forma de *racismo regresivo* según la cual los blancos comparten actualmente una norma más igualitaria que estaría en contradicción con los antiguos modos de actuar pero en situaciones de estrés tenderían a regresar a las formas antiguas de actuar. Esto acontecería principalmente en situaciones donde el comportamiento discriminatorio podría ser atribuido a motivos aparentemente fuera de la órbita del racismo, como muy bien puede ser el caso del mismo movimiento del English-Only al presentarse como una supuesta política lingüística a nivel nacional.

3) *Relaciones grupales interétnicas*

En los últimos tiempos se ha experimentado un fuerte incremento en el sentimiento contra los grupos minoritarios lo cual puede estar muy bien relacionado con una percepción favorable del propio grupo y negativa de los otros grupos siendo a su vez ésta promotora de una distinción radical entre endogrupo y exogrupo y de toda clase de prejuicios concomitantes. Así, los argumentos utilizados por los seguidores del English-Only para justificar sus propósitos son muy similares a los usados en otros tiempos y lugares para forzar la dominación de un grupo sobre otro. Sin embargo la investigación en Canadá y en los Estados Unidos ha demostrado que la distancia social y las actitudes de un grupo hacia otro pueden ser cambiadas con éxito a través de modelos de educación lingüística, como los de inmersión, que aminoran la distancia y producen actitudes positivas (Lambert, 1987; Snow, Padilla y Campbell, 1988; Lindholm y Padilla, 1990).

Esto sugiere que más que reducir el acceso a otras lenguas distintas del inglés lo que hay que hacer es promover el aprendizaje de segundas lenguas por parte de los anglohablantes para generar unas relaciones más positivas entre los grupos interétnicos.

4) *Identidad social y étnica*

La íntima relación entre identidad y lengua hace que cuando una persona abandona su lengua nativa y experimenta una pérdida de identidad respecto a su grupo (lo que puede surgir por ejemplo cuando un emigrante intenta perder los vestigios de su lengua y cultura) el resultado puede ser que dicha pérdida de identidad no sea reemplazada por la identificación con la conducta anfitriona conduciendo de este modo a una indeseable condición de marginalidad (Berry, 1983).

Las consecuencias psicológicas de esta situación pueden ser considerables ya que las

actitudes hacia su grupo, la autoestima y la misma sociedad quedan afectadas (Lambert, 1987). Dicho de otro modo, la política lingüística pregonada por el movimiento del English-Only puede tener efectos perjudiciales sobre el lenguaje de las minorías, sobre la identificación de los niños de estas minorías consigo mismos, con su grupo y con los otros grupos en contacto.

Todas estas consideraciones nos inclinan a pensar que indiscutiblemente en toda este movimiento los componentes ideológicos y las representaciones sociales están jugando un importante papel que quizá se acentúe en épocas electorales.

De todas formas, como reacción, ya ha empezado a surgir el nuevo movimiento del "English-Plus" que persigue que todos los ciudadanos americanos tengan un buen dominio del inglés, a todos los niveles, pero sin que esto signifique renunciar a la lengua materna. Dentro de esta panorámica es curioso el caso de Puerto Rico donde la imposición del inglés ha suscitado una rápida defensa del español convirtiendo a éste en bandera nacionalista.

El debate sobre el bilingüismo sigue, pues, abierto a pesar de que el 61% de los votantes del Estado de California votó a principios de junio de este año en favor de reimplantar la enseñanza monolingüe en inglés, abandonando la enseñanza bilingüe implantada hace más de treinta años por Ronald Reagan y defendida actualmente por la Administración de Clinton. En efecto la famosa Proposición 227 defendida por el empresario Ron Unz fue aprobada pero eso no significa que el problema esté zanjado. Seguramente seguirán una serie de demandas judiciales y de replanteamientos de la cuestión. Lo que es evidente es que han aflorado a la palestra pública una serie de cuestiones de tipo económico, político y sociolingüístico que planean sobre el tema del bilingüismo y de la enseñanza bilingüe pero no tanto las relacionadas con espec-

tos más psicosociales como las que se refieren a la identidad social y a las relaciones grupales que comentaremos a lo largo de este trabajo.

Hecha esta breve exposición, nos podríamos preguntar ahora por los factores que pueden influir positivamente en el futuro del español y de los grupos hispanohablantes en los Estados Unidos, pudiendo señalar, siguiendo a Sole (1975), lo siguiente:

- 1) la prioridad histórica del grupo hispánico sobre el anglófono en el Sudoeste estadounidense junto con el hecho de que sigue siendo el español *de facto* la lengua oficial fronteriza; a lo que hay que añadir el hecho de que los grupos de origen hispánico son quizá los que más han mantenido su bagaje originario en los Estados Unidos.
- 2) el reforzamiento del grupo por la inmigración continuada, que provee la renovación lingüística y el apego cultural.
- 3) el grado de movilización ideológica dentro del grupo para la defensa de su patrimonio lingüístico-cultural originario, principalmente entre los de perspectiva de retorno a sus lugares de procedencia.

Existen, sin embargo, otros factores que, a la inversa, *favorecen la asimilación*, acompañada de la aculturación y pérdida del español como son:

- 1) la enorme fuerza asimilativa de las instituciones norteamericanas, que reconocen a los Estados Unidos como un país de emigrantes fundidos en "el crisol de las razas", que interpreta la asimilación no como un proceso de identificación con un pueblo distinto sino como un proceso de asunción de la ideología basada en la libertad individual y en la lealtad a la democracia representativa.

- 2) las ambiciones de afianzamiento social de las minorías hispanohablantes y la necesidad del inglés para este propósito, que lleva a la adquisición del inglés como único instrumento de valor pragmático. En este contexto, la educación bilingüe no tendría como objetivo el mantenimiento del español, sino la adquisición del inglés sin problemas, a través de un bilingüismo sustitutorio.
- 3) la débil posición del español entre sus hablantes, unido a la gran variedad de dialectos hispánicos diferentemente valorados, a la inseguridad lingüística, a la mezcla y alternancia lingüísticas, que empujan al uso del inglés incluso en el ámbito familiar.

Ante este panorama nos podemos preguntar sobre qué factores pesarán más y en qué dirección caminará el futuro.

Algunos autores como Fishman (1991) muestran una visión pesimista sobre las posibilidades de inversión del proceso de pérdida del español, en el caso de mantenerse las tendencias actuales, a pesar del “ethnic revival” surgido en los años 60, no siendo quizá a esta situación la actitud que está prevaleciendo actualmente que no es, en general, la de favorecer el multiculturalismo, como en los años 60, sino el “melting-pot”, al que se accede desde el inglés, y sólo desde el inglés (“English-Only”) como elemento principal de asimilación.

Las teorías psicosociales que vamos a presentar a continuación nos permitirán comprender mejor el alcance de estas estrategias.

3. TEORÍAS PSICOSOCIALES EXPLICATIVAS DE LAS SITUACIONES DE CONTACTO DE LENGUAS

Para explicar las situaciones de contacto de lenguas se han adelantado muchas teorías.

Algunas ya clásicas desde la tradición sociológica han enfatizado el “poder relativo de las lenguas” para explicar fenómenos como la extensión o pérdida de las lenguas y el cambio lingüístico. Pero son los modelos psicosociales que se centran más bien en procesos psicosociales como la percepción, valoración, atribución, actitudes lingüísticas, la grupalización e identificación etnolingüísticas, los usos y comportamientos lingüísticos, los que nos parecen más pertinentes para la realidad objeto de estudio. Y en estos nos vamos a centrar especialmente aunque no podemos dejar de considerar que la grupalización y las relaciones intergrupales no suceden en un vacío, sino en escenarios configurados por factores socioestructurales generales y por factores situacionales concretos.

En este caso nos parece especialmente interesante por su capacidad comprensiva, explicativa y también predictiva de la situación de lenguas y culturas en el mundo hispanohablante norteamericano la teoría de la vitalidad etnolingüística y la teoría de la identidad social.

La noción de “vitalidad etnolingüística”(Giles, Bourhis y Taylor, 1977) da cuenta de los efectos interactivos de las variables socioestructurales en las relaciones intergrupales, es decir, de las características sociológicas en los procesos y comportamientos psicosociales. Estos autores asumían que cada grupo etnolingüístico tenía una vitalidad objetiva propia, y relativa en comparación con la vitalidad de los grupos etnolingüísticos en contacto. En términos de relaciones intergrupales, definieron esta noción de “vitalidad etnolingüística” como lo que hace que un grupo se comporte como una entidad colectiva y distinta en una situación intergrupar, de modo que a mayor vitalidad etnolingüística mayores posibilidades de distintividad y de supervivencia para un grupo etnolingüístico, y viceversa.

Esta noción estaría conformada por tres amplias dimensiones o factores de variables socioestructurales (Harwood, Giles & Bourhis, 1994): el *demográfico*, el *institucional* y el de *estatus*.

- 1) el factor *demográfico* está constituido tanto por variables numéricas (número absoluto, tasa de natalidad, índice de exogamia, inmigración y emigración) como por variables de distribución: territorial, índice de concentración y proporción. Este puede constituirse en el factor primero a considerar y el más importante.
- 2) el factor de *soporte y control institucionales* abarca tanto el soporte informal que se refiere a la organización como “grupo de presión” para su intervención en los distintos dominios sociales como el soporte formal que vendría dado por el grado de participación y de control del grupo en las decisiones y distribución de recursos gubernamentales en los distintos dominios sociales: educación, medios de comunicación, servicios gubernamentales, industria, religión, cultura, política y calidad de los líderes del grupo.

A este factor se podría añadir la *variable jurídica*, es decir, la capacidad de cambiar y de promulgar leyes.

- 3) el factor *estatus* engloba las variables que se refieren tanto al prestigio de la lengua en sí misma como al del grupo lingüístico que habla esa lengua, en los aspectos económico, social y socio-histórico. Este sería el factor de más difícil cuantificación, pero el más relacionado quizá con procesos psicosociales como: la identificación social etnolingüística, los estereotipos, la discriminación, las actitudes.

Si tratamos de contrastar la teoría con la realidad actual de los grupos hispanohablantes, además de los datos arriba ofrecidos hay que señalar que los datos demográficos indi-

can que la mayoría de los hispanos, a diferencia de otras poblaciones, viven en zonas urbanas, en concreto 9 de cada 10 (Morales, 1992). A esto hay que añadir las altas tasas de inmigración y natalidad que para algunos autores (Veltman, 1988; Solé, 1990) son suficientes para explicar la conservación del español a pesar de que la proyección de datos indica que después de 14 años de residencia, el 30% de los sujetos preferirá el inglés.

Más tarde Bourhis, Giles y Rosenthal (1981) desarrollaron la noción de “vitalidad etnolingüística percibida”, después denominada “subjetiva”, necesaria para dar cuenta de cómo la vitalidad objetiva afecta en concreto a cada individuo, y para mejor predecir las respuestas y los comportamientos etnolingüísticos.

Allard y Landry (1986), con el objetivo de que la percepción de la vitalidad resultase más predictiva respecto de los comportamientos etnolingüísticos concibieron la vitalidad etnolingüística subjetiva como un “sistema de creencias”, distinguiendo: 1) las “creencias generales” sobre la situación actual de la vitalidad relativa entre los dos grupos etnolingüísticos; 2) las “creencias normativas”, sobre lo que debería darse; 3) las “creencias personales”, sobre lo que yo creo que se da; 4) las “creencias según los objetivos”, sobre lo que yo desearía se diese.

Encontraron también empíricamente que las creencias personales y las creencias según los objetivos podían reagruparse en lo que llamaron “creencias egocéntricas”, mientras que las creencias generales y las normativas podían, a su vez, reagruparse en lo que llamaron las “creencias exocéntricas”. Además, postularon que las “creencias egocéntricas” eran mejores predictoras de los comportamientos intergrupales, en comparación con las creencias exocéntricas, seguramente por su mayor grado de implicación personal.

Estos mismos autores (Landry y Allard, 1991) enriquecieron también esta teoría introduciendo otro factor a considerar: la “red individual de contactos lingüísticos” (INLC = Individual’s Networks of Linguistic Contacts), que establecería el lazo de unión entre la vitalidad etnolingüística relativa objetiva y la subjetiva, siendo el medio a través del cual se elaborarían experiencialmente las creencias sobre la vitalidad etnolingüística.

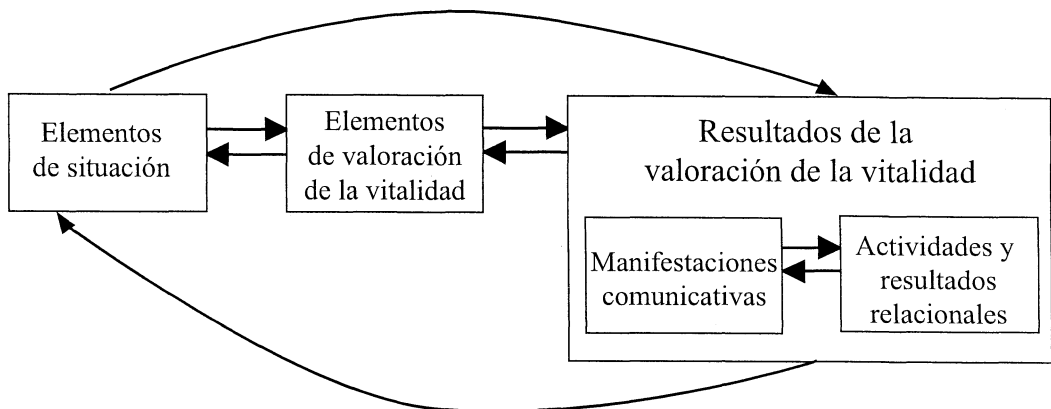
Estas aportaciones pueden explicar el papel que juegan las comunidades hispanohablantes como soportes de las redes de contactos lingüísticas. Tengamos en cuenta que las comunidades hispanas, como en general es el caso para los diferentes grupos de emigración en los Estados Unidos, tienden a agruparse en áreas concretas como antes hemos señalado.

Desde todas estas versiones de la vitalidad etnolingüística relativa, se han desarrollado una gran cantidad de investigaciones, con

renovación constante del constructo, para mejor integrar todas las dimensiones contextuales. Esta es la situación que impulsará a Harwood, Giles y Bourhis (1994) a proponer una nueva versión de este modelo de estudio de las relaciones intergrupales, que expondremos a continuación.

La nueva versión de la vitalidad etnolingüística relativa (Harwood, Giles y Bourhis, 1994) es bastante más compleja, tratando de integrar en un único constructo teórico-empírico los resultados más relevantes obtenidos en las investigaciones empíricas y de laboratorio, de la vitalidad etnolingüística. El objetivo que persiguen con este modelo más global es: dar una mejor explicación de los comportamientos lingüísticos y de las valoraciones sobre la vitalidad, también sobre los aspectos cognitivos y motivacionales, sobre la comunicación y el conflicto intergrupales y sobre las consecuencias de todo ello. Este modelo lo reproducimos en la Figura-1.

Figura 1. Precusores, dimensiones y resultados de la valoración de la vitalidad etnolingüística (adaptado de BOURHIS y cols., 1994)



Como puede apreciarse esta nueva versión, está focalizada en los “*procesos de valoración* de la vitalidad etnolingüística relativa”, integrando dos fuentes de datos: los derivados de todos los aspectos estudiados anteriormente en torno a la vitalidad etnolingüística, y los que provienen de los discursos que se realizan en el habla cotidiana y que sirven para construir y para expresar la vitalidad de los distintos grupos. De este modo, como puede observarse en la Figura-1, todos los elementos del modelo están interrelacionados procesualmente entre sí. Estos elementos vienen reagrupados en cuatro bloques, siendo cada uno internamente bastante complejo:

- 1) el bloque de los “*elementos situacionales*”: empezando por los más sociológicos (vitalidad objetiva y subjetiva), siguiendo por las redes sociales o de socialización (principalmente en la educación, en las relaciones interpersonales y en los medios de comunicación), y terminando por los psicosociales, que son los más numerosos (legitimidad percibida, valoración del grado y de la dirección del cambio en la vitalidad, la identidad etnolingüística, el contexto de valoración, los procesos de categorización e identificación sociales, las alternativas cognitivas);
- 2) el bloque de los elementos de la “*valoración de la vitalidad relativa intergrupal*,” distinguiendo: la distribución y dirección de las diferencias intergrupales, la saliencia y la distancia intergrupal en relación con la vitalidad;
- 3) las “*manifestaciones comunicativas*”, distinguiendo: los elementos de comportamiento lingüístico intra- e intergrupal (adquisición, uso, estrategias de acomodación), los elementos del discurso sobre la vitalidad (volumen, tono y foco) y los elementos del comportamiento lingüístico no-verbal;
- 4) las “*consecuencias: actitudinales (y estereotipos) y relacionales (estrategias)*” que

se derivan de la vitalidad objetiva y percibida.

La teoría de la identidad social de Tajfeles especialmente importante por distintos motivos:

- 1) porque es el modo principal con que se han estudiado las relaciones interétnicas en disciplinas como la sociología y la psicología social, a través de la llamada “*identidad etnolingüística*”, bajo el supuesto de que la lengua era la categoría de identificación etnosocial más importante.
- 2) porque siempre surge el tema de la identificación en la problemática general de las relaciones intergrupales, cuando éstas se aplican a las situaciones intergrupales de contacto lingüístico-cultural.

Establecida en su forma más simple, la teoría de la identidad social de Tajfel sugiere que los miembros de un grupo en la búsqueda de una identidad social positiva se comparan a sí mismo en un número de dimensiones valoradas con los miembros del exogrupo, siendo el objetivo de esta comparación social intergrupal el obtener una distintividad grupal a través de una positiva diferenciación del grupo externo. De este modo, la identidad social es “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel, 1969, p. 292)

Se asume, por tanto, que los individuos necesitan e intentan lograr un sentido positivo de la identidad social de tal modo que hacen a su grupo favorablemente distinto de otras colectividades en dimensiones valoradas (como recursos económicos y políticos, poder, etc.). Para este cometido, los individuos utilizan un mecanismo cognitivo mediante el cual se generan creencias negativas hacia el grupo externo y favorables hacia

el propio grupo. Los procesos cognitivos juegan de este modo un importante papel en las estrategias por conseguir una mayor positividad para el grupo propio. En último término se trata de conseguir una diferenciación positiva para el propio grupo, lo que supone la desvalorización del exogrupo. De este modo la teoría de la identidad social ofrece una explicación social del conflicto social.

Aplicada al contexto que estamos comentando podemos decir que cuando la identidad de un grupo étnico es importante para los individuos, estos pueden intentar hacerse a sí mismos favorablemente distintos en dimensiones tales como el lenguaje. Pero también nos podemos encontrar con situaciones en que las comparaciones sean desfavorables para el propio grupo lo que origina una identidad social negativa la cual tiene repercusiones nefastas para la autoestima y que se puede traducir en un rechazo del propio grupo (Tajfel, 1978) o en una sobrevaloración del exogrupo. Este hecho fue puesto ya de relieve por los estudios clásicos de Clark y Clark (1947) cuando las niñas negras elegían para jugar muñecas blancas a pesar de que las muñecas negras se les parecían más. Estos resultados que se han confirmado en muchas poblaciones infantiles nos demuestra que se produce un rápido aprendizaje por parte de los miembros jóvenes del grupo acerca de la desfavorabilidad del propio grupo (Aboud, 1988).

En algunas condiciones, un grupo social puede cumplir su función de proteger la identidad social de sus miembros únicamente si consigue presentar su diferenciación positivamente valorada respecto de otros grupos. En otras condiciones, esta diferenciación, hay que crearla; adquirirla y quizás también luchar por ella.

En el marco de la teoría de la identidad social es importante, para la comprensión de las relaciones intergrupales entre el grupo etnolingüístico hispano y el grupo anglófono,

las distintas posibles percepciones que pueden tener los miembros del grupo sobre las fronteras o barreras entre su propio grupo y el grupo ajeno o externo. Estas pueden ser percibidas como legítimas e inmutables; como ilegítimas y mutables; como ilegítimas e inmutables o bien como legítimas pero mutables. Por supuesto cada una de estas percepciones originará diferentes estrategias de actuación individuales y grupales.

Las estrategias individuales son preferentemente utilizadas cuando los miembros del grupo perciben la situación intergrupala como estable y legítima (Tajfel, 1978). Una de estas estrategias individuales es la movilidad social que consistirá, por ejemplo, en aprender la lengua del otro grupo y en aceptar sus peculiaridades culturales y su cuadro de valores. Por el contrario, las estrategias colectivas son adoptadas cuando los individuos perciben la relación intergrupala como ilegítima y mutable. Entre estas estrategias destaca la creatividad social que se obtiene mediante una reinterpretación positiva de las características del propio grupo o mediante la búsqueda de nuevos elementos de comparación intergrupala. El movimiento del "Black is Beautiful" es uno de los exponentes más emblemáticos de esta estrategia pero también se ha desarrollado con éxito en muchos otros lugares del mundo como en Quebec con el francés y la cultura francesa o en las mismas Comunidades Autónomas de España. Otra estrategia sería la competición social que consiste en intentar superar a los miembros del exogrupo en la dimensión en que en ese momento se sienten desfavorecidos (Tajfel y Turner, 1986) y que contribuiría a mantener o restaurar la identidad social positiva.

CONCLUSIÓN

En primer lugar queremos señalar, según los datos y teorías expuestos, que no sólo la vitalidad objetiva de los grupos etnolingüísticos en contacto determina las relaciones que

entre ellos se establecen sino que estas también son influidas y afectadas por la vitalidad percibida, las creencias y una serie de procesos psicológicos que hacen referencia a nuestra identidad social y en los cuales los individuos son prontamente socializados. Por otra parte puede ser un ejercicio útil el manifestar algunas propuestas que pueden ir en la línea de buscar caminos apropiados para una relación armoniosa del grupo hispanohablante en el contexto de los Estados Unidos con el grupo mayoritario angloamericano.

Así, podríamos decir que se debe hacer un esfuerzo por el mantenimiento de todas las lenguas ya que no son solamente una gran riqueza y creación humana sino que son también una parte consustancial de los individuos y de los grupos que las hablan y elementos configuradores de su identidad como individuos y como grupos.

En este sentido, a la luz de lo expuesto creemos que la solución más adecuada para una sociedad multicultural y multilingüe, como es la americana, no pasa por movimientos de imposición de una única lengua oficial sino por la búsqueda de soluciones que vayan en la línea de la instauración de un bilingüismo equilibrado y armonioso en aquellos grupos etnolingüísticos que ya tienen una lengua y una cultura propia. Y aunque no nos corresponde a nosotros establecer políticas lingüísticas y psicosociales concretas creemos que se puede afirmar con Valdes (1983) que si se quiere mantener y desarrollar el español en los Estados Unidos se debe trabajar al menos en tres áreas: 1) enseñando el español como asignatura en el bachillerato y en los colegios universitarios; 2) formando profesores bilingües y 3) desarrollando actividades comunitarias para los adultos bilingües que ya no están en período escolar .

Esto se debe traducir en la búsqueda de una adecuada educación bilingüe y planificación lingüística que evite que nos encontremos con poblaciones hispanohablantes con-

frontadas a la adquisición de una lengua y una cultura mayoritaria diferente en todo a la lengua y a la cultura hispánica que quieren conservar. En caso contrario nos podríamos encontrar ante una situación conflictiva ya que el individuo y también el grupo hispanohablante se encontraría entre un fuego cruzado lingüístico y cultural, viviendo su lengua y su cultura propias en casa, mientras que se le pide en la escuela y en el trabajo que se asimile y renuncie a su herencia cultural.

Los avances y desarrollos que se han producido en los programas educativos bilingües así como los planteamientos generales que hacen los grupos hispanohablantes que no buscan , en general, un monolingüismo español sino un bilingüismo equilibrado pueden ser una buena garantía para el futuro, a pesar de todos los vaivenes como los recientes acontecimientos que se han producido a este respecto en los Estados Unidos.

Por otra parte, desde una perspectiva de la teoría de la vitalidad etnolingüística, una mayor vitalidad objetiva (demográfica, incremento de medios de comunicación , mayores niveles educativos de la población así como mayor poder y riqueza del grupo hispanohablante) puede ser un buen trampolín para un incremento de la autoestima así como para un reconocimiento de los valores culturales y lingüísticos propios.

Es interesante en este contexto señalar que aunque el futuro del español no esté asegurado, ya que la sustitución lingüística hacia el inglés es cada vez más rápida, en estos momentos se empieza a constatar un ambiente favorable al mantenimiento del español. Así , por ejemplo, se habla de la necesidad de profesionales bilingües para cubrir las necesidades comerciales y diplomáticas estadounidenses, teniendo en cuenta que en el siglo próximo habrá 550 millones de consumidores hispanohablantes en Latinoamérica (Veltman, 1988). Otros piensan que el español demuestra una vocación de futuro capaz de rehacer el

mapa cultural de Estados Unidos con su fuerza migratoria (Ortega, 1998), a pesar del revés sufrido en California por los partidarios de mantener una enseñanza bilingüe, de tal forma que en el futuro los Estados Unidos se convertirán en un espacio donde convivan el inglés como lengua mayoritaria y el español como segundo idioma hablado por una amplia mayoría.

De cualquier modo, todas las medidas que se tomen deben inscribirse, a nuestro entender, dentro de un marco más general ya que es la distribución más equitativa de los recursos entre los grupos sociales la vía más prometedora, como muestran Bourhis, Gagnon y Moïse (1994), para reducir los conflictos intergrupales teniendo las desigualdades de estatus entre grupos una inscripción estructural y macrosocial (Ibáñez, 1994) que sólo se podrán alterar actuando a este nivel.

REFERENCIAS

- ABOUT, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- ALLARD, R. y LANDRY, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 1-12.
- BERRY, J.W. (1983). Acculturation: A comparative analysis of alternative forms. In R.J. Samuda & S.L. Words (Eds), *Perspectives in immigrant and minority education*. Lanham, MD: University Press of America.
- BASKAUSKAS, L. (1977). Multiple identities: Adjusted Lithuanian refugees in Los Angeles. *Urban Anthropologist*, 6, 141-54.
- BOURHIS, R., GAGNON, A. y MOÏSE, L. (1994). Discrimination et relations intergrupales. En R. Y. Bourhis y J-Ph. Leyens (eds.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroups*. Liège: Mardaga
- BOURHIS, R. Y., GILES, H. y ROSENTHAL, D. (1981). Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 2, 145-155.
- CLARK, K.B. & CLARK, M.P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.
- CRAWFORD, J. (1989). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Trenton ; NJ : Crane
- DE VOS, G. (1978). Ethnic pluralism. In G. De Vos and L. Romanecchi-Ross (Eds). *Ethnic identity*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- ELIAS-OLIVARES, L. y otros (1985). *Spanish language use and public life in the USA*. Berlin: Mouton de Gruyter
- FISHMAN, J.A. (1977). Language and ethnicity. En H. Giles (ed). *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press.
- FISHMAN, J.A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GILES, H., BOURHIS, R.Y. y TAYLOR, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.) *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press.
- GILES, H. and JOHNSON, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J. Turner y H. Giles (Eds) *Intergroup behavior*. Chicago II: University of Chicago Press.
- GILES, H. y JOHNSON, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of language*, 68, 66-99.
- HAMERS, J. F. (1988). Un modèle Socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et Societe*, 43, 91-102.
- HAMERS, J. F. y BLANC, M. (1983). *Bilingualite et Bilingualisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- HARWOOD, J.; GILES, H. & BOURHIS, R. Y. (1994). The genesis of vitality theory : Historical patterns and discursal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, 108

- IBAÑEZ, T. (1994). Idéologie et relations intergroups. En R. Y. Bourhis y J-Ph. Leyens (eds.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroups*. Liège: Mardaga.
- LAMBERT, W.E. (1987). The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. In P. Homel, M. Palij & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LE PAGE, R. B. y TABOURET-KELLER, A. (1985). *Acts of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINDHOLM, K.J. & PADILLA, A.M. (1990). A high school bilingual partial immersion program. In A.M. Padilla, H.H. Fairchild, & C. M. Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- LOO, C.M. (1987). The "biliterate" ballot controversy : Language acquisition and cultural shift among inmigrants. *International Migration Review*, 6, 493-515.
- LOPEZ, D.E. (1982). *Language maintenance and shift in the United States today: The basic patterns and their social implications. Volume 1: Overview and Summary*. Los Alamitos, CA : National Center for Bilingual Research.
- MACKAY, W. F. (1979). L' irrédentisme linguistique: une enquête témoin. En G. Manessy y P. Wald (Eds.) *Plurilinguisme*. Paris: L'Harmattan.
- McKAYE, S.D.A. (1990). California Proposition 63 : Language attitudes reflected in the public debate. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508, 135-146.
- MEAD, G. H. (1934) *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MORALES A. (1992). El español de los Estados Unidos: Aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. *Lingüística*, 4, 125-169.
- ORTEGA, J. (1998). El País, 4 de junio de 1998, p. 31.
- PADILLA, A. y otros (1991). The English-only movement. Myths, reality and implications for Psychology. *American Psychologist*, 46, 2, 120-130.
- PINILLOS, J.L. (1988) *El lenguaje de las Ciencias Humanas*. Madrid: Real Academia Española.
- SNOW, M.A., PADILLA, A.M. & CAMPBELL, R. N. (1988). Patterns of second language retention of graduates of a Spanish immersion program. *Applied Linguistics*, 9, 182-197.
- SOLE, Y. R. (1975). Language maintenance and language shift among Mexican American college students. *Journal of the Linguistics Association of the Southwest*, 1, 22-48
- SOLE, Y.R. (1990). Bilingualism: Stable or transitional?. The case of Spanish in the United States. *International Journal of the Sociology of Language*, 84, 35-80.
- TAJFEL, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*. Vol. 25, pp. 79-97. (trad.: H. Tajfel, 1984: Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona: Herder)
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the Social Psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- TAJFEL, H. y TURNER, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. C. Austin y S. Worchel (eds). *The social psychology of intergroup relations*. Monterey. CA: Brooks Cole.
- TAJFEL, H. y TURNER, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. C. Austin (eds). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- VALDES, D. (1983). Planning for biliteracy. En L. Elias- Olivares (ede.), *Spanish in the U.S. setting: Beyond the Southwest*. Rossly, Va.: National Clearinghouse for Binlingual Education.
- VELTMAN, C.J. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin, FRC. Mouton.
- VELTMAN, C.J. (1988). *The future of the Spanish language in the United States*. Washington, DC : Hispanic Development Project.