UN EXPERIMENTO CANADIENSE SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIA BILINGÜE: PROGRAMA DE CAMBIO DE LENGUA HOGAR-ESCUELA

WALLACE E. LAMBERT (*)

Para un número cada vez mayor de canadienses, la necesidad de adquirir la segunda lengua oficial de su país está siendo un asunto de gran urgencia. En esta comunicación describiré la respuesta de una comunidad escolar canadiense y de su oficina local, al reto de conseguir niños funcionalmente bilingües en el contexto de la escuela pública.

La actual demanda de desarrollo de nuevas y distintas aproximaciones a la enseñanza de la segunda lengua, es manifestación visible de la rapidez con que está evolucionando la política lingüística del Canadá. Aunque la "British North America Act" de 1867 consideraba al inglés y francés como las dos lenguas oficiales del Canadá, el francés ha estado, de hecho, relegado a una posición inferior en el Canadá, incluso en la provincia de Quebec, donde los franco-canadienses son mayoría dentro de la población. Durante años, el inglés ha ido afirmándose como lengua de trabajo en los negocios y en la industria (ver Lieberson, 1970).

Los diez años últimos han señalado, no obstante, un cambio rápido en la política lingüística del gobierno tanto a nivel federal como provincial. Pinault y Ladouceur (1971) señalaban que, durante los diez o quice últimos años, se ha realizado en Quebec más presión y acciones para garantizar el mantenimiento y desarrollo del francés como lengua usual *de jure* y *de facto,* que durante los anteriores 190 años. Por ejemplo, en la provincia de Quebec todos los niños anglófonos deben ahora aprender el francés en su programa escolar; un conocimiento del francés se exige a ciudadanos canadienses como requisito para ciertas licencias profesionales; y el gobierno ha ejercido presión directa sobre grandes compañías e industrias para que colaboren en hacer del francés la lengua de trabajo de los empleados a todos los niveles. A nivel federal, el bilingüismo es ahora un prerrequisito

(*) McGill University.

para ayudas e incentivos financieros que son ofrecidos a aquellos individuos que dominan las dos lenguas.

Simultáneamente, en las provincias del Atlántico, en Ontario, y en ciertas regiones del oeste del Canadá, donde el inglés es la lengua mayoritaria, pequeños grupos de franco-canadienses se han mostrado activos intentando preservar su identidad cultural. Están pidiendo ayuda al gobierno para iniciar o ampliar programas de enseñanza en francés para sus hijos, muchos de los cuales ya tienen el inglés como lengua nativa.

EL ST. LAMBERT PROGRAMA DE CAMBIO DE LENGUA HOGAR-ESCUELA

En septiembre de 1965, la administración escolar protestante del South Shore (situada en un suburbio de Montreal) inició las primeras clases experimentales de "inmersión" al francés para un grupo de niños del parvulario. Este proyecto, creado para promover un bilingüismo funcional a través de un programa de cambio de lengua hogar-escuela, fue iniciado por la administración con carácter experimental en respuesta a numerosas peticiones de padres de la comunidad, quienes, en colaboración con algunos de nosotros de la McGill, preferentemente Wilder Penfield y yo mismo, organizamos el inicio del programa aquí descrito. La idea básica del programa era que el aprendizaje de una segunda lengua puede conseguirse mediante la enseñanza de contenidos en esa lengua. La lengua extranjera puede además ser presentada de forma natural (ver Lambert y Tucker, 1972). El programa, que empezó con dos clases de parvulario en una escuela durante el curso 1965-66, se amplió a otras escuelas de South Shore y de otros distritos. Durante el curso escolar 1972-73, el programa estaba aplicándose en la escuela elemental de St. Lambert desde el parvulario hasta el séptimo grado, y, en otras cinco escuelas, desde el parvulario hasta el tercer grado. En South Shore, un cuarenta por ciento aproximado de niños de parvulario estaba participando en el programa de "inmersión". Desde entonces, el programa se ha aplicado en muchas zonas del Canadá. (Swain, 1974; 1978; Genesse, 1978-79).

EL CURRICULUM DEL PARVULARIO

El curriculum y los métodos de enseñanza del parvulario son los habituales que aplican los profesores de ese nivel que participan en el programa. Desarrollan el vocabulario y la comprensión del francés junto con las actividades tradicionales. En contraste con los típicos métodos de enseñanza de la segunda lengua empleados con niños anglófonos, utilizan un procedimiento de enseñanza natural, una aproximación al sistema por el que se aprende la lengua nativa (native language approach). Al final del primer año de parvulario los niños fueron evaluados mediante la observación directa de parte de los profesores y evaluadores sin serles aplicado, a esta edad, ningún test formal. Al final del año escolar, muchos niños comprendían un vocabulario amplio, intentaban usar palabras sencillas en

francés y ocasionalmente también frases cortas. Las capacidades expresivas variaban considerablemente de un niño a otro, pero todos eran capaces de comprender, sin dificultad, las narraciones sencillas y las intrucciones del profesor.

EL CURRICULUM DEL NIVEL PRIMARIO

En el primer grado, la lectura, la escritura y la aritmética son introducidas exclusivamente en francés. No se enseña a los niños a leer en inglés y se pide a los padres que tampoco lo hagan en casa. (Hay que señalar aquí que el desarrollo de los conocimientos en la lengua del hogar es informal, espontáneo y paralelo al desarrollo de las capacidades cognitivas y académicas. Nosotros indicábamos, además, que un niño anglófono que aprende a leer en francés, como medio de instrucción, puede igualmente transferir sus hábitos de lectura a la lengua del hogar de manera espontánea, no deliberada). En el segundo grado se enseña el inglés durante dos sesiones diarias de media hora cada una. El resto del curriculum continúa siendo el mismo, con la escritura, lectura, aritmética y ciencia elemental, enseñadas exclusivamente en francés. La tabla I muestra un resumen aproximado del curriculum para los primeros grados, aunque anualmente se hacen modificaciones de acuerdo con la oficina escolar y con las sugerencias de los profesores francófonos especialistas en materias tales como arte, música y educación física. La frecuencia de la instrucción en inglés aumenta gradualmente hasta llegar al séptimo grado en donde la mitad del curriculum es enseñado en inglés y la otra mitad en francés.

SELECCION Y FORMACION DE PROFESORES

Cualificados profesores nativos francófonos fueron seleccionados por la administración para hacerse cargo del programa escolar. La mitad eran europeos; el resto, franco-canadienses. Todos tenían experiencia docente en el sistema escolar francés; la experiencia en métodos de enseñanza de la segunda lengua no se consideró un requisito especialmente importante o necesario. La oficina escolar organizó seminarios para los profesores participantes.

DISEÑO DE INVESTIGACION

A instancias de la oficina escolar, se pidió a un grupo de Investigación de Lenguaje de la McGill que evaluara formalmente el programa. Se comparó anualmente el progreso de los alumnos de la clase experimental con alumnos cuidadosamente seleccionados de clases control, una de alumnos francófonos enseñados en francés y otra de alumnos anglófonos enseñados en inglés. Las clases control se seleccionaron en escuelas próximas y de clase social similar (clase media) Para evitar la influencia del lenguaje, clase social o desarrollo intelectual, se tuvo especial cuidado en equiparar a las clases control y experimental en los factores de inteligencia y nivel socioeconómico, aunque el número de alumnos estudiado era relativamente pequeño.

CUADRO 1

St. Lambert Elementary School. Proyecto Bilingüe
Tiempo aproximado en minutos por semana dedicados a cada contenido en Francés y/o Inglés

	Grado 2		Grado 3		Grado 4		Grado 5		Grado 6		Grado 7	
	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I
Aritmética	175		220		175			175	210			245
Arte	35		35		35		35			105		105
Escritura	80		80		40							
Música	50		50		35		35			35		35
Educación física	25	35	35	35	35	35		35		70		70
Religión y Salud	60		90		90		105				70	
Biblioteca	35		35		35		35					
Ciencia	20		35		35		35		35		70	
Geografía					105		105		105		70	
Estudios Sociales	35		35									
Historia							70		105		70	
Habil. Lingüíst.	545	300	500	350	474	420	370	500	340	420	350	350
Desarrollo Personalidad									70		70	
TOTAL	1.060	335	1.115	385	1.059	455	790	710	865	630	700	805

Ningún alumno de la clase experimental fue seleccionado sobre la base del coeficiente intelectual u otras variables: Tanto las clases de seguimiento como las clases piloto (y todas las clases posteriores), tenían alumnos con un coeficiente intelectual de rango amplio. Se detectaron, de hecho, pocos niños con déficits perceptuales y motores que siguieron, no obstante, en las clases (ver Bruck y otros, 1973).

METODO DE EVALUACION DE LAS HABILIDADES ACADEMICAS

Cada primavera, al empezar el primer grado, se aplicó, a las clases experimental y control, una extensa batería de test individuales y colectivos especialmente preparados para conocer su desarrollo intelectual y cognitivo; su rendimiento en francés y en inglés; su rendimiento en Matemáticas (solución de problemas y cálculo tanto en francés como en inglés); comprensión y expresión oral en ambas lenguas; discriminación de sonidos en una lengua extranjera; pruebas de flexibilidad y creatividad; tests verbales y no verbales de inteligencia así como dos cuestionarios de actitudes sobre el otro grupo lingüístico y el suyo propio.

No describiré los resultados de los numerosos tests en detalle ya que esta información ha aparecido en varios artículos y trabajos (ver Lambert y Tucker, 1972; Swain, 1978; Genesee, 1978-79). Voy a resumir, no obstante, en términos no técnicos, los resultados más destacables.

RESULTADOS

Hemos seguido a los distintos grupos de niños, experimental, de seguimiento y de control, desde que empezaron la escolaridad. Después de quince años de evaluación hemos constatado que este nuevo programa de enseñanza en la segunda lengua no ha producido ningún déficit en la lengua nativa ni en los contenidos escolares (v. gr.: aritmética o ciencias). No aparece ningún retraso que pueda ser atribuido a la participación en el programa. De hecho, los resultados proporcionan argumentos para considerar que se produce cierto enriquecimiento cognitivo atribuible a la experiencia (ver Lambert, 1978; Cummins, 1978). Los niños del grupo experimental eran capaces de leer, escribir, hablar, entender y utilizar el inglés tanto como sus compañeros instruidos en inglés por el procedimiento convencional. Sin ningún coste adicional, pueden también leer, escribir, hablar y entender el francés con una facilidad que nunca tendrán aquellos niños anglófonos que siguen el programa tradicional de francés segunda lengua (FSL). Han adquirido un dominio de los elementos básicos de la fonología, morfología y sintaxis francesa y no tienen la inhibición propia en el uso de la lengua que caracteriza al estudiante que la aprende como lengua extranjera.

Podemos dar un ejemplo concreto de comparación de resultados entre los grupos al finalizar el sexto grado (ver Bruck, Lambert y Tucker, 1973). Comparados con el grupo control, los niños del grupo experimental no evidencian déficits en ningún aspecto de conocimiento del inglés que implique capacidad lectora y desarrollo de vocabulario complejo. En cuanto al

dominio de francés, están sólo ligeramente detrás del grupo control francófono en desarrollo de vocabulario complejo; como clase están dentro del estanino quinto (alcanzan o superan el nivel del sesenta por ciento de sus compañeros francófonos de la Comisión de las escuelas Católicas de Montreal) en el *Test de Rendement en Francais,* sexto grado; su composición escrita es inferior en contenido pero no en corrección a la de la clase control en francés. Ello significa que no cometen más errores que los niños control en gramática y estructuras aunque el contenido de las composiciones sea menos rico. Nuestra interpretación de este resultado es que cuando escriben en francés desarrollan estrategias para evitar errores, simplificando las construcciones y huyendo del vocabulario complejo.

Las clases experimentales puntúan igual que los controles anglófonos en los subtests de Matemáticas (Metropolitan battery), se sitúan dentro del estanino cinco en el *Test de Rendement en Mathématiques,* grado seis y puntúan al mismo nivel que los controles anglófonos en los subtests del *Metropolitan* referidos a Ciencias y Estudios Sociales. No se aprecia, pues, ninguna dificultad en la asimilación de nuevos contenidos a través de la segunda lengua en los grados superiores de escolaridad.

En términos de funcionamiento cognitivo, los alumnos experimentales del sexto grado puntúan, como clase, al mismo nivel que los controles en medidas standard de inteligencia y significativamente más altos en medidas de flexibilidad cognitiva.

Sus capacidades de expresión oral están en inglés al mismo nivel que los controles anglófonos y en francés, al mismo nivel que los controles francófonos. Un nuevo procedimiento se ensayó para comprobar la capacidad de estos niños para comunicar ideas. Se les mostró un film mudo de siete minutos de duración producido por la National Film Board. Previamente se les explicó que atendieran porque más tarde tendrían que hablar sobre el film, en inglés y en francés, a otros que no lo habían visto, a una clase y a un adulto. Sus narraciones fueron analizadas en detalle (ver Bruck y otros, 1973).

Se vió que en comunicación oral en inglés, los niños experimentales cometían menos errores de contenido que los controles anglófonos, circunstancia debida según nosotros, al hecho de que previamente se les había explicado mejor lo que tenían que decir. Su comunicación oral en francés era tan completa y clara como la de los controles francófonos; podían, por tanto, comunicar adecuadamente ideas en francés aunque en algunos aspectos de la comunicación oral tales como vocabulario, gramática y fonología, no tenían el mismo dominio que ellos. Desarrollaron varias estrategias para comunicarse en francés de manera efectiva.

Las actitudes de los niños del grupo experimental de sexto grado indican que son capaces de identificarse tanto con su propio grupo étnico como con la gente francófona, canadiense o europea. Esto es característico también de los controles anglófonos, por lo que suponemos que su experiencia de aprendizaje del francés como segunda lengua (FSL) desarrolla actitudes favorables como las del programa experimental, aunque las actitudes de los que siguen este último son más favorables (ver Cziko, Lambert y Guther, 1979; Cziko, Lambert, Sidoti y Tucker, 1979; Blake, Lambert, Si-

doti y Wolfe, 1979). Por contra, son los niños controles francocanadienses los que muestran contrastes más destacados entre su propio grupo étnico y la otra gente.

No queremos clasificar a los niños experimentales como bilingües equilibrados (Bilingües con una competencia equivalente en las dos lenguas) aunque tal objetivo es realista y puede ser conseguido, creemos nosotros, sin generar déficits cognitivos ni retrasos intelectuales de ninguna clase. Creemos, no obstante, que la escuela por sí sola no es capaz de facilitar experiencias lo suficientemente variadas para la adquisición de la fluidez verbal propia de un nativo (ver Cziko y otros, 1979). Con una experiencia adicional en el uso del francés en diversas áreas y al propio tiempo que se procura el desarrollo de los hábitos más formales mediante un programa contínuo de educación bilingüe, estos niños y otros con oportunidades similares, pueden progresar hacia un bilingüismo equilibrado a pesar de que la contínua interación de estos niños en un medio básicamente anglófono hace difícil la tarea de conseguirlo. El contacto limitado de los alumnos experimentales con compañeros francófonos nos permite determinar, no obstante, lo efectivo que puede ser un programa de este tipo en otras áreas del país donde pueda ser mayor el contacto con el otro grupo etnolingüístico y donde haya un gran deseo de aprender la otra lengua. En el área de Montreal existen oportunidades para practicar el francés fuera de la escuela. Esta es, en último término, una decisión que concierne a los padres quienes, si lo desean, pueden facilitar a sus hijos experiencias para hablar en francés. El programa educacional de estos niños les ha facilitado los pilares fundamentales del lenguaje con los que llegar a ser bilingües equilibrados. Al finalizar la escolaridad elemental son funcionalmente bilingües y capaces de desenvolverse en las dos lenguas.

Los niños están muy satisfechos del tipo de educación que han recibido y rechazan la idea de volver al programa convencional en inglés (ver Lambert y Tucker, 1972).

EL PROGRAMA EN PERSPECTIVA

He intentado aquí describir los resultados de una experiencia innovadora en la enseñanza de la segunda lengua. Hay que decir, precisando, que un programa no puede tener éxito sin la colaboración completa, que éste ha tenido, de padres, organismos escolares y evaluadores.

Desde nuestra perspectiva de personas que participamos en la organización y evaluación del proyecto, estamos satisfechos de los resultados de este programa y estamos investigando ahora la aplicación de esta nueva aproximación a niños de diversas procedencias. La administración de South Shore, por ejemplo, ha puesto en marcha un programa experimental para niños de un nivel socioeconómico más bajo, siguiendo su desarrollo y evaluándolo. Parece que los niños de clase trabajadora dominan las capacidades básicas del francés y adquieren los contenidos enseñados en esta lengua como los niños de clase media y sin efectos negativos (ver Tucker, Lambert y D'Anglejan, 1973; Cziko, 1975). Una investigación como la descrita ha sido llevada a cabo con niños que tienen problemas de lenguaje y de aprendizaje y a quienes se ha dado la oportunidad de seguir un progra-

ma de cambio de lengua hogar-escuela. Los resultados son bastante esperanzadores (ver Bruck, Rabinovitch y Oates, 1973; Bruck, 1978-79). Otra investigación (Genesee y Lambert, 1979) ha ampliado el esquema referido a una opción de "doble inmersión" en la que niños anglófonos siguen simultáneamente un programa de inmersión al hebreo y al francés con poca o nula escolaridad en inglés durante los primeros cuatro años. También en este caso los resultados son en extremo prometedores.

CAUTELAS SOBRE LA GENERALIZACION DEL PROGRAMA

¿Puede un programa de este tipo generalizarse a otros países y a otros grupos de niños? Aunque el plan educacional aquí descrito parece muy efectivo en Canadá, no puede proponerse como solución universal para todas las comunidades que planifican programas de educación bilingüe. Nosotros proponemos, no obstante, un principio general que puede tener aplicación universal: *en aquella comunidad en la que hay un amplio y consciente deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe, debe darse prioridad, en los inicios de escolaridad, a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse, esto es, que tienen más probabilidades de dejarse descuidadas.* Este esquema puede implicar un cambio de lengua hogar-escuela como el aquí descrito, para ciertos sectores de la comunidad en los primeros años de escolaridad y una alternativa de *no-cambio* para otros sectores. Como procedimiento escolar, el cambio puede adoptar distintas formas.

La provincia de Quebec proporciona un ejemplo ilustrativo. Aquí los canadienses francófonos, uno de los grupos étnicos minoritarios de la nación, pero con clara mayoría en la provincia, poseen un fuerte movimiento popular y político basado, por una parte, en la filosofía que quiere hacer del francés la lengua de uso habitual del territorio, y, por otra parte, en un plan de separación política de la provincia del resto del Canadá. Para los anglófonos que creen en el valor y la importancia de seguir con dos lenguas nacionales, el cambio de lengua aquí descrito es una política adecuada puesto que los programas convencionales de enseñanza del francés no han dado el resultado esperado y porque es seguro que el uso del inglés continuará por razón del origen anglófono del resto del Canadá y por la proximidad e influencia de los Estados Unidos. Los francocanadienses, no obstante, tienen razón al temer por la pérdida de su lengua, dada la importancia universal del inglés y el relativo bajo status que tienen las lenguas minoritarias en Norteamérica. Los francocanadienses también infravaloran su propio dialecto porque difiere de la versión europea, que es la que ha conseguido el mayor status en el mundo. Una política de cambio de lengua hogar-escuela sería perjudicial para ellos, como lo sería para cualquier grupo minoritario de Norteamérica, ya que creen que el inglés puede borrar al francés. Muchos tienen un sentimiento de inferioridad para con su lengua, y para ellos la enseñanza en el "francés escolar", no en inglés, es una condición indispensable. Reciben muchas veces presiones para abandonar la variante dialectal en favor de la forma standard sin considerar la interesante alternativa que es desarrollar y mantener ambos estilos. Una alternativa valiosa para los francocanadienses sería empezar el parvulario (a los cuatro años) con media jornada escolar en lengua francesa y la otra

media en lengua inglesa. Las clases deberían ser impartidas por dos profesores diferentes, que actuarían como monolingües en una y otra lengua. Al empezar el primer grado podrían constituirse dos primeros grados separados, uno completamente en francés y el otro completamente en inglés, con la posibilidad de que cada estudiante pudiera pasar de uno a otro grado para aprender uno o más contenidos, hasta que tuviera desarrolladas ambas lenguas a un nivel semejante. Un programa de este tipo podría integrar también a niños francófonos y anglófonos que hasta ahora han estado separados por la religión y por la lengua.

En Canadá, no obstante, las decisiones políticas pueden tener consecuencias contrarias a este principio. Por ejemplo, un movimiento amplio hacia el unilingüismo y el separatismo de parte de la sociedad francocanadiense puede posponer el dominio del inglés más allá de la primera edad, muy receptiva, y todas las ventajas de ser bilingüe pueden fácilmente pasar de los franco a los anglocanadienses.

Visto desde una perspectiva amplia, el programa de cambio de lengua hogar-escuela, aquí descrito, facilita los medios para que el grupo lingüístico más prestigioso, los anglófonos, llegue a dominar funcionalmente la otra lengua —en este caso el francés— sin ningún síntoma de retraso en el desarrollo de su propia lengua familiar. Al centrarse en el desarrollo de habilidades académicas y cognitivas, el proceso de aprendizaje de la segunda lengua se hace espontáneo y, en este sentido, natural. Asimismo, el desarrollo de la lengua del hogar sigue su curso normal, beneficiándose indirectamente del desarrollo a través de la segunda lengua. El programa también demuestra que los contenidos, enseñados en la segunda lengua, pueden ser aprendidos a las edades adecuadas, no apareciendo señales de confusión mental o de retraso intelectual. El programa tiende, además, a liberalizar y mejorar las actitudes de los participantes hacia el otro grupo social y étnico.

A nuestro modo de ver, hay una gran diferencia entre el, por una parte, enorme potencial de los programas de inmersión dirigidos a desarrollar hábitos bilingües y biculturales en miembros pertenecientes a grupos etnolingüísticos de *alto prestigio* y, por otra parte, la necesidad de desarrollar programas educacionales bastante diferentes dirigidos a grupos de menor prestigio, como los FCs en Canadá o los subgrupos étnicos en los USA. Para los miembros de un grupo de alto prestigio etnolingüístico, como los de la experiencia que nosotros hemos descrito, el bilingüismo tiene un carácter aditivo en el sentido de que se da "adición" o adquisición de una nueva lengua (o lenguas) sin que su lengua base y su cultura queden de ninguna manera perjudicadas, mientras que para los grupos con menor prestigio, un movimiento hacia el bilingüismo representa habitualmente una experiencia "sustractiva" por la que la lengua del hogar es relegada y suprimida por la otra lengua de mayor prestigio (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974). Por esta razón, nosotros proponemos el siguiente principio general: en las comunidades bilingües donde hay un entendimiento entre los grupos y lenguas de diferente prestigio, ambos grupos lingüísticos deben prestar atención al desarrollo de habilidades en la lengua que tiene más probabilidades de ser dejada de lado. Además, tal como hemos dicho, antes que poner en marcha programas de "inmersión temprana en inglés", la comunidad francófona debería profundizar y consolidar su domi-

nio del francés y empezar el aprendizaje del inglés tan pronto como fuera posible, pero sólo cuando se viera claro que se ha conseguido el dominio completo de la potencialmente descuidada lengua del hogar. De esta forma, el bilingüismo y el biculturalismo dejaría de tener un carácter sustractivo y pasaría a ser aditivo.

Tenemos ahora un ejemplo americano que corresponde a este tipo de cambio, aunque es un experimento piloto aislado. Es el caso de los francoamericanos de la región noreste de USA, que sólo recientemente han empezado a ser escolarizados en su lengua familiar, el francés (ver Dubé y Herbert, 1975a y 1975b; Lambert, Giles y Picard, 1975; Lambert, Giles y Albert, 1974). En las zonas del norte del Estado de Maine, el francés es la única, o una de las dos lenguas del hogar para un 85% de las familias, aunque, tradicionalmente, todas las escuelas públicas han enseñado en inglés.

Nuestro grupo de investigación fue llamado para participar en un experimento en el que varias escuelas del área seleccionadas casi al azar, enseñaron una tercera parte del curriculum en francés y en donde una segunda muestra de escuelas, con niños de nivel intelectual y socioeconómico comparable, servía como grupo de control en el sentido de que toda su instrucción era dada en inglés. Después de cinco años de programa, los niños que seguían una parte del curriculum en francés obtenían mejores resultados que los niños control en varios aspectos del inglés y en contenidos, como matemáticas, aprendidos parcialmente en francés y, desde luego, también en lengua francesa, que dominaban a un nivel más literario (en contraste con el solo dominio audio-oral), debido a los trabajos de lectura y escritura propios de la instrucción en francés. De hecho, durante el desarrollo del proyecto, los niños enseñados en francés estaban delante de los niños control tanto en pruebas de lengua inglesa como en el resto de las pruebas propias de su nivel escolar. Esto significa, finalmente, que los niños experimentales tienen la posibilidad real de competir con los otros niños americanos en actividades que exigen habilidades académicas muy desarrolladas. Aparentemente dejan de tener las bajas puntuaciones académicas (comprobadas siempre en inglés), que son propias de muchos grupos etnolingüísticos de Norteamérica. Un importante elemento de esta transformación parece ser el cambio observado en nuestra investigación según el cual los puntos de vista de los jóvenes enseñados en francés empiezan a reflejar un destacado orgullo por ser franceses y la idea de que su lengua es, como medio de enseñanza, tan imporante como el inglés (Lambert, Giles y Picard, 1975). Estudios realizados en comunidades similares están ahora en marcha en el suroeste de América, basados también en la creencia de que las minorías etnolingüísticas necesitan una importante experiencia adicional en sus propias lenguas y tradiciones antes de que puedan o quieran entrar en la *all-american society*.

REFERENCIAS

Blake, L.; Lambert, W. E.; Sidoti, N., and Wolfe, D.: *Students' views of inter-group tensions in Quebec: The effects of language immersion experience.* McGill University, Psychology Department. Mimeo, 1979.

Bruck, M.: "The suitability of early French immersion programs for the language disabled child", en *Canadian Journal of Education*, 3, 51-72, 1978.

Bruck, M.; Lambert, W. E., and Tucker, G. R.: *Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project trhough grade 6*. McGill University. Mimeo, 1973.

Bruck, M.; Rabinovitch, M. C., and Oates, M.: *The effects of French immersion programs on children with language disabilities: A preliminary report*. McGill University. Mimeo, 1973.

Cummins, J.: "The cognitive development of children in immersion programs", en *The Canadian Modern Language Review*, 34, 855-883, 1978.

Cziko, G.: *The effects of different French immersion programs on the language and academic skills of children from various socioeconomic backgrounds*. Unpublished M. A. thesis, McGill University. Redpath Library, 1975.

Cziko, G.; Lambert, W. E.; Sidoti, N., and Tucker, G. R.: *Graduates of early immersion: Retrospective views of Grade 11 students and their parents*. McGill University. Mimeo, 1979.

Cziko, G.; Lambert, W. E., and Gutter, R.: "French immersion programs and students' social attitudes: A multidimensional investigation", en *Working Papers on Bilingualism*, number 19. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education, 1979.

Dubé, N. C., and Herbert, G.: *St. John Valley Bilingual Education Project*. Prepared for the US Department of Health, Education and Welfare under contract No. OEC-0-74-9331, August, 1975, Mimeo (a).

Dubé, N. C., and Herbert, G.: *Evaluation of the St. John Valley Title VII Bilingual Education Program, 1970-1975*. Madawaska. Maine, 1975. Mimeo (b).

Genesee, F.: "Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years", en *Interchange*, 9, 20-29, 1978-79.

Genesee, F., and Lambert, W. E.: *An experiment in trilingual education: Report 6*. Psychology Department. McGill University. Mimeo, 1979.

Lambert, W. E., and Tucker, G. R.: *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

Lambet, W. E.: "Culture and language as factors in learning and education". En F. Aboud and R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingham, Washington: Western Washington State College, 1974.

Lambert, W. E.: "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual", en *International dimensions of bilingual education*. Alatis, J. E. (Ed.). Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1978.

Lambert, W. E.; Giles, H., and Albert, A.: "Language attitudes in a rural city in northern Maine", en *La monda lingvo-problemo*, 5, 129-144, 1976.

Lambert, W. E.; Giles, H., and Picard, O.: "language attitudes in a French-American community", en *International Journal of the Sociology of Language*, 4, 127-152, 1974.

Lieberson, S.: *Language and ethnic relations in Canada*. N. Y. Wiley, 1970.

Pinault, L., and Ladouceur, L.: *National language policies*. McGill University. Mimeo, 1971.

Tucker, G. R.; Lambert, W. E., and D'Anglejan, A.: "Are French immersion programs for working class children?", en *Language Sciences*, 25, 19-26, 1973.

Swain, M.: "French immersion programs across Canada", en *The Canadian Modern Language Review*, 31, 117-128, 1974.

Swain, M.: "French immersion: Early, late or partial?", en *The Canadian Modern Language Review*, 34, 577-585, 1978.