



LA PRESENCIA DE TRES LENGUAS EN EL CURRÍCULO: MULTILINGÜISMO EN LOS CONTEXTOS CANADIENSE Y ESPAÑOL

DAVID LASAGABASTER*

RESUMEN. La confluencia de tres lenguas en el currículo se está convirtiendo en algo cada vez más habitual en los sistemas educativos de casi todo el globo, ya que a la presencia de la lengua mayoritaria se une la de la lengua minoritaria (ya sea en forma de lengua propia en comunidades bilingües o en forma de la L1 del alumnado inmigrante) y la cada vez más presente lengua extranjera. En este artículo se pretende contrastar una serie de estudios que se han ocupado de este campo de investigación en dos contextos que comparten características comunes al tiempo que mantienen sus propias peculiaridades, como son el contexto canadiense y el español. Los resultados obtenidos indican que el grado de bilingüismo ejerce una influencia definitiva en los resultados obtenidos en el aprendizaje de la L3, al tiempo que se postula la alfabetización de la población inmigrante en su L1 como medio para favorecer el aprendizaje de las lenguas oficiales de los países de acogida. Las actitudes lingüísticas que surgen como resultado de esta coexistencia de lenguas también son objeto de análisis.

ABSTRACT. The existence of three languages in the curriculum is something increasingly common in practically every education system in the world, since to the presence of the majority language two more are added: the minority language (whether as a vernacular language, in the case of bilingual communities, or as the L1 of immigrant children), and the increasingly present foreign language. The article tries to compare several studies, which have dealt with this field of research in two contexts that share common features but that at the same time have kept their own peculiarities: the Canadian and the Spanish contexts. The results show that the level of bilingualism has an undeniable influence on L3 learning outcomes, whereas the teaching of basic literacy to the immigrant population in their L1 is seen as the means to favour the learning of the receiving countries' official languages. The linguistic attitudes that arise from this coexistence of languages are also subject to analysis.

(*) Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

INTRODUCCIÓN

La presencia de tres lenguas en el currículo está pasando a ser algo muy habitual en muchas partes del planeta, hasta el punto de que el trilingüismo y la enseñanza trilingüe se están convirtiendo en un campo de investigación propio dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas, tal y como queda patente en el establecimiento y afianzamiento del Congreso Internacional (*International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*) que con carácter bianual trata este ámbito de investigación y en las cada vez más habituales publicaciones que se realizan en este campo (Cenoz y Jessner, 2000; Hoffmann, 2000; o por citar algunas de las producidas en las comunidades autónomas bilingües españolas: Barnes, 2002; Cenoz, 1991; Lasagabaster, 2001a y 2001b; Muñoz, 2000; Safont, 2003; Sagasta, 2003; Sanz, 2000).

El interés que este campo despierta se debe fundamentalmente a dos razones. Por un lado, a que, como resultado de las crecientes corrientes migratorias, las mejoras en los medios de transporte y de comunicación, y la globalización, el contacto de lenguas se está extendiendo a pasos agigantados por todo lo largo y ancho del planeta. Por otro, a que en él confluyen una serie de características que lo diferencian del aprendizaje de una L2, a pesar de las muchas cuestiones que guardan en común (Cenoz, 2003). La principal diferencia estriba en que el aprendiz de una L3 tiene a su disposición un conocimiento del que carece el hablante monolingüe, lo que lleva al primero a poder disfrutar de una serie de estrategias de aprendizaje que ya ha desarrollado por su condición de hablante bilingüe. Las dos lenguas que ya posee permiten al hablante bilingüe, al menos desde un punto de vista teórico, contar con cierta ventaja cuando se trata de afrontar el aprendizaje de la L3.

El objetivo del presente artículo consistiría en comparar los resultados que se han obtenido en dos contextos que, a pesar de compartir características comunes, mantienen sus propias peculiaridades, lo que nos permitirá tratar de llegar a conclusiones sobre la presencia de varias lenguas en contacto en el ámbito escolar. Para ello procederemos en primer lugar a describir tanto el contexto canadiense como el español. Puesto que este último es más conocido para todos los lectores, en esta introducción prestaremos una mayor atención a Canadá.

Canadá fue el primer país en el mundo en tener una política oficial de multiculturalismo cuando en 1971 Pierre Elliott Trudeau la estableció con el objetivo de crear las condiciones sociopolíticas adecuadas para que todos los canadienses pudiesen participar en la vida pública del país (Breton, 2000; Harles, 1998). El gobierno a la sazón consideraba que una política multicultural era la más adecuada para asegurar la libertad cultural de los canadienses en un país oficialmente bilingüe, lo que otorgaba reconocimiento oficial automáticamente a la composición multicultural del país (Winter, 2001). La principal razón de esta política la encontramos en el hecho de que durante el último siglo, Canadá se ha convertido en un destino muy atractivo para emigrantes procedentes de los cinco continentes, a resultas de lo cual este país cuenta en la actualidad con una de las poblaciones más multirraciales del planeta. La finalidad principal consiste por tanto en reconocer la realidad multicultural canadiense por medio de la integración pero sin asimilación, ya que esta última supondría la absorción total en otro grupo lingüístico y cultural y el abandono de la identidad cultural propia. El rechazo a la asimilación aparece ya en el informe de la Comisión Real sobre Bilingüismo y Biculturalismo (*Report of the Royal*

Commission on Bilingualism and Biculturalism) publicado en 1969 e implementado en forma de multiculturalismo como política gubernamental oficial dos años más tarde por Trudeau. Esto hace que Kymlicka (1998, pp. 2-3) defienda que Canadá es un líder mundial en tres de las áreas más importantes de las relaciones etnoculturales: la inmigración, la población indígena y la acomodación de los nacionalismos minoritarios.

Se puede hablar *grosso modo* de tres contextos multiculturales principales y claramente definidos: la población francófona que se estableció con determinación en la provincia de Quebec (a pesar de existir comunidades francófonas más o menos importantes por toda la extensa geografía canadiense), la población anglófona que hizo lo propio en el resto del país y la población indígena, cuyas comunidades llevan miles de años establecidas en este contexto. Los dos primeros han contado con reconocimiento oficial desde la independencia del país, mientras que la población indígena tan sólo ha logrado la aquiescencia durante las tres últimas décadas. Por lo tanto nos encontramos ante un contexto sociolingüístico único en el que dos lenguas internacionales tan poderosas y arraigadas como el francés y el inglés comparten cooficialidad, a lo que se añade la presencia de un número importante de otras minorías lingüísticas con una influyente representación a lo largo y ancho del país (históricamente Canadá se ha caracterizado por ser un país receptor de grandes flujos migratorios).

Esta política multicultural se ha apoyado en el establecimiento de agencias burocráticas y en la provisión de fondos públicos para promocionar la idea de que las minorías étnicas poseen la misma dignidad y merecen un trato igualitario, en un intento de lograr las condiciones adecuadas para la integración nacional.

Llevada al extremo, se convierte así en una ideología integradora, la ideología canadiense por antonomasia (Harles, 1998). Aunque pueda parecer irónico, la cohesión nacional se trata de lograr a través de la autonomía social e institucional de los distintos grupos étnicos. No obstante también es justo recordar que Quebec es la provincia donde menos apoyo recaba esta política, ya que muchos de sus habitantes consideran que el origen de esta política se encuentra en el rechazo del gobierno Trudeau de Canadá como un estado dual compuesto por la minoría francófona y la mayoría anglófona. Para los defensores de esta idea esta política multicultural sólo trata de socavar el estatus de la provincia francófona al presentar a sus habitantes únicamente como un grupo étnico más dentro del caleidoscópico mosaico canadiense. Harles (1998) estima que la tensión existente entre las dos comunidades europeas fundadoras hace que Canadá no posea la homogeneidad cultural ni el consenso ideológico en el que se sustentan otros sistemas políticos democráticos, lo que hace que el multiculturalismo (y la idea de integración sin asimilación inherente al mismo) se convierta en una alternativa viable en el deseo de consolidar la noción de identidad canadiense.

En el contexto español la presencia de tres lenguas en el currículo se circunscribe básicamente a las comunidades autónomas que cuentan con lengua propia, ya que a la cooficialidad del español y la lengua minoritaria correspondiente, se añade la cada vez más temprana presencia del inglés como lengua extranjera hegemónica. A pesar de que la Unión Europea fomenta el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, la realidad es que el número de alumnos que en el resto de comunidades monolingües tiene contacto con lo que sería su L3 es bastante reducido. No obstante, poco a poco se va

percibiendo un cambio de actitud y, sobre todo debido a la influencia que ejerce el marco europeo de colaboración, la necesidad del aprendizaje de una segunda lengua extranjera (que representaría la L3 en las comunidades autónomas monolingües y la L4 en las bilingües) se está cristalizando en su oferta en un número creciente, aunque todavía reducido, de centros.

En las siguientes secciones trataremos de revisar y analizar los resultados que hasta el momento se han obtenido tanto en el Estado español como en Canadá cuando se produce una situación escolar de tres lenguas en contacto. Para ello cada uno de los dos contextos en comparación aparecen divididos con relación a dos cuestiones principales y que preocupan por igual a todos los sectores inmersos en el proceso educativo, como son la competencia lingüística en la tercera lengua (L3) y las actitudes lingüísticas hacia las diferentes lenguas en contacto. La referencia al contexto canadiense es casi obligada, ya que desde la década de los sesenta se han puesto en marcha muchos proyectos a lo largo de toda su inmensa geografía para determinar las estrategias y medios de actuación más efectivos cuando se trata de aprender una lengua extranjera, experimentos educativos que han incluido desde los programas de inmersión en francés para la población anglófona, hasta programas de inmersión en la lengua materna de alumnos provenientes de otros países, programas bilingües con lenguas como el ucraniano, e incluso programas trilingües en francés, inglés y hebreo (a los que nos referiremos en la siguiente sección) y cursos o bien integrados en el currículo o bien en horario extraescolar en más de 100 lenguas diferentes habladas por el altísimo porcentaje (alrededor del 50%) de alumnos inmigrantes de las principales ciudades tales como Montreal, Toronto y Vancouver (Gagne, 1997).

No se debe olvidar además que la política gubernamental ha favorecido el que se hayan podido realizar investigaciones de gran calidad y cantidad a través de ayudas concedidas tanto por el gobierno central como por las autoridades educativas locales. Esto ha favorecido el que Canadá ocupe hoy día un lugar puntero en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas a través de los distintos y heterogéneos programas educativos implementados en su territorio. Además es importante recordar que, a diferencia de su vecino estadounidense, la política educativa tiene un mayor fundamento empírico que emocional (Cummins, 2001).

ESTUDIOS REALIZADOS EN CANADÁ

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA TERCERA LENGUA

El contexto canadiense es de sobra conocido por sus investigaciones sobre los resultados obtenidos a través de los programas de inmersión en francés para la población anglófona. Estos estudios coinciden en apuntar que estos estudiantes adquieren una competencia mucho más alta de la L2, el francés, que aquellos alumnos que la estudian a través de los programas regulares donde sólo se imparte como asignatura y donde no es utilizada como lengua vehicular. Además su competencia en inglés (la L1) es equiparable a la de los alumnos que cursan sus estudios en inglés, mientras que sus resultados en el resto de las asignaturas escolares no se ve afectado por el hecho de que éstas sean impartidas en una L2 (Genesee, 1987; Halsall, 1995; Lapkin, Swain y Shapson, 1990). Se han obtenido de modo consistente resultados coincidentes en este sentido, de tal manera que los resultados de hace 25 años se han

venido repitiendo en estudios más actuales (Turnbull, Lapkin y Hart, 2001). Sin embargo, son menos conocidos sus estudios sobre el efecto que estos programas tienen en la población inmigrante o los de los denominados programas trilingües. A estas dos cuestiones a las que nos vamos a referir en esta sección.

En primer lugar nos centraremos por tanto en los estudios en los que se ha analizado la influencia de la enseñanza de la lengua propia (L1) de los alumnos inmigrantes en su aprendizaje del inglés y el francés como L2 y L3 en programas de inmersión. Aunque existen estudios anteriores en los que ya se observa que los estudiantes inmigrantes obtenían buenos resultados (véase Genesee, 1976; o Edwards, Doutriaux, McCarrey y Fu, 1977), y puesto que éste no era el objetivo de dichas investigaciones (por lo que no se controlaron variables tan decisivas como el estatus socioeconómico), los primeros dos estudios a los que haremos referencia serán los realizados por Bild y Swain (1989) y Swain y Lapkin (1991) (extendido en Swain, Lapkin, Rowen y Hart, 1991), ambos completados en el área metropolitana de Toronto. En todas las escuelas participantes en estas dos investigaciones se enseñaba francés como L2 (L3 para el alumnado inmigrante) durante 20 minutos diarios desde los 6 hasta los 8 años, ofreciéndose a continuación la posibilidad de pasar a formar parte de un programa bilingüe en el que el 50% del currículo se impartía en francés y el otro 50% en inglés y que abarcaba desde los 9 hasta los 13 años. Todos los alumnos inmigrados se encontraban escolarizados en esta opción. Asimismo contaban con la opción de recibir clases en sus respectivas L1 (cuando éstas no eran ni francés ni inglés) desde la guardería hasta los 13 años.

En el primero de estos estudios (Bild y Swain, 1989) se procedió a comparar la competencia en lengua francesa de 31 alumnos inmigrantes que cursaban sus estudios en los programas bilingües en francés e inglés anteriormente citados con 16 alumnos de sus mismas características pero que estaban escolarizados en el programa regular donde la enseñanza se impartía en inglés. Los primeros superaron con diferencias estadísticamente significativas a los segundos tanto en las pruebas orales como en las escritas. Además las autoras detectaron una correlación positiva y significativa entre el número de años que los alumnos llevaban en las clases de su L1 y los índices correspondientes a su competencia en francés, de manera que quienes mostraban una competencia académica más alta en su L1 eran también los que mejores puntuaciones obtenían en las pruebas de francés. Las autoras partieron de la hipótesis de que los sujetos bilingües que tenían el italiano como L1 obtendrían mejores resultados que los bilingües con una lengua norrománica como L1, por cuestión de cercanía tipológica con el francés, hipótesis que no se cumplió, ya que a pesar de que sus resultados fueron superiores, no llegaron a ser estadísticamente significativos.

En el caso del estudio de Swain y Lapkin (1991) participaron 300 estudiantes de 13 años que cursaban sus estudios en un programa bilingüe en el que la mitad del currículo se impartía en inglés y la otra mitad en francés. Las autoras compararon cuatro grupos diferentes con relación a su competencia en francés: (i) un primer grupo formado por aquellos alumnos que no conocían otra lengua aparte del inglés y el francés; (ii) un segundo compuesto por aquellos que tenían sólo competencia oral en otra lengua, su L1; (iii) en el tercero se englobaban quienes estaban alfabetizados en su L1 pero que

casi siempre únicamente hacían uso oral de la misma; (iv) en el cuarto estaban los que hacían uso escrito de su L1. El primer grupo destacaba por tener un estatus socioeconómico y cultural más alto que los otros tres, entre quienes no se producían diferencias con relación a estas variables.

Los resultados reflejaron diferencias estadísticamente significativas a favor de aquellos estudiantes inmigrantes que estaban alfabetizados en su L1 tanto en las pruebas escritas como orales de francés. Llama la atención asimismo que no se observaran diferencias entre los alumnos cuya L1 era una lengua romance y quienes no, en contra de lo que cabría esperar al pertenecer el francés también a esta familia lingüística y haber por tanto una proximidad tipológica. Swain y sus colegas concluyen por tanto que se produce una transferencia de conocimientos entre las lenguas que conlleva una mayor facilidad para aprender lenguas adicionales.

Otro estudio interesante realizado en un programa de inmersión es el de Taylor (1992), en el cual esta autora llevó a cabo un seguimiento longitudinal de la evolución lingüística de una alumna de origen y habla cantonera. La autora observó como esta alumna se adaptaba de un modo muy positivo tanto desde un punto de vista psicológico, como académico y sociocultural a un programa de inmersión temprana total. Taylor destaca que las estrategias propias utilizadas por el profesorado de inmersión, así como el uso de medios paralingüísticos (lenguaje corporal y entonación, por ejemplo) y la incorporación de hábitos rutinarios, suponían un apoyo extraordinario para la adaptación de esta alumna y le permitía sacar el máximo beneficio a su experiencia educativa y por lo tanto progresar exitosamente en el programa. Taylor finaliza su artículo con la hipótesis de que, puesto que los niños trilingües que participan en programas de inmersión parten de las mismas

condiciones con respecto a sus pares (todos parten de cero en el aprendizaje de la L2, la lengua de inmersión), este factor de igualdad facilita su adaptación y progresión.

Siguiendo en esta misma línea, Dagenais y Day (1998) hicieron un seguimiento de tres alumnos inmigrantes en las clases de francés e inglés de un programa de inmersión a través de la observación y entrevistas, prestando también atención a la percepción que de éstos tenían sus profesores por medio de entrevistas. Los docentes daban constancia de como el número de alumnos trilingües en sus clases iba en continuo aumento, pasando de uno o dos por clase a representar casi la mitad de la misma. Los profesores de las tres escuelas analizadas mostraron su total convencimiento sobre los cambios que está sufriendo la sociedad canadiense y sobre el futuro que se atisba con clases cada vez más heterogéneas también en los programas de inmersión (algo totalmente natural y habitual en los programas regulares; no debemos olvidar que el 55% de la población canadiense no nació en el país). Coincidían en señalar que los discentes estaban progresando adecuadamente, e incluso defendían que tomaban más riesgos y eran más hábiles a la hora de servirse de estrategias de inferencia que sus compañeros. Estos autores, sin embargo, muestran de un modo muy directo dos problemas en esta investigación (algo, por otra parte, muy de agradecer). La primera cuestión es la relativa a que el permiso que se obtuvo de los padres es muy posible que se debiera a que éstos no estaban únicamente interesados en los resultados del estudio, sino que también estaban convencidos de que sus hijos estaban progresando adecuadamente en la escuela, por lo que Dagenais y Day defienden la necesidad de estudios que cuenten con una muestra más numerosa. El segundo problema radicaba en

que la visión de los profesores de inmersión también podría haber estado mediada por su tradicional papel de defensores de situaciones con una carga política alta. Puesto que el seguimiento tan sólo se realizó durante un curso escolar, consideran que es más que probable que este espacio de tiempo sea demasiado breve y no deje lugar a posibles tensiones y problemas que puedan surgir en un proyecto de carácter más longitudinal. Es por ello que concluyen indicando que se precisa de estudios longitudinales que ayuden a paliar la falta de información sobre los retos y tareas a las que deberán hacer frente estos estudiantes y sus profesores.

Un año después (Dagenais y Day, 1999) estos mismos autores investigaron las prácticas lingüísticas de las familias de estos tres alumnos partiendo de teorías socioculturales sobre el aprendizaje y las lenguas, constatando que las tres familias impulsaban el mantenimiento de la lengua familiar de muchas maneras con el objetivo de apuntalar la identidad cultural de sus hijos y de mantener los lazos con otros miembros de su comunidad. Destacan los autores que, el hecho de que todos los progenitores hubiesen tenido con anterioridad algún tipo de relación con la lengua francesa o los programas bilingües, podía haber contribuido a su predisposición a matricular a sus hijos en programas de inmersión. Los progenitores priorizaron las razones sociales y económicas en su decisión. Todos estos factores serían por tanto los responsables de la positiva imagen que los tres alumnos mostraron sobre sí mismos en su calidad de hablantes trilingües y de sus gratificantes experiencias en los programas de inmersión.

Genesee (1998) describe una experiencia educativa multilingüe que tiene lugar en Montreal y donde la inmersión lingüística se desarrolla en dos lenguas,

en lo que se ha venido en denominar programas de doble inmersión. En la provincia de Quebec existen dos sistemas educativos paralelos, uno en el que la lengua de instrucción ha sido el inglés para los alumnos protestantes con el inglés como L1 (en el que se incluía también a la población judía), y otro en el que la lengua de instrucción es el francés dirigido a la población católica cuya L1 era el francés. El sistema educativo partía de unos presupuestos en los que la cuestión religiosa tenía mucho más peso que la lingüística, por lo que la posibilidad de cursar en una u otra línea educativa venía dictada por la religión practicada por el alumno. Así, los programas de enseñanza en francés eran mucho más estrictos en este sentido, por lo que todo aquel alumno que no compartiera esta religión era inmediatamente remitido al sistema inglés, que era más flexible. Ésta es la razón por la que la comunidad judía estuvo en un principio incluida en el sistema inglés (a pesar de no compartir obviamente los principios religiosos de ésta). Sin embargo, el debate surgió con las primeras oleadas de inmigrantes procedentes de países como Líbano, Haití, Zaire, Nigeria, etc., donde en muchas ocasiones contaban con un alto nivel de francés. Esta situación detonó la toma de posición por ejemplo del gobierno quebecois que decidió desde principios de los noventa que toda la población inmigrante realizara sus estudios en la línea francesa, lo que acabó por terminar con la división basada en parámetros religiosos, pero manteniendo la distinción lingüística.

Sin embargo, antes de que todo esto ocurriera, en la década de los sesenta se añadió la enseñanza del francés por medio de programas de inmersión dirigidos a los alumnos anglófonos (Genesee, 1987), cuyos progenitores buscaban tanto la integración de sus hijos en la región francófona como la mejora vista desde un

punto instrumental (mayores opciones de trabajo, etc.). Además, y tal y como hemos podido comprobar en los tres estudios anteriores, la población inmigrante en aumento también está pasando a integrarse cada vez en mayor número en estos programas de inmersión.

A este tipo de programas se añadieron después programas de doble inmersión en hebreo y francés dirigidos a la comunidad judía que tenía el inglés como L1 y que vivía en barrios predominantemente angloparlantes de la ciudad. La elección del hebreo se debió a razones obviamente religiosas, culturales y económicas, mientras que el francés destacaba por su preponderancia en la vida social, política y económica diaria de esta provincia francófona. Genesee da cuenta de la experiencia realizada en tres escuelas, en dos de las cuales el currículo hebreo se realiza en esta lengua (religión, cultura, historia y lengua), mientras que el francés es utilizado en matemáticas, ciencias sociales y naturales. A esto se añade la presencia del inglés como asignatura a partir del tercer curso de primaria. Éste es el denominado programa de inmersión doble temprana. En la tercera escuela, las tres lenguas se utilizan en la instrucción desde el principio, aumentándose la presencia del francés (al tiempo que disminuye la del inglés) a medida que se avanza en el sistema educativo. Este programa es conocido como programa de inmersión doble tardía. Para la puesta en marcha de estos programas la estancia de los alumnos en el centro tuvo que extenderse hasta las 32 horas semanales, de manera que hubiera tiempo suficiente para hacer frente a las exigencias derivadas de un programa de instrucción trilingüe.

Se llevó a cabo un estudio longitudinal durante siete años de los resultados académicos obtenidos por estos alumnos de doble inmersión, para lo que se

utilizaron tests diseñados para medir su competencia en inglés, francés, hebreo y matemáticas. Las pruebas de lengua evaluaron la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción oral de los alumnos. Los resultados fueron calificados de muy positivos, puesto que no se apreciaron diferencias en francés con los alumnos de inmersión únicamente en francés; esto es sin duda sorprendente, ya que la doble inmersión dedica menos tiempo al francés que los programas de inmersión regulares. Sin embargo la escuela donde la doble inmersión era tardía sí que puntuó más bajo en las pruebas de francés, por lo que los beneficiados con respecto a esta lengua fueron los alumnos de los programas de inmersión doble temprana. Asimismo no se produjeron diferencias con relación a la lengua inglesa, cuando se les comparó tanto con los alumnos de inmersión en una lengua como con quienes realizaban sus estudios en un programa regular donde el inglés era la lengua vehicular. En cuanto al hebreo, destaca que los alumnos de doble inmersión temprana superaron en sus resultados a los de la doble inmersión tardía, lo que sugiere que el uso de la L1 durante los primeros cursos de la inmersión puede interferir en el aprendizaje de una segunda lengua. Las pruebas de matemáticas demostraron que la inmersión doble temprana (donde esta asignatura se enseñaba en francés) no impedía que se lograran los mismos resultados que los del grupo de inmersión doble tardía (en el que se impartían en inglés, la L1). Estos resultados vienen a coincidir con los obtenidos en la inmersión sólo en francés cuando se la compara con los programas regulares de enseñanza en inglés.

Genesee plantea la posibilidad de que estos resultados se puedan explicar por el hecho de que los programas de doble inmersión requieren de un mayor

esfuerzo lingüístico, lo que puede conducir a la generación de estrategias generales de aprendizaje de lenguas que favorezcan su adquisición. Especialmente alentadores fueron las calificaciones de los alumnos de doble inmersión cuyo programa no incluía el inglés (su L1) durante los primeros cursos.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Canadá representa un hito en el estudio de las actitudes lingüísticas, a diferencia de lo que ocurre en el resto del mundo francófono y muy especialmente en Francia, donde el número de estudios que se ocupan de esta cuestión es muy reducido (Lasagabaster, 2003). Dos podrían ser las razones principales de que esto sea así. Por un lado, el hecho de que nos encontramos ante un país en el que dos lenguas de gran prestigio internacional como el inglés y el francés conviven en un mismo contexto con estatus oficial y con una importante presencia, especialmente en el caso de la provincia de Quebec, en la que seis millones de habitantes son muy conscientes de que están rodeados por 300 millones de anglófonos, por lo que nos encontramos ante una cultura norteamericana única. Es importante recordar que en Quebec se encuentra el mayor número de hablantes nativos de francés, naturalmente una vez exceptuado el Estado francés. Por lo tanto no es ninguna casualidad que la investigación sobre el papel de las actitudes se iniciara en Canadá, ya que se trata de uno de los pocos lugares en el mundo en el que la población está dividida entre hablantes de dos lenguas internacionales y de prestigio, como son el inglés y el francés, lo que ha producido que la competencia entre ambas lenguas haya sido feroz (Dörnyei, 2001). Por otro lado, no se puede soslayar que nos encontramos ante uno de los

contextos que podríamos considerar no sólo pionero en el estudio de las actitudes lingüísticas, sino que indudablemente destaca por la palmaria cantidad y calidad de estudios realizados en este campo, con estudiosos y obras que se consideran clásicos en este campo (Bourhis, 1983; Gardner, 1985; Gardner y Lambert, 1972).

En una sociedad bilingüe como Canadá, donde dos lenguas internacionales de prestigio conviven en la actualidad en relativa armonía, la presencia de una L3 como hemos visto viene representada por la presencia en las escuelas de diversos grupos etnoculturales como resultado de la masiva inmigración que caracteriza principalmente a las grandes urbes. Por su carácter multicultural, el estudio de las relaciones entre los diferentes grupos se convierte en una tarea fundamental, para lo que el análisis de las actitudes hacia el multiculturalismo y el multilingüismo es un paso imprescindible. En esta sección daremos cuenta de dos estudios: en el caso del primero de ellos (Berry y Kalin, 1995), porque se trata de un estudio a escala nacional y porque sus resultados coinciden con los de los principales estudios realizados hasta entonces, y en el caso del segundo (Mady, 2003), porque se trata de la investigación más reciente a la que hemos tenido acceso y porque sus resultados hacen referencia a un programa regular de enseñanza obligatoria del francés (L3 para los alumnos inmigrados) y no a un programa de inmersión.

Berry y Kalin (1995) dan cuenta de una investigación realizada a escala nacional en la que las actitudes hacia el multiculturalismo y los diferentes grupos étnicos fueron objeto de estudio. Los participantes fueron 3.325 adultos (mayores de 18 años), 1.500 de los cuales provenían en partes alicuotas de las tres grandes urbes canadienses que amalgaman en su población el mayor número de

alumnos inmigrantes: Montreal, Toronto y Vancouver. En general se constató que la actitud hacia diversos aspectos del multiculturalismo (tales como su presencia y enseñanza en la escuela) eran en términos generales positiva, al tiempo que las medidas encaminadas a medir el grado de tolerancia también demostraron que éste era moderadamente alto. Por medio de análisis factorial se distinguieron cinco escalas (actitudes hacia los programas multiculturales, canadianismo, tolerancia, consecuencias del multiculturalismo e ideología) y en todas ellas las puntuaciones medias superaron la puntuación teórica que denotaba una actitud favorable. Además todos los grupos étnicos englobados en el estudio mostraban una actitud muy positiva y un gran apoyo hacia su país (canadianismo), por lo que la identificación con el país no se veía negativamente afectada por la aceptación de la diversidad. Asimismo cabe destacar que las actitudes hacia los grupos de población inmigrantes variaban, de manera que los grupos de origen europeo eran evaluados más favorablemente que los que no tenían un origen europeo. En cualquier caso, el 70% se mostraba partidario de una sociedad diversa, por sólo un 27% que no se mostró tan favorable.

Además, llama la atención que la población encuestada que vivía en la provincia francófona de Quebec se mostrara menos positiva con respecto al multiculturalismo que quienes vivían fuera de esta provincia. Una de las interpretaciones más compartidas es que el multiculturalismo (y la inmigración) es observado como una amenaza para la lengua y cultura francesas (Berry, Kalin y Taylor, 1977; Berry y Kalin, 1995; Bolduc y Fortin, 1990; Bourish, 1987), lo que ayudaría a explicar estas diferencias según la región de residencia: Quebec versus resto del país. Por el contrario, las personas de origen anglófono o de otros grupos étnicos

apoyaban más decididamente el multiculturalismo y denotaban menos niveles de etnocentrismo que los ciudadanos francófonos. No obstante resulta llamativo que las personas de origen no-francófono que vivían en Quebec mostraran actitudes más positivas hacia el multiculturalismo (incluyendo las lenguas) que las no-francófonas que vivían fuera de esta provincia, lo que los autores del estudio achacan a que, para esta parte de la población, el multiculturalismo supone una protección de su cultura e identidad en una región donde la lengua y cultura francófonas son claramente dominantes.

En cualquier caso, los autores estiman que, a pesar de algunos rasgos de etnocentrismo más marcados entre ciertos sectores de la población canadiense, las perspectivas de lograr una sociedad diversa y tolerante en Canadá son buenas. Estos resultados vendrían a coincidir con los obtenidos en el primero de los grandes estudios nacionales realizado en esta dirección (Berry, Kalin y Taylor, 1977) y en los que le siguieron hasta principios de los noventa (para una revisión de todos estos estudios previos véase Kalin y Berry, 1994). En todos ellos se detectó una actitud de apoyo hacia el multiculturalismo, con índices de etnocentrismo y prejuicio bajos, y en los que las actitudes hacia los distintos grupos raciales y étnicos ha sido positiva (aunque con variaciones dependiendo del origen francófono o anglófono/inmigrante de los encuestados).

Un estudio muy reciente y centrado en las actitudes hacia la L3 es el de Mady (2003), en el que esta autora examina las actitudes hacia el francés como asignatura obligatoria entre alumnos inmigrados para quienes el inglés es la L2 (y por tanto el francés la L3) y alumnos nacidos en Canadá para quienes el francés es su L2. El interés de este estudio radica asimismo en que, mientras en el contexto

canadiense son muchas las investigaciones que se han ocupado de los resultados obtenidos en los programas de inmersión, son muy escasos los que han analizado los resultados que se producen en la enseñanza del francés como asignatura (denominados *core French programs*), y menos aún los que analizan la población escolar que tiene una L1 diferente del inglés o francés.

Los participantes fueron 101 alumnos de entre 14 y 15 años de la provincia de Ontario que respondieron a un cuestionario, de los cuales seis fueron también entrevistados en profundidad. Todos los miembros de la muestra estaban completando sus estudios en una escuela cuyos estudiantes se englobaban en un perfil socioeconómico bajo. Los resultados reflejaron que los alumnos inmigrantes mostraban una actitud más positiva y estaban más motivados para aprender francés que los nacidos en Canadá, resultando las diferencias entre ambos grupos estadísticamente significativas. Mady da dos razones principales para explicar estos resultados. En primer lugar, destaca que este grupo considera que tiene que hacer un mayor esfuerzo para establecerse en el país, por lo que son más proclives a esforzarse para lograr este objetivo que los que ya están establecidos en la sociedad receptora. En segundo lugar, y como factor explicativo de mayor peso fruto de los análisis estadísticos realizados, sus respuestas más favorables a los ítems que medían la orientación integradora con la comunidad francófona las achaca la autora a sus vivencias anteriores, entre las que destacaría sobremanera el hecho de hablar ya una L2. Esta experiencia previa les concedería un mayor grado de confianza y les ayudaría a sentirse más seguros durante el proceso de aprendizaje del francés como L3, y esto a pesar de que su contacto con la población francófona era menor que el de sus compañeros anglófo-

nos. Para Mady la explicación se encuentra en su experiencia de aprendizaje multilingüe.

ESTUDIOS REALIZADOS EN EL ESTADO ESPAÑOL

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA TERCERA LENGUA

En el Estado español los estudios que se han ocupado de la adquisición de una L3 en Cataluña, el País Vasco o la Comunidad Valenciana son escasos, y no tenemos constancia de que hasta este momento se haya realizado estudio alguno en Galicia. Al tratarse de estudios que han sido completados durante los últimos quince años, coincidiendo con las últimas tendencias favorecedoras del aprendizaje precoz, todos ellos tienen como objeto de estudio la lengua inglesa, que es sin duda alguna la lengua extranjera preponderante en el sistema educativo español.

En el País Vasco se han realizado hasta este momento tres tesis doctorales (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998a; Sagasta, 2000) con el objetivo de analizar la influencia del grado de bilingüismo y de los tres modelos lingüísticos existentes en el aprendizaje del inglés. En la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) existen en la actualidad tres modelos lingüísticos en los que los realizar los estudios preuniversitarios:

- Modelo A: éste es un programa regular en el que todas las asignaturas se imparten en castellano excepto la asignatura de Lengua Vasca y su Literatura, la cual cuenta con una hora diaria de clase aproximadamente. La L1 de los alumnos es el castellano.

- Modelo B: éste es un programa de inmersión temprana parcial en el que algo más de la mitad de las asignaturas (70%) se imparten en euskera y un 30% en castellano. En cualquier caso, se ha de considerar que este modelo lingüístico es el más heterogéneo y que la proporción puede variar mucho de un centro a otro. La L1 de los alumnos es el castellano.
- Modelo D: se trata de un programa de inmersión temprana total en el que todas las asignaturas se imparten en euskera excepto la clase de Lengua Española y su Literatura (habitualmente una hora diaria de clase). La L1 de los alumnos es bien el euskera o el castellano. Cuando la L1 de los alumnos es el euskera se trata entonces de un programa de mantenimiento (y no de inmersión obviaente, ya que el alumno no desconoce la lengua vehicular).

En las tres tesis doctorales a las que hacíamos referencia con anterioridad se observó que son los alumnos que alcanzan un grado más alto de bilingüismo quienes obtienen los mejores resultados en inglés. Cenoz (1991) comparó a 321 sujetos de los modelos A y D que estudiaban el antiguo COU durante el curso 1990-91 en la provincia de Gipuzkoa. Esta autora observó que cuando el euskera era utilizado como lengua vehicular (modelo D), los resultados eran superiores a los de los alumnos que sólo la estudiaban como asignatura (modelo A). Asimismo hubo otra serie de variables indicadoras de bilingüismo que resultaron influir positivamente en los resultados, tales como que la L1 del alumno fuese el euskera o que la competencia de la madre en la lengua minoritaria fuese alta. Los análisis de regresión mostraron que el bilingüismo era un elemento relevante en la adquisición

del inglés como L3 y apareció como una variable significativa en todas las dimensiones del rendimiento en inglés (pruebas que englobaban las cuatro destrezas lingüísticas y un test de gramática y vocabulario).

Lasagabaster (1998a y 2000) contó con la participación de 252 alumnos de 5º y 8º de la antigua EGB, los cuales estaban cursando sus estudios en los tres modelos lingüísticos anteriormente descritos en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Nuevamente los alumnos del modelo D fueron los más beneficiados por su bilingüismo y obtuvieron los mejores resultados tanto en las pruebas escritas como orales (las cuatro destrezas lingüísticas y pruebas de gramática y vocabulario). Las puntuaciones de los alumnos del modelo D fueron significativamente más altas que las del modelo A en 5º curso y que las de tanto el modelo A como el B en 8º, mientras que no se apreciaron diferencias entre los modelos A y B. Por lo tanto sólo aquellos estudiantes que lograron una alta capacitación lingüística en las dos lenguas oficiales (castellano y euskera), y por tanto quienes se aproximaban a un bilingüismo equilibrado, disfrutaban de ventajas al estudiar el inglés como L3. Cuando hablamos de bilingües equilibrados nos referimos a aquellos alumnos que logran una alta capacitación en las dos lenguas oficiales de la comunidad, ya sean éstas el euskera y el castellano (en la CAV), o el catalán y el castellano (en Cataluña y Comunidad Valenciana).

Sagasta (2001 y 2003) por su parte ahondó en esta cuestión y por medio de pruebas escritas realizadas por 155 alumnos de los cuatro cursos de la ESO que pertenecían al mismo centro escolar constató que el grado de bilingüismo ejercía un efecto significativo en la producción escrita. De esta manera los alumnos que habían desarrollado un nivel de bilingüismo más alto eran quienes

obtenían las puntuaciones más altas en las pruebas de escritura en inglés (una carta de carácter formal y una receta de cocina de carácter informal).

Los mismos resultados se han logrado en Cataluña, donde Sanz (2000) condujo una investigación en la que comparó el aprendizaje del inglés por medio de tests de gramática y vocabulario. Los participantes fueron 124 hablantes bilingües de catalán y castellano a quienes se comparó con 77 hablantes monolingües de fuera de Cataluña, observándose que los primeros alcanzaron puntuaciones más altas en las pruebas de lengua inglesa. Safont (2003) presenta un estudio realizado en Castellón en el que las participantes fueron 160 estudiantes (todas ellas estudiantes universitarias), el 60% de las cuales había seguido una educación monolingüe, mientras que el 40% restante había estudiado en un programa bilingüe. La principal novedad de este estudio radica en que la cuestión bajo estudio era la competencia pragmática en el aprendizaje de la L3, una cuestión que hasta el momento ha recibido muy poca atención. En este estudio se comprobó una vez más la superioridad de la muestra bilingüe sobre la monolingüe cuando se trataba de evaluar lo apropiado de algunas estrategias pragmáticas.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Los estudios que se han ocupado en el contexto español de las actitudes hacia tres lenguas en contacto son muy escasos, recientes y se ocupan de analizar las actitudes hacia la lengua minoritaria, la lengua mayoritaria y la lengua extranjera en comunidades con una lengua propia. En esta sección nos ocuparemos de un estudio muy reciente que ha tratado esta cuestión y compararemos sus resultados con los obtenidos en Cataluña.

Lasgabaster (2003) diseñó un estudio en el que se trataba de examinar las actitudes de 1.087 estudiantes de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea con respecto al euskera, el castellano y el inglés, puesto que a pesar de que había varios estudios sobre las actitudes hacia el bilingüismo, eran muy escasos los que se ocupaban de las tres lenguas en contacto en el contexto educativo. Para ello se sirvió de un cuestionario basado en el creado por Baker (1992). Tal y como se esperaba los estudiantes que tenían el euskera o ambas lenguas (euskera y castellano) como L1 mostraron unas actitudes más positivas hacia el euskera que los de lengua castellana, mientras que en el caso del castellano los resultados fueron justamente los contrarios. Resultados similares se obtuvieron en Cataluña en una encuesta sobre las actitudes lingüísticas del alumnado de la Universidad de Barcelona (Vicerectorat de Relacions Institucionals i Política Lingüística, 1998), la universidad más grande de esta comunidad autónoma. Con respecto a las actitudes hacia el catalán se observó una clara influencia de la L1: los alumnos de L1=catalán eran muy favorables en un 73,1% de los casos, los bilingües en un 46,4% y los de L1=castellano en un 28,5%. El grado de indiferencia ante la lengua minoritaria resultó ser también bastante significativo: 5%, 13,4% y 24,4%, respectivamente. Centrándonos de nuevo en el estudio de Lasgabaster, hemos de decir que con respecto al inglés, y contrariamente a la hipótesis de partida (ya que no se esperaban diferencias independientemente de la lengua materna de los alumnos), los alumnos con euskera como L1 explicitaron una actitud más negativa que los de castellano=L1, mientras los alumnos con ambas lenguas como L1 se situaban a caballo de los dos grupos anteriores. Estas diferencias intergrupales

contaron con significación estadística en todos y cada uno de los casos.

Estos resultados pueden tener una doble lectura. Por un lado, la actitud mostrada por los alumnos que tienen el euskera como L1 se puede observar como un deseo de proteger la lengua minoritaria ante dos lenguas mayoritarias con un gran peso internacional (castellano e inglés); se trataría de una *actitud defensiva*. Por otro lado, Lasagabaster también señala que se puede hacer otra interpretación de estos resultados, en concreto que estos alumnos pudieran tener razón y que las instituciones deberían hacer aún mayores esfuerzos para asegurar la supervivencia y mejorar la situación sociolingüística de la lengua minoritaria. Puesto que a los encuestados no se les preguntó por su opinión sobre las ayudas institucionales, ni se ahondó en sus opiniones ante el cuestionario cerrado por medio de una entrevista, esta cuestión quedó sin respuesta. La mejora de las actitudes hacia las dos lenguas oficiales debe convertirse por tanto en una tarea prioritaria, para lo que es necesario que los contenidos actitudinales pasen a jugar un papel mucho más importante que el que han desempeñado hasta ahora en el currículo. Las actitudes hacia la lengua extranjera sí que podrían mejorar gracias a la enseñanza temprana de la lengua extranjera desde los cuatro años (una práctica casi universalizada hoy día en las escuelas de la CAV), la cual podría tener un efecto positivo a la larga en las actitudes de aquellos alumnos más reacios ante el inglés. En cualquier caso, este estudio demostró que el grado de competencia resultó ser la variable que ejercía un mayor efecto en las actitudes hacia las tres lenguas, por lo que el logro de una alta capacitación lingüística en castellano, euskera e inglés debe convertirse en el gran reto del sistema educativo vasco.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha analizado tanto el aprendizaje de una L3 como las actitudes lingüísticas hacia el multilingüismo en dos contextos diferentes (el español y el canadiense), pero que comparten una serie de características comunes. Es por ello que es importante establecer claramente las diferentes lenguas a las que haremos referencia en esta sección de conclusiones. En el contexto canadiense la L1 es la lengua de la población inmigrante, para quienes las dos lenguas oficiales del país (inglés y francés) representan sus L2 y L3. La excepción la encontramos en los programas de doble inmersión, donde alumnado con inglés como L1 estudian a través del francés y el hebreo (L2 y L3). En el caso español, la L1 corresponde a las lenguas minoritarias (catalán, euskera, etc.), la L2 a la lengua mayoritaria (castellano) y la L3 a la lengua extranjera (inglés). Asimismo, también se abordará la cuestión de la población inmigrante presente en los centros escolares de las zonas bilingües del Estado, para quienes su propia lengua representará naturalmente su L1, las dos lenguas oficiales de la comunidad en cuestión sus L2 y L3, y finalmente la lengua extranjera supondrá su L4.

La principal conclusión que se puede extraer tras la revisión de los estudios analizados en este artículo es que el bilingüismo fomenta el aprendizaje de una lengua adicional, algo que vendría a constatar los resultados alcanzados en otros muchos contextos aparte del canadiense y el español (Brohy, 2001; Klein, 1995; Thomas, 1992). Una de las explicaciones más socorridas (Bild y Swain, 1989; Cummins, 1993; Lasagabaster, 1998a y 1998b; Sanz, 2000) para ilustrar estos resultados radica en que la exposición a dos lenguas contribuye a desarrollar una mayor conciencia metalingüística, es decir, una

mayor capacidad de analizar la lengua como objeto de reflexión en sí mismo (fruto de la comparación de dos sistemas lingüísticos diferentes). Esta doble exposición fomentaría la capacidad de prestar atención a las formas lingüísticas, lo que redundaría en una mayor facilidad para aprender una lengua adicional. A esta cuestión se podría añadir una segunda, que haría referencia a que el alumno que ha estudiado dos lenguas cuenta ya con una serie de estrategias de aprendizaje, a las cuales recurre durante el aprendizaje de la L3 (Lasagabaster, 1998a; Mady, 2003). El alumno que sólo conoce su L1, sin embargo, carece de esta posibilidad, ya que no se ha visto en la necesidad (o no ha tenido tantas oportunidades) de reflexionar tan detenidamente sobre la lengua.

Además esta ventaja a la hora de aprender una L3 se ha observado tanto en alumnos cuyas lenguas maternas eran tipológicamente cercanas a la lengua meta, como en el caso de hablantes cuyas lenguas no pertenecían a la misma familia lingüística. En Canadá Bild y Swain (1989) y Swain y Lapkin (1991) observaron que el aprendizaje de una L3 cuando ésta era una lengua romance no conllevaba ventajas significativas para los alumnos que tenían el italiano como L1 al comparar sus resultados con alumnos cuya L1 no era una lengua romance. En el contexto español los hablantes de catalán o de euskera como L1 superaban a sus pares monolingües a pesar de que la primera es una lengua tipológicamente más cercana al inglés que la segunda (no se debe olvidar que el euskera es una de las pocas lenguas europeas que no proviene del indoeuropeo). Por lo tanto la cercanía tipológica no parece ser un factor tan decisivo y determinante cuando se trata de aprender una L3.

Sin embargo, para que la educación bilingüe resulte en un aprendizaje exitoso

de la L3 hace falta que concurren una serie de factores. En primer lugar se debe tratar de un contexto de aprendizaje aditivo, en el que el aprendizaje de la L2 no suponga un riesgo o la dejación de la lengua materna (a diferencia de lo que ocurre en las situaciones de bilingüismo sustractivo), porque es sólo en estos casos cuando se consigue que los alumnos terminen siendo bilingües equilibrados con una alta competencia en ambas lenguas. Estos resultados se han visto refrendados en contextos tan dispares como el canadiense, estadounidense, australiano o finlandés (Björklund y Lasagabaster, 2002; Cummins, 2001 y 2002). En nuestro contexto esta tendencia también se ha observado en la CAV (Etxeberria, 1999; Lasagabaster, 1998a y 2001c), donde la clara presencia del castellano como lengua mayoritaria posibilita que los alumnos de los programas de inmersión en euskera no muestren desventaja lingüística alguna con respecto a los matriculados en el modelo castellano.

Estos resultados encuentran su justificación teórica en dos teorías muy conocidas en el ámbito de la educación bilingüe y propuestas por Jim Cummins con el objetivo de proporcionar un marco teórico para el estudio del desarrollo de las relaciones entre el lenguaje y el funcionamiento cognitivo en los sujetos bilingües. La primera de ellas es la hipótesis del nivel umbral (Cummins, 1976 y 2002), la cual señala la existencia de un nivel de competencia lingüística al que el sujeto bilingüe debe acceder para que el bilingüismo comporte efectos positivos. Es por ende preciso que el alumno logre alcanzar este nivel umbral para evitar los posibles déficits cognitivos, lo que le permitirá disfrutar de los aspectos potencialmente beneficiosos del bilingüismo. Si se consigue alcanzar dicho nivel umbral se podrá disfrutar de las ventajas de la experiencia de aprendizaje bilingüe. Este nivel

de competencia variará dependiendo del estadio cognitivo en el que se encuentre el sujeto y de las demandas académicas de la etapa escolar. La segunda de estas hipótesis es la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979 y 2002), la cual se centra en la relación de las dos lenguas del sujeto bilingüe. Cummins sostiene que el desarrollo de la L2 está estrechamente relacionado con el nivel de competencia del sujeto en su L1 antes de someterse a la exposición intensiva a la L2. Por consiguiente, si el nivel del sujeto es alto en su L1 esto redundará positivamente en la L2; pero si por el contrario el nivel de la L1 es bajo o inadecuado a su estadio cognitivo, la consecuencia será que el sujeto se encontrará con dificultades para alcanzar el nivel de competencia adecuado en la L2. Aunque aspectos superficiales como la pronunciación o la fluidez están diáfananamente diferenciados, existe una competencia cognitiva/académica subyacente que es común a todos los idiomas y que permite la transferencia de conocimientos de una lengua a otra.

En segundo lugar, y siguiendo con los factores imprescindibles para lograr un aprendizaje efectivo de la L3, es preciso que este deseo de lograr una alta competencia en tres lenguas no se circunscriba a un número determinado de aulas donde se congrega una parte concreta del profesorado, sino que la totalidad del centro educativo esté imbuido del mismo espíritu y decidido a conseguir el éxito en este aprendizaje trilingüe. Para ello todos los estamentos inmersos en la escuela (personal docente y administrativo, progenitores, alumnado y administración) deben mantener una línea de actuación homogénea y coherente que ayude a lograr los objetivos marcados en cada una de las lenguas presentes en el currículo (Dagenais y Day, 1998 y 1999).

En tercer lugar, y en relación con el alumnado inmigrante, los estudios

realizados en Canadá parecen demostrar que la promoción y enseñanza de la lengua de los alumnos inmigrantes redundan en una mejor adaptación de este alumnado al sistema educativo, ya que al desarrollar su L1, están desarrollando sus habilidades lingüísticas no sólo en esa lengua, sino en su aprendizaje lingüístico y en su alfabetización en las otras lenguas (hipótesis de la interdependencia), lo que produce claros beneficios en su escolarización. Es importante destacar que en Canadá, siempre que un grupo de al menos 25 progenitores solicite que sus hijos reciban educación en su L1 (independientemente de qué lengua se trate), la dirección del centro debe tratar de conseguir que esta petición se vea cumplida, lo que naturalmente redundan en una mejor adaptación de este alumnado a la escuela.

En el contexto canadiense no existe una tendencia clara con respecto a que el alumnado inmigrante se incluya en programas de inmersión tardía (en los que la enseñanza a través de la L2 se posterga hasta mediada la educación primaria) o de inmersión temprana (en los que la L2 se utiliza como medio de instrucción desde el comienzo de la escolarización), pero siguen existiendo diferencias entre este alumnado dependiendo de su estatus socioeconómico, ya que cuanto más alto sea éste, más probabilidades (y por tanto mayor es el porcentaje) hay de que los progenitores de alumnos inmigrantes se animen a matricular a sus hijos en un modelo de inmersión temprana (Lapkin y Swain, comunicación personal). Sin embargo, hay que recalcar que existen pocos estudios longitudinales que sin duda alguna facilitarían la obtención de conclusiones más definitivas. En cualquier caso, la evidencia empírica con la que contamos en la actualidad nos permite apostar por la escolarización de los alumnos inmigrantes en los programas de

inmersión. Por ello las trabas con las que habitualmente se encuentran los progenitores de alumnos inmigrantes cuando desean matricular a sus hijos en programas de inmersión, por ejemplo en Canadá (Dagenais y Day, 1999) o en la CAV, debería ser superada por la motivación e interés de los progenitores en que sus hijos sigan una educación igualitaria y por tanto como la de otros sectores de la población.

Uno de los principales argumentos utilizado en contra de la participación del alumnado inmigrante en los programas de inmersión al francés ha sido el de que su competencia en inglés se vería afectada negativamente. Sin embargo, excepto en Quebec, en el resto del país la preponderancia del inglés es absoluta y esto permite que estos alumnos cuenten con innumerables ocasiones para mantener interacciones en inglés, lo que paliaría definitivamente ese posible déficit conjuntamente con la enseñanza de inglés que reciben en la escuela (a pesar de no ser tan intensiva como en los programas regulares). La investigación que encontramos en Canadá con relación al alumnado inmigrante es algo que echamos en falta en el contexto español (a pesar de que el número de estudios realizados en el contexto canadiense tampoco es muy elevado), aunque bien es cierto que en los últimos tiempos este campo de investigación está recabando la atención de un creciente número de investigadores.

Por lo tanto, una conclusión aplicada a las comunidades autónomas bilingües del Estado español sería que debe fomentarse en la medida de lo posible la enseñanza en la L1 de los alumnos inmigrantes, pero al tiempo que se posibilita también el acceso a las dos lenguas oficiales (que por tanto se convertirían en sus L2 y L3). Desafortunadamente, por ejemplo en el caso de la CAV, la gran mayoría de estos alumnos tiende a matricularse en

el modelo A, el único no bilingüe del sistema educativo vasco y que por tanto no asegura una buena capacitación en euskera. La experiencia canadiense debe servir como ejemplo para impulsar la participación de los alumnos inmigrantes en modelos bilingües, ya que las investigaciones demuestran lo viable de su incorporación. Además de este modo se consigue que este sector de la población no quede automáticamente excluido de la posibilidad de conocer y comunicarse en la lengua minoritaria. De lo contrario, la idea que se transmite es que los programas de inmersión son adecuados para los grupos mayoritarios, pero no así para los minoritarios o de diferentes procedencias, con lo que únicamente se fomentaría una clara división social que nos llevaría a la conclusión de que estos programas son aptos sólo para determinados grupos sociales, cuando existe evidencia empírica que indica lo contrario.

Todos estos datos nos permiten concluir que cuando se trata de un grupo mayoritario se puede prescindir de la enseñanza de la L1 durante los primeros cursos, pero que esto no debe ser así cuando la L1 es una lengua minoritaria (euskera o catalán, o la L1 de los alumnos inmigrantes) que no cuenta con un uso extendido fuera del contexto escolar. Esta cuestión es de gran interés para todas aquellas comunidades bilingües de nuestro contexto que cuentan con una lengua propia; de hecho, no se debe olvidar que aproximadamente el 34% de la población española reside en comunidades en las que existen dos lenguas oficiales (Turell, 2001).

En relación con las actitudes lingüísticas hemos de reseñar que en el estudio que revisábamos en el apartado *Actitudes lingüísticas*, Berry y Kalin (1995) destacan que, de acuerdo con los resultados disponibles, las personas de origen francófono que residían en Quebec apoyaban

en menor grado la diversidad (lo que no quiere decir que no la aceptasen) y mostraban un menor sentimiento en la escala de canadianismo, pero que en cualquier caso no obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala de tolerancia. Por ende, en los dos contextos en los que nos hemos centrado, Quebec y la CAV, se observa que los hablantes de la lengua minoritaria tienden a ser más etnocéntricos. Esta sensación de amenaza lingüístico-cultural hace que se desarrolle una actitud de protección de la lengua y cultura en el caso de estas comunidades que sienten inseguridad por la cercanía de lenguas más internacionales y con mayor número de hablantes. Por lo tanto, puesto que los estudios coinciden en señalar que tanto la minoría francófona en Quebec como la vasca en la CAV son conscientes de los beneficios que conlleva el bilingüismo, la actitud de la que hacen gala sólo cabe tildarla de defensiva. El cambio de este tipo de actitudes es una cuestión que entraña una enorme complejidad por todos los factores que afectan a las mismas, por lo que la aportación de soluciones no es en cualquier caso una tarea sencilla, pues tanto Quebec como la CAV destacan por ser entidades política y socialmente muy complejas. Lo que no cabe la menor duda es de que es necesario que los contenidos actitudinales pasen a ocupar una posición más reseñable en el currículo y se les dedique mayor tiempo en las horas de clase, ya que su consideración ante los contenidos procedimentales y sobre todo ante los conceptuales es habitualmente bastante menor.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el creciente número de alumnos que se incluye en nuestro sistema educativo proveniente de otros países, es importante recalcar el papel de la escuela en el desarrollo de actitudes positivas hacia estos nuevos integrantes de nuestra sociedad. La mejora en las actitudes hacia esta parte

de la población requiere del desarrollo de currículos incluyentes que no partan de una visión europeizante del mundo, sino que partan de un enfoque antirracista y que fomenten la tolerancia (Coelho, 1998).

Las sociedades actuales, y la canadiense y la española naturalmente no son una excepción, precisan de ciudadanos multilingües que sean capaces de desenvolverse con naturalidad en varias lenguas, no sólo por cuestiones meramente económicas, sino con la finalidad de fomentar la cooperación y el entendimiento a escala internacional. Los resultados apuntan a que el logro deseado de que nuestro sistema educativo produzca hablantes trilingües (al menos en el caso de las comunidades autónomas bilingües) es realizable, pero para ello hace falta que la lengua minoritaria (ya sea una de las lenguas cooficiales en el Estado español o la L1 del alumnado inmigrante) de los descendientes sea impulsada en la escuela, tal y como se ha observado en los datos procedentes de las experiencias canadienses y españolas. Este campo de investigación debe pasar a ocupar un lugar preferente en el ámbito investigador, puesto que la presencia de más de dos lenguas en contacto en las clases y en el bagaje lingüístico de los alumnos se está convirtiendo en la regla general, mientras que el bilingüismo (y ya no digamos el monolingüismo) es la clara excepción.

No se debe olvidar en cualquier caso que no existe un modelo universal para poner en práctica este tipo de programas bilingües a los que se añade el aprendizaje de una lengua extranjera como L3, por lo que es preciso adoptar un enfoque flexible que tenga en cuenta las características del alumnado, los medios humanos, técnicos y materiales disponibles y el clima político y económico del contexto en el que se pretende poner en marcha el programa (Cummins, 2001). La comparación con otros

contextos es muy valiosa y puede ayudar a recabar información, pero no cabe ninguna duda de que en cualquier caso es fundamental tener muy en cuenta las peculiaridades de cada contexto.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha visto la luz gracias a la concesión de una Beca de Investigación en Estudios Canadienses por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores de Canadá a su autor, a través del programa *Canadian Studies, Faculty Research Programm*. Asimismo desearía hacer constar mi agradecimiento a todo el personal del *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) de la Universidad de Toronto, pero muy especialmente a Alister Cumming, Jim Cummins, Sharon Lapkin y Merrill Swain por su colaboración y dedicación durante mi estancia en su institución, así como a Monica Heller, profesora perteneciente al *Centre de Recherches en education franco-ontarienne* de esta misma institución universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Antes de pasar a enumerar las distintas referencias bibliográficas que aparecen citadas en este artículo, procederemos a destacar algunos títulos que podrían servir de guía tanto al lector no especializado como al interesado en profundizar en las cuestiones aquí tratadas: Coelho (1998), Cummins (2002), Etxeberria (1999) y Lasagabaster (2003).

Además todos aquellos interesados en esta temática pueden encontrar información de su interés sobre el sistema educativo canadiense en el portal de Internet del Ministerio de Educación y Formación canadiense (*Ministry of Education and*

Training): <http://www.edu.gov.on.ca>. Una fuente de referencias bibliográficas muy rica se encuentra en la estupenda biblioteca del OISE de la Universidad de Toronto: <http://www.oise.utoronto.ca>. Finalmente, una dirección que deben considerar quienes deseen conocer más sobre la cuestión del alumnado inmigrante, educación y tratamiento lingüístico es la siguiente:

http://www.ceris.metropolis.net/frameset_e.html.

BAKER, C.: *Language Attitudes*. Clevedon, Multilingual Matters, 1992.

BARNES, J.: *The Acquisition of Questions in English by a Trilingual Child*. Tesis doctoral sin publicar. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco –Euskal Herriko Unibertsitatea, 2002.

BERRY, J. W.; KALIN, R.: «Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey», en *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27 (1995), pp. 301-320.

BERRY, J. W.; KALIN, R.; TAYLOR, J.: *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*. Ottawa, Supply and Services, 1995.

BILD, E. R.; SWAIN, M.: «Minority language students in a French immersion program: Their French proficiency», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1989), pp. 255-274.

BJÖRKLUND, S.; LASAGABASTER, D.: «El aprendizaje de lenguas a través de los programas de inmersión en Finlandia», en *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2002), pp. 469-483.

BOLDUC, D.; FORTIN, P.: «Les francophones sont-ils plus “xénophobes” que les anglophones au Québec. Un analyse quantitative exploratoire», en *Canadian Ethnic Studies*, 22 (1990), pp. 54-77.

- BOURHIS, R. Y.: «Language attitudes and self-reports of French-English language usage in Quebec», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4 (1983), pp. 434-450.
- BRETON, E.: «Canadian federalism, multiculturalism and the twenty-first century», en *International Journal of Canadian Studies /Revue internationale d' études canadiennes*, 21 (2000), pp. 155-175.
- BROHY, C.: «Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation. The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland)», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (2001), pp. 38-49.
- CENOZ, J.: *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Donostia, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, 1991.
- «The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review», en *International Journal of Bilingualism* 7 (2003), pp. 71-87.
- CENOZ, J.; JESSNER, U. (eds.): *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- COELHO, E.: *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- CUMMINS, J.: «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», en *Working Papers on Bilingualism*, 9 (1976), pp. 1-43.
- «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en *Review of Educational Research*, 49 (1979), pp. 222-251.
- «Bilingualism and second language learning», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993), pp. 51-70.
- *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. (Segunda edición) Los Angeles, California, California Association for Bilingual Education, 2001.
- *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Morata, 2002.
- DAGENAIS, D.; DAY, E.: «Classroom language experiences of trilingual children in French immersion», en *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 54 (1998), pp. 376-393.
- «Home language practices of trilingual children in French immersion», en *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 56 (1999), pp. 99-123.
- EDWARDS, H. P.; DOUTRIAUX, C. W.; MCCARRREY, H.; FU, L.: *Evaluation of the Federally and Provincially Funded Extensions of the Second Language Programs in the Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board*. Ottawa, Ottawa Roman Catholic Separate School Board, 1977.
- ETXEBERRIA, F.: *Bilingüismo y educación en el país del euskara*. Donostia, Erein, 1999.
- GAGNE, A.: *Language 2: Second and Additional Languages, including FSL, NSL, International Languages, Classics*. Toronto, Ministerio de Educación, 1997.
- GARDNER, R. C.: *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. Londres, Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1972.
- GENESE, F.: «The suitability of immersion programs for all children», en *Canadian Modern Language Review*, 32 (1976), pp. 494-515.

- GENESE, F.: *Learning through Two Languages*. Cambridge: Newbury House. 1987.
- «A case study of multilingual education in Canada», en J. CENOZ; F. GENESEE (eds.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 243-258). Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- HALSALL, N.: *Introducing English Language Arts in Early French Immersion*. Ottawa, Canadian Association of Immersion Teachers, 1995.
- HARLES, J.: «Multiculturalism, national identity, and national integration: The Canadian case», en *International Journal of Canadian Studies /Revue internationale d' études canadiennes*, 17 (1998), pp. 217-245.
- HOFFMANN, C.: «Bilingual and trilingual competence: Problems of description and differentiation», en *Estudios de Sociolingüística* 1 (2000), pp. 83-92.
- KALIN, R.; BERRY, J. W.: «Ethnic and multicultural attitudes», en J. W. BERRY; J. LAPONCE (eds.): *Ethnicity and Culture in Canada: The Research Landscape* (pp. 293-321). Toronto, University of Toronto Press, 1994.
- KLEIN, E. C.: «Second versus third language acquisition: Is there a difference?», en *Language Learning*, 45 (1995), pp. 419-465.
- KYMLICKA, W.: *Finding our Way. Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Toronto, Oxford University Press, 1998.
- LAPKIN, S.; SWAIN, M.; SHAPSON, S.: «French immersion research agenda for the 90s», en *The Canadian Modern Language Review*, 46 (1990), pp. 637-674.
- LASAGABASTER, D.: *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, 1998a.
- «Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3», en *Atlantis, Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, XX (1998b), pp. 69-79.
- «Three languages and three linguistic models in the Basque educational system», en J. CENOZ; U. JESSNER (eds.): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 179-197). Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- «Trilingüismo y actitudes», en A. I. MORENO; V. COLWELL (eds.): *Perspectivas recientes sobre el discurso/Recent Perspectives on Discourse* (pp. 156-CD-rom). León, Asociación Española de Lingüística Aplicada y Universidad de León, 2001a.
- «The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (2001b), pp. 310-331.
- «Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (2001c), pp. 401-425.
- *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua mayoritaria, la lengua minoritaria y la lengua extranjera*. Lleida, Milenio Educación, 2003.
- MADY, C. J.: *Motivation to study and investment in studying core French in secondary school: Comparing English as a second language and Canadian-born students*. Manuscrito sin publicar. Toronto, OISE/Universidad de Toronto, 2003.
- MUÑOZ, C.: «Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia», en J. CENOZ; U. JESSNER (eds.): *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (pp. 157-178). Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

- ROYAL COMMISSION ON BILINGUALISM AND BICULTURALISM: *Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. 4^o Volumen. Ottawa, The Queen's Printer, 1969.
- SAFONT, M. P.: «Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations», en *International Journal of Bilingualism*, 7 (2003), pp. 43-69.
- SAGASTA, M. P.: *La producción escrita en euskera, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco–Euskal Herriko Unibertsitatea, 2001.
- «Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism», en *International Journal of Bilingualism*, 7 (2003), pp. 27-42.
- SANZ, C.: «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia», en *Applied Psycholinguistics*, 21 (2000), pp. 23-44.
- SWAIN, M. Y LAPKIN, S.: «Heritage language children in an English-French bilingual program», en *The Canadian Modern Language Review*, 47 (1991), pp. 635-641.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S.; ROWEN, N.; HART, D.: «The role of mother tongue literacy in third language learning», en S. P. NORRIS; L. M. PHILLIPS (eds.): *Foundations of Literacy Policy in Canada* (pp. 185-206). Calgary, Detselig Enterprises, 1991.
- TAYLOR, S.: Victor: A case study of a Cantonese child in early French immersion, en *The Canadian Modern Language Review*, 48 (1992), pp. 736-759.
- THOMAS, J.: «Metalinguistic awareness in second- and third-language learning», en R. J. HARRIS (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 531-545). Amsterdam, North Holland, 1992.
- TURELL, M. T.: «Spain's multilingual makeup: beyond, within and across Babel», en M. T. TURELL (ed.): *Multilingualism in Spain* (pp. 1-57). Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- TURNBULL, M.; LAPKIN, S.; HART, D.: «Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99)», en *The Canadian Modern Language Review*, 58 (2001), pp. 9-26.
- VICERECTORAT DE RELACIONS INSTITUCIONALS I POLÍTICA LINGÜÍSTICA: *Enquesta sobre les actituds lingüístiques de l'alumnat de la UB*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1998.
- WINTER, E.: «National unity versus multiculturalism? Rethinking the logic of inclusion in Germany and Canada», en *International Journal of Canadian Studies /Revue internationale d'études canadiennes*, 24 (2001), pp. 169-193.