

La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense *

Fred Genesee;
William E. Lambert
y Naomi E. Holobow

Universidad de McGill

Traducción: Seminario de Bilingüismo de la Universidad Complutense

Montreal como ciudad y McGill como Universidad, se han hecho conocidos por el desarrollo de la «inmersión» (programas en escuelas elementales convencionales donde se usa algún idioma distinto del materno de los niños como principal o único idioma de instrucción en los primeros grados escolares). Este artículo intenta resumir brevemente la historia del primer programa implantado con éxito en Canadá, llevado a cabo en la comunidad de St. Lambert, y también describir varias modificaciones innovadoras con respecto al diseño original.

Los programas de «inmersión en otra lengua» se han desarrollado debido a diversas razones socio-políticas y han tomado una gran variedad de formas. Se han hecho populares en todo Canadá y, más recientemente, en otros países, porque son sorprendentemente eficaces y económicos como medios de aprender otro idioma de una forma «natural», es decir, colocando el acento, desde el punto de vista pedagógico, más en el desarrollo de destrezas generales y la competencia en el contenido de las materias académicas que en el idioma en sí mismo. En las clases de inmersión se aprende el idioma de forma inci-

dental, dentro del proceso de aprender a comunicarse, con un profesor que se centra, sobre todo, en el desarrollo de las nuevas ideas y destrezas que el curriculum requiere, aunque lo hace en un idioma que es totalmente extraño para la mayoría de los alumnos de la clase. Las repetidas evaluaciones han demostrado que los alumnos que llegan a la escuela con el *idioma de una mayoría* —como el inglés— como lengua materna pueden tener un buen rendimiento asistiendo a las clases de inmersión en francés, español o hebreo. Rinden en el sentido de no sufrir pérdidas en el desarrollo de su lengua materna porque, aparentemente, tanto las destrezas lingüísticas como el contenido de las materias se transfieren del idioma en que se realiza la inmersión al inglés. Además, los niños anglófonos se benefician de los programas de inmersión en su segunda lengua porque sus destrezas lingüísticas generales aumentan su desarrollo cognitivo y su rendimiento académico se enriquece, y se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje (ver Cziko, Holobow y Lambert, 1977a, b; Genesee, 1983; 1984; Lambert, 1981, 1984; Lambert y Tucker, 1972).

* «Second Language Acquisition Through Immersion: The Canadian Approach» Original escrito para esta revista.

** Dirección de los autores: McGill University 1205 Dr. Penfield Avenue, Montreal P. 2. Canadá. H3A1B1.

ST. LAMBERT: UN EXPERIMENTO DE EDUCACION BILINGÜE

El primer programa de inmersión se aplicó en la provincia de Quebec (Canadá) hacia la mitad de la década de los sesenta. Fue desarrollado como respuesta a unos acontecimientos sociopolíticos concretos que tuvieron lugar en la provincia en aquellos momentos, y fuè diseñado para cubrir las necesidades y características de un grupo específico de niños. En aquel momento, un grupo preocupado de quebequeses de habla inglesa de la pequeña comunidad suburbana de St. Lambert, en las afueras de Montreal, enfrentados con la importancia cada vez mayor del francés en Quebec y con la creciente insatisfacción tanto en la comunidad inglesa como en la francesa por el apelativo de «dos soledades» que definía su coexistencia mutua, comenzaron a reunirse informalmente (Lambert y Tucker, 1972) para discutir la situación. Sentían que su propia incompetencia en el idioma francés contribuía —y, en parte, tenía en ellas su origen— a esas dos soledades que les impedían aprender francés informalmente, de sus vecinos de habla francesa. Además, creían que su incapacidad para comunicarse en francés era también atribuible a los métodos inadecuados e inapropiados de la instrucción de la segunda lengua usados en las escuelas inglesas públicas de grado medio.

En aquellos momentos, el francés se enseñaba diariamente durante períodos relativamente cortos (20 a 30 minutos) con profesores que, generalmente, eran nativos de habla inglesa, cuya competencia en francés como segunda lengua variaba desde excelente a pobre. Se insistía, sobre todo, en la enseñanza del vocabulario y las reglas gramaticales y se usaban ejercicios de práctica basados en las técnicas audio-lingüísticas, tan en boga entonces. Este enfoque era común en muchos programas de segunda lengua que se realizaban en Norteamérica, y que mantienen algunas de las mismas características incluso en la actualidad. Sin embargo, a diferencia de la enseñanza de un segundo idioma en otras partes de Norteamérica, esta enseñanza en Quebec comienza en la escuela elemental y continúa sistemáticamente hasta el final de la escuela secundaria. Este enfoque, todavía en uso, se ha hecho norma en otras provincias de Canadá.

Sin embargo, a pesar de los doce años de instrucción de la segunda lengua, los estudiantes que se graduaban en las escuelas públicas de Quebec estaban mal preparados para responder a las demandas del uso de la segunda lengua en las diversas situaciones de la vida real. Como señala Olga Melikoff, una madre del grupo de doce padres de St. Lambert que constituyeron la punta de lanza del interés de los métodos alternativos de la enseñanza de la segunda lengua:

Los niños se graduaban en las escuelas protestantes inglesas en esta provincia, con poco más conocimiento del francés de lo que tenían sus padres, a pesar de la pretensión de que los programas habían sido considerablemente mejorados durante estos años. Su conocimiento no era perceptiblemente superior al de los que se graduaban en las provincias inglesas de Canadá y no era suficiente para capacitar a los estudiantes para comunicarse con sus vecinos francófonos. Los padres sentían que sus hijos habían sido estafados y que se había desperdiciado la oportunidad de convertirse en «bilingües» dentro de la escuela; fuera sería mucho más difícil. (En Lambert y Tucker, 1972, pág. 220.)

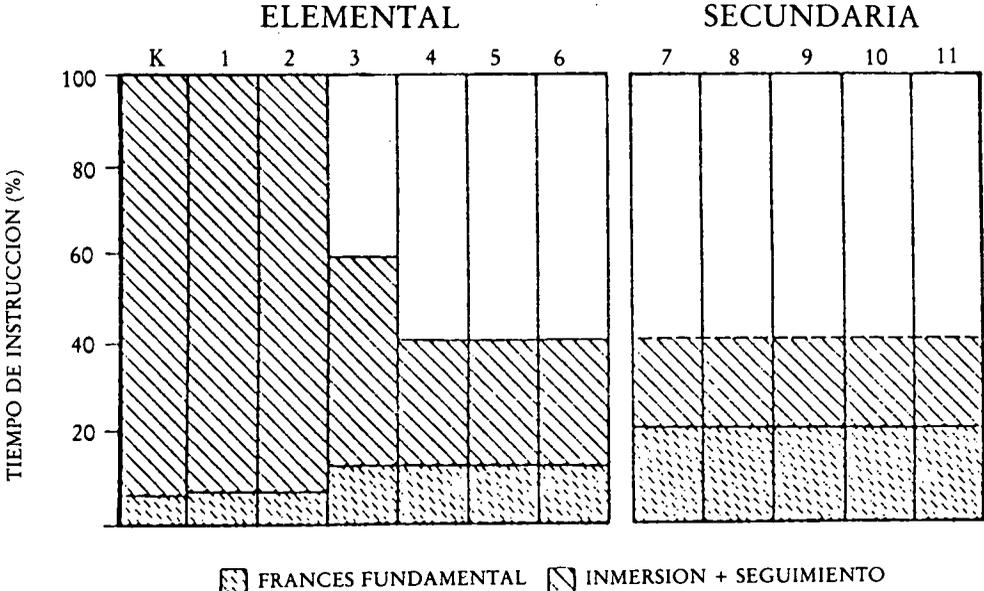
La mayoría de los padres de St. Lambert que participaban en estas discusiones podían atestiguar los defectos de la enseñanza de la segunda lengua, a apartir de sus propias experiencias.

Este grupo de padres concienzados (el Grupo de Estudios de St. Lambert para una escuela bilingüe, como se llamaron a sí mismos), en su intento de hallar métodos alternativos mejores para la enseñanza de una segunda lengua, buscó la asistencia y consejo de expertos dentro de la comunidad. En particular, consultaron a Wallace Lambert, del Departamento de Psicología de la Universidad de McGill, que había dirigido varias investigaciones sobre los aspectos sociopsicológicos y cognitivos del bilingüismo, y a Wilder Penfield del Instituto Neurológico de Montreal, de la misma Universidad, quien había dirigido investigaciones sobre los mecanismos generales que subyacían a las funciones lingüísticas. La elección de estos dos académicos resultó ser afortunada, porque no sólo dieron su apoyo total al proyecto de los padres, sino que diseñaron el nuevo programa en diversas modalidades basándose en criterios profesionales.

Finalmente, los esfuerzos del grupo de St. Lambert tuvieron éxito, y los directores del distrito escolar estuvieron de acuerdo en llevar a cabo una clase experimental de Inmersión en el Jardín de Infancia en septiembre de 1965, dos años después de sus primeros encuentros. Melikoff hace notar en su descripción de los acontecimientos que tuvieron lugar en 1965 que los responsables administrativos aceptaron la clase experimental, no porque tuvieran ninguna convicción de que era un experimento educativo valioso, sino debido a que la presión pública que se ejercía sobre ellos era demasiado grande para poder ser ignorada. Describe así las actitudes de los responsables administrativos de la escuela (Lambert y Tucker, 1972): «Ustedes lo pidieron; si no funciona no es culpa nuestra» (pág. 227). «No aceptaron de ninguna manera que el experimento durara más de un año...» (pág. 233). A pesar de la falta de apoyo oficial por parte de las autoridades escolares, los padres mostraron un entusiasmo sorprendente. La inscripción para las clases de Jardín de Infancia experimental «se abrió un día de primavera a las 13 horas y a la 13,05 se había cubierto el cupo de 26 niños» (pág. 226).

El programa de St. Lambert era un Programa de Inmersión Total Temprana. Es decir, toda la instrucción curricular, comenzando en el Jardín de Infancia y si-

guiendo en los dos primeros grados, se hacía mediante el francés (ver Figura 1 para un resumen esquemático del Programa de Inmersión Temprana Total). Al principio, se usaba el francés como el único medio de instrucción hasta el fin del tercer grado; este tiempo se cambió después, de tal forma que sólo a los niños del Jardín de Infancia y Primer Grado se les enseñaba enteramente en francés. Cuando se introdujo el inglés en el currículum, fue para enseñar los fundamentos de la lengua durante, aproximadamente, una hora por día. Después se aumentaba la instrucción dada en inglés en los grados sucesivos para incluir otras materias, como matemáticas o ciencias. En el grado 6.º, o al final de la escuela elemental, se enseñaba el 60 por ciento del currículum en inglés y el 40 por ciento en francés. Normalmente se utilizaba diariamente el inglés durante la mañana y el francés por la tarde. Esta norma básica es característica de muchos programas actuales de Inmersión Temprana Total, aunque hay variantes. Por ejemplo, los Programas de Inmersión Temprana ofrecían en algunos sitios una demora en la introducción del inglés hasta el grado 3.º (ver Genesse, 1978) o incluso hasta el 4.º (Genesse y Lambert, 1983; Gray, 1981), o limitaba la cantidad de exposición al inglés una vez que se había introducido (ver Morrison, 1981).



Resumen gráfico de un Programa de Inmersión Total Temprana en francés, en los niveles elemental y secundario. Francés fundamental consiste en la introducción a los fundamentos del lenguaje del idioma objeto de instrucción, normalmente de 30 a 60 minutos por día

RESULTADOS DE LA EVALUACION

El desarrollo lingüístico en inglés de los estudiantes de inmersión de St. Lambert fue evaluado comparando su rendimiento en diversos tests lingüísticos con el de los estudiantes de control que asistían a los programas regulares de inglés. Se seleccionaron las muestras de inmersión y de control para que fueran similares con respecto al nivel socioeconómico y a la inteligencia. En algunos casos, esto se cumplió asignando al azar estudiantes al programa de inmersión o al de inglés regular; en otros casos, se realizó el emparejamiento después de que los padres habían inscrito a sus hijos en uno u otro programa.

Los tests aplicados durante los primeros grados de la inmersión temprana indicaron que antes de recibir instrucción sobre la lengua inglesa, los estudiantes de inmersión puntuaban significativamente por debajo que los de control en tests que requerían destrezas de lecto-escritura en inglés (por ejemplo: lectura, ortografía, deletreo). Sin embargo, no había datos que indicaran que los estudiantes de inmersión estuvieran por debajo de los estudiantes de control en otras destrezas, como comprensión oral o producción oral. No era sorprendente el hallazgo de un déficit en las habilidades de lectura y escritura en inglés antes de la introducción de la enseñanza de la lengua inglesa. Más sorprendente fué el nivel de competencia real en inglés de los estudiantes de inmersión en aquel momento, a pesar de que no recibían instrucción de esa lengua.

Una vez que se introdujo la instrucción de la lengua inglesa, los resultados de los test indicaron que, dentro del mismo año, los estudiantes de inmersión igualaban a los estudiantes de inglés de control en todos los aspectos de la competencia en inglés. Una vez lograda la igualdad, se mantuvo en el resto del programa, incluyendo el programa de continuación en el nivel de escuela secundaria.

La evaluación del rendimiento de los estudiantes de inmersión en el idioma francés implicaba comparaciones con los estudiantes ingleses de control que recibían instrucción convencional en FSL (Francés como Segunda Lengua) durante treinta y sesenta minutos por día, y comparación con los estudiantes franceses de control. El grupo de control francés estaba com-

puesto por estudiantes francófonos que asistían a las escuelas convencionales del medio francés. En Montreal, los controles franceses se seleccionaron para representar un grupo medio de estudiantes con un abanico completo de aptitudes (no se llevó a cabo un emparejamiento sistemático en CI, como cuando se seleccionaron los grupos de control ingleses). Por ejemplo, la batería de evaluación lingüística en francés incluía tests de rendimiento en lenguaje funcional, incluyendo destrezas relacionadas con el lenguaje hablado, la comprensión auditiva, y la comprensión de lectura y escritura. En la mayor parte de los casos, estos tests habían sido diseñados para evaluar el rendimiento de los hablantes nativos y no de los hablantes de segunda lengua.

Los resultados indicaron que los estudiantes de inmersión eran significativamente superiores a los estudiantes de control ingleses en todos los tests de destrezas en francés. Se esperaba que se produjeran estos resultados debido al tiempo dedicado al francés, que favorecía a los estudiantes de inmersión. Más interesantes resultaron ser las comparaciones con los estudiantes de control franceses. En este caso, los resultados eran algo más complejos. Con respecto al rendimiento lingüístico funcional, se encontró que los estudiantes de inmersión puntuaban igual que los estudiantes de control franceses de la misma edad en los tests que evaluaban los aspectos del francés más pasivos, como comprensión auditiva y comprensión lectora. En los tests de destrezas lingüísticas productivas (por ejemplo: hablar) o conocimiento de las reglas lingüísticas discretas (por ejemplo: un test de gramática) se encontró que los estudiantes de inmersión puntuaban menos que los nativos, aunque, en cualquier caso, su puntuación era muy buena. Bruck, Lambert y Tucker (1976), evaluaron las destrezas en comunicación de los estudiantes de inmersión de los grados quinto y sexto, pidiéndoles que pusieran en palabras una historia que acababan de ver en una película muda, y que contarán la historia *en francés* a alguien que no hubiera visto el film. Después, Bruck llevó a cabo el análisis de contenido de las historias. Se hicieron análisis de la organización de la ejecución oral que hacían los estudiantes a partir de las historias (incluyendo el porcentaje de historias que tuvieron una introducción o que no tuvieran fi-

nal) y también la clase y cantidad de información transmitida (incluyendo el número de episodios y detalles que cada estudiante recogía). Las producciones de los estudiantes de inmersión se comparaban con las de los niños francófonos de la misma edad. Bruck, Lambert y Tucker encontraron que, en muchos aspectos, las historias de los estudiantes de inmersión fueron las mismas que las de los estudiantes franceses, y, en particular, los estudiantes de inmersión transmitían la misma cantidad y tipo de información que los estudiantes franceses.

En resumen, los resultados de las evaluaciones longitudinales del grupo original de Inmersión Total Temprana de St. Lambert, así como el grupo de continuación, mostraron que, al final de su escolarización, estos niños habían adquirido un bilingüismo funcional que no podría conseguirse con ninguna estancia y escolarización breves en un entorno extranjero. «Estas conclusiones se aplican a los niños pertenecientes a la clase trabajadora tanto como a los que pertenecen a la más privilegiada clase media. Se aplican también a los niños de varios niveles de CI medido, e incluso a niños con problemas de aprendizaje [Bruck, 1978.] Además, los niños llegaban a este nivel de competencia sin detrimento del desarrollo del idioma usado en el hogar (inglés), sin que se produjeran más adelante fallos en todas las áreas de contenido importantes del curriculum, lo que indicaba que la adquisición incidental del francés no distraía a los estudiantes de nuevos aprendizajes e ideas complejas; sin ningún tipo de confusión mental o pérdida del desarrollo cognitivo normal; y sin pérdida de identidad o apreciación de su propia etnicidad. Además, se encontró que los alumnos de Inmersión desarrollaron una consideración más equilibrada hacia los canadienses franceses y su cultura por haber aprendido algo acerca del grupo y su cultura a través del profesor y mediante las destrezas que habían desarrollado en la lengua de los canadienses franceses (ver Lambert, 1984).

INMERSION TEMPRANA, RETARDADA Y TARDIA: MODIFICACION DEL EXPERIMENTO ORIGINAL

Poco tiempo después de que se comenzara la aplicación del programa de St.

Lambert, los programas de Inmersión hicieron posibles en otros distritos escolares en la provincia de Quebec, sobre todo, en la isla de Montreal, en los distritos escolares ingleses más grandes de la provincia, y fuera de Quebec: en Ottawa (ver Morrison, 1981), Vancouver (Shapron y Day, 1984) y Toronto (Swain y Lapkin, 1982). Los programas de inmersión están funcionando actualmente en las 10 provincias de Canadá y en varias ciudades de EE. UU. incluyendo Cincinnati, Ohio (Genesee, Holobow, Lambert, Gastright y Met, 1984); Silver, Spring, Maryland; Milwaukee, y las escuelas de la Ciudad de San Diego, 1982). La expansión de la inmersión a otros centros de Norteamérica es atribuible, en no poca medida, a la investigación que ha acompañado al desarrollo del programa desde el principio en St. Lambert. Para proporcionar retroalimentación sistemática y objetiva con respecto a los resultados de la inmersión, los investigadores han intentado establecer la eficacia educativa y también la legitimidad de la inmersión tanto para información de los padres como de los educadores.

Se han producido algunos cambios en el diseño original. Se han desarrollado formas alternativas de inmersión que difieren fundamentalmente con respecto al/los curso/s en los que se usa la segunda lengua como soporte fundamental de la instrucción. Puede establecerse una distinción entre los Programas en relación con el hecho de que ofrezcan una inmersión en francés *Temprana*, *Retardada* o *Tardía*. Pueden hacerse diferenciaciones posteriores con respecto a la cantidad de instrucción que se dé en la segunda lengua y/o el número de años durante los que se usa la segunda lengua como medio principal de instrucción.

Programas de Inmersión Temprana

Las dos clases principales de Programa de Inmersión Temprana son la *Total* y la *Parcial*. Se ha descrito ya el programa de inmersión *Temprana Total*. La Inmersión *Temprana Parcial* difiere en que la instrucción del curriculum no se hace en la segunda lengua en el 100 por 100 del tiempo durante los primeros grados. La fórmula más común es del 50 por 100 en francés y el 50 por 100 en inglés (ver Genesee, 1981, y Swain, 1978, p. ej.). La cantidad de instrucción en francés en el Programa



de Inmersión Temprana Parcial suele permanecer constante durante los grados elementales, en contraste con los Programas de Inmersión Total en los que disminuye el componente francés. Otra diferencia es el momento en el que comienza el entrenamiento de la lecto-escritura en su lengua materna. En el Programa de Inmersión Total, el aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna se hace después de haberse iniciado en su segunda lengua. En el Programa de Inmersión Parcial, el aprendizaje de la lecto-escritura se hace simultáneamente en las dos lenguas a partir del primer grado.

Entre las distintas alternativas de los Programas de Inmersión Temprana Total, la variación fundamental se refiere al grado en el que se introduce la instrucción en inglés. Puede hacerse en el 2.º curso, como en St. Lambert (Lambert y Tucker, 1962); en el 3.º curso (ver Genesee, 1978); o en el 4.º curso (Genesee y Lambert, 1983; Gray, 1981). Otra variación se refiere a la cantidad de instrucción presentada en inglés una vez que es introducido en el currículum. En algunos casos, la exposición al inglés aumenta rápidamente; por ejemplo, desde el 20 por 100 en el 3.º curso hasta el 60 por 100 en el 5.º (ver Genesee, 1978), mientras que en otros casos aumenta muy lentamente; por ejemplo, permanece estable en el 20 por 100 durante los cursos 3.º, 4.º y 5.º (ver Morrison, 1981).

Programas de Inmersión Retardada

Los Programas de Inmersión Retardada son los que proponen el uso de la segunda lengua como medio fundamental de instrucción hasta los cursos elementales medios (4.º y 5.º). Generalmente, estos programas ofrecen un curso de fundamentos del idioma (de la L₂) en los primeros cursos antes de la inmersión, que pueden durar uno o dos años (ver Cziko, Holobow y Lambert 1977, por ejemplo). Esta primera aproximación puede ser seguida por una Inmersión Parcial hasta el fin de la escuela elemental, durante la que se enseña los fundamentos del idioma y otros temas utilizando la segunda lengua. En la opción de Inmersión Retardada, el aprendizaje de la lecto-escritura se hace antes en la primera que en la segunda lengua.

Programas de Inmersión Tardía

Los Programas de Inmersión Tardía posponen el uso intensivo de la segunda lengua hasta el final de la escuela elemental o el principio de la secundaria. En los Programas de Inmersión Tardía de un año, se enseña durante un año en la segunda lengua todo el currículum o su mayor parte, excepto los fundamentos del idioma inglés (ver p. ej. Genesee, Polich y Stanley, 1977; y Swain, 1978). En los Programas de Inmersión Tardía de dos años, se repite el mismo esquema durante dos años consecutivos (ver Genesee, 1981, y Morrison, 1981, p. ej.). Los Programas de Inmersión Tardía pueden ser precedidos por una instrucción de los fundamentos de la segunda lengua en los grados elementales (ver Genesee, Polich y Stanley, 1977) o pueden ser precedidos por cursos especiales preparatorios de segunda lengua uno o dos años inmediatamente antes de la Inmersión (ver Swain, 1978). La mayoría de las opciones de Inmersión Tardía (uno o dos cursos, con o sin instrucción previa en los fundamentos de la segunda lengua) son seguidas, generalmente, en los cursos superiores por cursos avanzados de fundamento de la segunda lengua y, en algunos casos, por cursos no lingüísticos seleccionados, como geografía, que se enseñan mediante la segunda lengua.

Estas alternativas no agotan todas las variantes, pero comprenden las principales implantadas hasta el momento (ver Genesee, 1983, para descripciones completas y resúmenes evaluativos de estas alternativas).

Los resultados de aplicaciones extensas de tests longitudinales en *Montreal* (Adiv, 1980; Buteau y Gougeon, 1975; Cziko, Holobow y Lambert, 1977 a, b; Cziko, Holobow, Lambert y Tucker, 1977; Genesee, 1978, 1981 a, b; Genesee y Chaplin, 1976; Genesee y Leblanc, 1978; Genesee y Morcos, 1978; Lambert y Tucker, 1972; Stevens, 1976); en *Ottawa* (Edwards, McCarrey y Fu, 1980; Harley, 1976; Morrison, 1981) y en *Toronto* (Lapkin, Swain, Kamin y Hanna, 1982; Stern, Swain y McLean, 1976; Swain, 1978; Swain y Lapkin, 1982) indican con bastante claridad que los estudiantes de inmersión, ya sea en una alternativa temprana, retardada o tardía, consiguen niveles de rendimiento en el idioma francés bastante más altos que los estudiantes que siguie-

ron un programa de fundamentos de francés como segunda lengua durante un número de años comparable. Las comparaciones entre formas alternativas de inmersión han encontrado, generalmente, con algunas excepciones ocasionales, que:

- 1) Los estudiantes de Inmersión Total logran niveles más altos de rendimiento que los estudiantes de Inmersión Parcial;
- 2) Los estudiantes de Inmersión Temprana logran niveles más altos de rendimiento que los estudiantes de Inmersión Retardada; y
- 3) Los estudiantes de Inmersión Temprana logran niveles más altos de rendimiento que los estudiantes de Inmersión Tardía. No hay tampoco datos que sugieran que ningún programa ha perjudicado el desarrollo de las destrezas lingüísticas en inglés o el rendimiento académico de los estudiantes en tales programas.

Otro efecto beneficioso de la inmersión, más allá de su impacto educativo y cognitivo, es que amplía la experiencia del estudiante al desarrollar una conciencia de lo que es un grupo «extranjero», que posiblemente es sentido como amenazante (ver Genesee, 1984; Lambert, 1984). Los estudiantes en los Programas de Inmersión desarrollan actitudes más amistosas y abiertas hacia los franco-canadienses que los estudiantes de control. Los estudiantes de inmersión dicen que se sienten psicológicamente más cerca y más similares a los franceses que los del grupo de control. Es interesante señalar que la experiencia de inmersión afecta menos al desarrollo de los estereotipos de los franco-canadienses que a las actitudes generales hacia los francófonos (Lambert, 1984).

La experiencia de inmersión también fomenta intuiciones sociopolíticas específicas que los estudiantes ingleses monolingües no desarrollan. Por ejemplo, los estudiantes de inmersión son conscientes al final de la escuela elemental de que la coexistencia democrática pacífica entre los miembros de grupos etnolingüísticos distintos implica algo más que un simple aprendizaje de los idiomas mutuos (ver Lambert, 1984). Los grupos de control que no asisten a la inmersión ofrecen a menudo esta solución simplista cuando se les pregunta cómo podrían reducirse las tensiones entre los canadienses anglófonos y francófonos (ver Blake, Lambert, Sidoti y Wolfe, 1981; Cziko, Lambert, Sidoti y Tucker, 1980). Puesto que han aprendido el otro idioma bien y han aprendido, tam-

bién, a apreciar el otro grupo cultural, los estudiantes con una experiencia de inmersión se dan cuenta de que se necesita mucho más que simples destrezas lingüísticas. Creen que una coexistencia efectiva y pacífica requiere que haya oportunidades para los miembros de ambos grupos étnicos —especialmente para la gente joven— de interactuar en contactos sociales, educativos y de trabajo sobre una base de igualdad. Sólo entonces pueden disiparse el mutuo recelo y desconocimiento. Esta es una intuición compleja. Pocos de nosotros, especialmente los monolingües que hay entre nosotros, vemos las cosas tan claramente cuando intentamos entender las tensiones entre grupos.

PROGRAMAS DE INMERSION ESPECIALES

Una innovación posterior de la inmersión ha sido la aplicación de un programa de «Doble Inmersión» en algunas de las escuelas judías de Montreal. En este caso, los estudiantes del idioma mayoritario (anglófonos) recibían programas donde la mitad del currículum era cubierto en francés, una lengua socialmente valorada, y la otra mitad en hebreo, una lengua patrimonial de un gran valor cultural. El inglés se introdujo en el programa en los últimos años. Este doble programa de inmersión ha tenido mucho éxito, no sólo a la hora de aumentar el rendimiento en las dos lenguas no nativas (hebreo y francés), sino también a la hora de asegurar contratiempos a corto plazo en el desarrollo de la primera lengua (inglés) o en el rendimiento académico.

Recientemente, se nos ha pedido que evaluemos y guíemos un programa de inmersión en Mohawk (el idioma tradicional de un grupo de indios indígenas de Canadá). Un grupo de padres y educadores de la comunidad de Mohawk de Kahnawake estableció contacto con nosotros en McGill para evaluar las diversas opciones de Inmersión Parcial en Mohawk que ya habían sido probadas como experiencia piloto en esa comunidad. Los numerosos contactos mantenidos con los miembros de la comunidad, dejaron claro que el uso del Mohawk era una característica extremadamente valorada de la cultura Mohawk, pero que su uso iba a desaparecer con la generación actual más vieja. Muy pocos padres (si es que había alguno) de



los niños en edad escolar mantenían vivo el Mohawk en el hogar como segunda lengua viable. Los niños deberían tener suficiente interacción con los abuelos como para conservar el Mohawk, pero, en realidad, esas oportunidades parecían raras. Consecuentemente, la integridad de la comunidad estaba en entredicho debido a los sentimientos de disgusto y decepción por parte de los más ancianos y los sentimientos de culpa por parte de los padres jóvenes.

La escuela ha iniciado un Programa de Inmersión Parcial en Mohawk en los primeros grados y hemos podido emparejar los estudiantes de Inmersión con controles que, en el momento de las pruebas, eran equivalentes en destrezas relacionadas con el vocabulario inglés básico y la capacidad de razonamiento, dos características centrales del potencial cognitivo y académico. Queríamos estudiar qué efecto podía tener la experiencia de inmersión en las destrezas relacionadas con la lengua inglesa y el desarrollo académico de esos estudiantes. En nuestra primera evaluación, al final de los grados 1.º y 3.º, encontramos que el desarrollo del idioma inglés de los estudiantes no se veía afectado negativamente por la experiencia de Inmersión Parcial en Mohawk (Lambert, Genesee, Holobow y McGilly, 1984). Suponemos que la experiencia de Inmersión Parcial ha enriquecido en gran manera a los estudiantes que tenían mayores destrezas en el idioma Mohawk y una mayor apreciación de su identidad Mohawk. Las evaluaciones que están en curso harán un seguimiento de estos estudiantes durante toda la escolaridad.

Conclusiones

Los programas de inmersión no fueron diseñados para, ni destinados a los grupos etnolingüísticos en América del Norte que tengan otro idioma distinto del inglés como lengua principal usada en el hogar. Colocar a tales niños en un programa de instrucción que se haga inicialmente en inglés en su totalidad podría tener como consecuencia una mala aplicación del proceso de inmersión de forma perjudicial y sustractiva. Sus identidades personales, su temprano desarrollo conceptual, sus oportunidades de competir y tener éxito en la escuela o en el trabajo, y sus intereses al

intentar tener éxito podrían verse perjudicados por un programa de inmersión en inglés. Afortunadamente, hay ahora disponibles alternativas prácticas y valiosas para ayudar a esos niños a transformar una forma potencialmente sustractiva del desarrollo bilingüe en otra aditiva y, con ello, hacerles extensivo las mismas ventajas del bilingüismo eficaz que disfrutaban los anglófonos en los programas de inmersión normal. Los temas de la educación lingüística para los niños de la lengua minoritaria se tratan en detalle en Lambert y Taylor, 1983.

Se está desarrollando una nueva forma de educación a partir de los programas de inmersión, tan bien conocidos ya en las comunidades anglófonas de todo Canadá, y que los padres, educadores e investigadores de los EE. UU. y otras partes del mundo están estudiando cuidadosamente con la finalidad de comprobar su posible adaptación (Genesee, 1985). Las cuidadosas evaluaciones de estos programas nos han enseñado que se puede lograr una sólida educación y un desarrollo cognitivo superior al normal en las clases donde se usa una segunda lengua o un idioma totalmente extranjero como medio principal o único de instrucción y aprendizaje durante los primeros grados escolares. Los estudiantes del idioma mayoritario en los programas de inmersión pueden estar a la misma altura o incluso por delante de los niños del grupo de control en las clases convencionales de inglés, en los tests de rendimiento académico, y no manifestar efectos perjudiciales en su desarrollo del idioma inglés, su desarrollo cognitivo, o sus actitudes sociopolíticas. De hecho, las destrezas de inglés y el crecimiento cognitivo de estos estudiantes están relativamente fortalecidos, y su identidad étnica no sólo está intacta sino que parece tener una naturaleza más segura y más comparativa. Consideramos todas estas ventajas como una forma de enriquecimiento derivado de la adquisición de un alto nivel de destrezas mediante un nuevo idioma y una profunda comprensión de la cultura de un grupo etnolingüístico diferente. El enriquecimiento es aditivo en el sentido de que no hay ningún peligro de que los niños anglófonos de Norte América pierdan el inglés como idioma básico para su pensamiento, expresión y solución de problemas. Tampoco hay peligro de que estos niños pierdan su identidad canadiense durante el proceso.

En este artículo se presenta una revisión del primer Programa de Inmersión aplicado en la provincia de Quebec (Canadá) hacia la mitad de la década de los sesenta: el programa experimental de St. Lambert. Este programa fué diseñado para cubrir las necesidades y características de un grupo determinado de niños anglofonos canadienses. Se describen las características de éste programa, la evaluación que se llevó a cabo y los resultados obtenidos. Asimismo, se incluyen las modificaciones del programa original que han dado lugar a la aplicación de otros programas de características distintas que se describen a lo largo del artículo. En las conclusiones se pone de manifiesto la especificidad del diseño de estos programas con respecto al grupo para el que fueron diseñados y el desarrollo de nuevas formas de educación a partir de los programas de inmersión.

Summary

In this paper an overview of the first Immersion Program implemented in Quebec, the St. Lambert experimental program, is presented. The program was designed according to the needs and characteristics of a particular group of anglophone Canadian children. The rationale of the Program and its evaluation are described as well as a summary of results. Later modifications of the original program are included. Conclusions stress the need for designing specific programs for specific groups, and the development of new trends of education as a fruitful outcome of immersion programs.

Résumé

Dans cet article on présente une révision du premier programme d'immersion qui a été appliqué dans la région du Québec (Canada): le Programme Expérimental de St. Lambert, dessiné pour répondre à la demande social pour l'amélioration de l'apprentissage du français chez les anglophones.

Dans l'article on décrit les caractéristiques de ce programme, l'évaluation réalisée et les résultats obtenus, ainsi que les modifications sur le programme original qui ont facilité l'application d'autres programmes de différentes caractéristiques.

Finalement, on met en relief la spécificité du dessin de ces programmes par rapport au groupe pour lequel ils ont été dessinés et le développement de nouvelles formes d'éducation à partir du programme d'immersion.

Referencias

- ADIV, E.: *A comparative evaluation of three immersion programs: Grades 10 and 11*. Manuscrito inédito, Protestant School Board of Greater Montreal, 1980.
- BLAKE, L.; LAMBERT, W. E.; SIDOTI, N., y WOLFE, D.: «Students' views of intergroup tensions in Quebec: The effects of language immersion experience». *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1981. 13, 144-160.
- BRUCK, M.: «The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child». *Canadian Journal of Education*, 1978, 3, 51-72.
- BRUCK, M.; LAMBERT, W. E., y TUCKER, G. R.: *Cognitive consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade 6*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1976.
- BUTEAU, M., y GOUGEON, H.: *Evaluation of the 1974-75 Lakeshore School Board partial French immersion program: Levels four, five and six*. Manuscrito inédito, Department of Education, McGill University, 1975.
- CZIKO, G. A.; HOLOBOW, N., y LAMBERT, W. E.: *A comparison of three elementary school alternatives for learning French: Children at grades four and five*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1977 a.
- CZIKO, G. A.; HOLOBOW, N., y LAMBERT, W. E.: *Early and late French immersion: A comparison of children at grade seven*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1977 b.
- CZIKO, G. A.; HOLOBOW, N.; LAMBERT, W. E., y TUCKER, G. R.: *A comparison of three elementary school alternatives for learning French: Children at grades 5 and 6*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1977.
- CZIKO, G. A.; LAMBERT, W. E.; SIDOTI, N., y TUCKER, G. R.: «Graduates of early immersion: Retrospective views of grade 11 students and their parents». En R. N. St. Clair y H. Giles (Eds.), *The social and psychological contexts of language*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum Lawrence Associates, Inc. 1980.
- EDWARDS, H. P.; MCCARREY, H. A., y FU, L.: *Evaluation of second language program extensions offered in grades 3, 4 and 5: Final report 1979-80*. Ottawa: Ottawa Roman Catholic Separate School Board, 1980.

- GENESEE, F.: «A longitudinal evaluation of an early immersion school program». *Canadian Journal of Education*, 1978, 3, 31-50.
- GENESEE, F.: «A comparison of early and late second language learning». *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 1981, 13, 115-127.
- GENESEE, F.: «Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review». *Applied Psycholinguistics*, 1983, 4 1-46.
- GENESEE, F.: «Historical and theoretical foundations of immersion education». En *Studies on immersion education*, California State Department of Education, 1984.
- GENESEE, F.: «Beyond bilingualism: Social psychological studies of French immersion programs in Canada». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1984.
- GENESEE, F.: «Second language learning through immersion: A review of U. S. programs». *Review of Educational Research*, 1985, en prensa.
- GENESEE, F., y CHAPLIN, S.: *Evaluation of the 1974-75 grade 11 French immersion class*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1976.
- GENESEE, F.; HOLOBOW, N.; LAMBERT, W. E.; GASTRIGHT, J., y MET, M.: *An evaluation of French partial immersion in Cincinnati public schools: The kindergarten year*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1984.
- GENESEE, F., y LAMBERT, W. E.: «Trilingual education of majority language children». *Child Development*, 54, 1983, 105-114.
- GENESEE, F., y LEBLANC, M.: *A comparative evaluation of three alternative French immersion programs: Grades 7 and 8*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1978.
- GENESEE, F., y MORCOS, C.: *A comparative evaluation of three alternative French immersion programs: Grades 8 and 9*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1978.
- GENESEE, F.; POLICH, E., y STANLEY, M. H.: «An experimental French immersion program at the secondary school level 1969 to 1974». *Canadian Modern Language Review*, 1974, 33, 318-332.
- GRAY, V.: *Evaluation of the grade 6 French immersion program in Fredericton*. Manuscrito inédito, Psychology Department, University of New Brunswick, 1981.
- HARLEY, B.: «Alternative programs for teaching French as a second language in the schools of the Carleton and Ottawa School Boards». *Canadian Modern Language Review*, 1976, 33, 193-215.
- HOLOBOW, N. E.; GENESEE, F., y CHARTRAND, L.: *French language skills of children in two trilingual education programs: A grade 6 evaluation*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1984.
- LAMBERT, W. E.: «Bilingualism and language acquisition». En H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences, 1981, 379, 9-22.
- LAMBERT, W. E.: «The effects of bilingual-bicultural experience on children's attitudes and social perceptions». En P. Homel and M. Paliz (Eds.) *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1984.
- LAMBERT, W. E.; GENESEE, F.; HOLOBOW, N. E., y MCGILLY, C.: *An evaluation of a partial Mohawk immersion program in the Kahnawake schools*. Manuscrito inédito, Department of Psychology, McGill University, 1984.
- LAMBERT, W. E., y TAYLOR, D. M.: «Language in the education of ethnic minority immigrants». En R. J. Samuda and S. L. Woods (Eds.) *Perspective in immigrant and minority education*. Washington, DC: University Press of America, 1983, 267-280.
- LAMBERT, W. E., y TUCKER, G. R.: *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Ma: Newbury House, 1972.
- LAPKIN, S.; SWAIN, M.; KAMIN, y HANNA, G.: «Late immersion in perspective: The Peel study». *Canadian Modern Language Review*, 1982.
- MORRISON, F.: *Evaluation of the second language learning (French) programs in schools of the Ottawa and Carleton Boards of Education: Eighth annual report*, 1981.
- SHAPSON, S., y DAY, E.: «A longitudinal evaluation of an early immersion program in British Columbia». *Journal of Multilingual Multicultural Development*, 1984, 3, 1-16.
- STERN, H. H.; SWAIN, M., y MCLEAN, L. D.: *Three approaches to learning French*. Toronto, OISE Press, 1976.
- STEVENS, F.: *Second language learning in an activity-centred programs*. Tesis doctoral inédita, Department of Educational Technology, Concordia University, 1976.
- SWAIN, M.: French immersion: Early, late or partial? *Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 577-585.
- SWAIN, M., y LAPKIN, S.: *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1982.