

# ACERCA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE: ESPAÑOL E INGLÉS EN LA ESCUELA PUERTORRIQUEÑA

AMPARO MORALES  
Universidad de Puerto Rico

## 0. Introducción

A pesar de que la adquisición de segundas lenguas es una disciplina de reciente creación y que tanto la teoría que la sustenta como la investigación empírica que la acompaña dejan aún muchas interrogantes, el investigador actual y el educador, al que especialmente le deben interesar estos temas, cuentan ya con un cuerpo coherente de información que ofrece claves importantes para conocer los procesos mentales de los aprendices y las relaciones existentes entre ambiente social y lengua. Hoy se han superado ya ciertas interpretaciones que empañaban la descripción real de los hechos, entre ellas: los efectos negativos del bilingüismo<sup>1</sup>, la relación directa entre inteligencia y nivel de competencia bilingüe<sup>2</sup>, la consideración de que el aprendizaje formal es superfluo<sup>3</sup>, etc. En

---

<sup>1</sup> Hoy parece que está claramente establecido que el bilingüismo sólo tiene efectos negativos si se trata de una competencia limitada en ambas lenguas (Bialystok 1988, Baker 1993, Ellis 1995, Romaine 1995, entre otros ).

<sup>2</sup> Las alegadas ventajas y desventajas del bilingüismo se han relacionado tradicionalmente con su repercusión en la inteligencia. En las primeras interpretaciones, se le atribuyó al bilingüismo efectos negativos; hoy las investigaciones muestran que en determinados aspectos cognoscitivos las consecuencias son positivas (Romaine 1995, Hakuta 1986). Las tareas en las que se miden las diferencias entre monolingües y bilingües y éstos salen mejor evaluados son ejercicios en los que el niño tiene que violentar las reglas de la gramática para realizarlas, como por ejemplo, decir «macaroni» por «yo» y hablando de sí mismo hacer la concordancia en tercera persona porque el sujeto es «macaroni». Otras en las que también parecen llevar ventaja los bilingües son las habilidades cognitivas (Hakuta y Díaz 1985), las de razonamiento analógico (Díaz 1985) y las de clasificación de tareas. Aunque todas ellas se han interpretado como favorecedoras del bilingüismo, el hecho es que ofrecen resultados muy complejos y que no siempre alcanzan la significatividad estadística proyectada.

<sup>3</sup> Cada vez se insiste más en que el aprendizaje formal es necesario. Como dice Ellis (1995: 612) comentando la falta de competencia gramatical en aprendices de programas de inmersión, «We considered a number of explanations for this finding, one of which was that fully successful classroom language learning requires formal instruction».

estos momentos la disciplina cuenta con explicaciones comprensivas que proceden de diferentes orientaciones teóricas. Las dos posiciones más representativas de la adquisición lingüística: la cognitiva o de proceso (Spolsky 1989, Bialystok 1990) y la mentalista o de competencia (Chomsky 1981), aún manteniéndose distanciadas en las premisas de las que parten, en la metodología y en el grado de idealización que utilizan, se pueden manejar como complementarias debido al hecho de que en la investigación práctica cada una explica aspectos diferentes de los hechos<sup>4</sup>. En ese sentido, la planificación lingüística que emprenda cualquier país tiene a su disposición planteamientos teóricos de peso que pueden ayudarle en la toma de decisiones. La experiencia nos dice que, desgraciadamente, no siempre se tienen en cuenta estos hechos.

### 1. Inglés y español en la escuela puertorriqueña

El bilingüismo oficial de la Isla y su repercusión en la enseñanza es un tema que ha recibido mucha atención dentro y fuera de Puerto Rico. A los primeros trabajos de Cebollero (1949) han sucedido otros orientados a analizar estos mismos hechos (Negrón de Montilla 1990, Vaquero 1993, Schweers 1995, López Yustos 1997, Morales 1998a, 1998b). El bilingüismo oficial de inglés y español se impuso en la Isla por la Ley del Idioma Oficial de 1902. La implantación del inglés como vehículo de enseñanza en todos los grados comenzó al año siguiente y no fue hasta el 1917 que el español pasó a ser la lengua de enseñanza de los primeros grados. En 1934 hubo un reajuste a favor del español y éste pasó a ser la lengua de enseñanza en la escuela primaria<sup>5</sup>. Después de muchas protestas por parte del magisterio puertorriqueño y de importantes estudios que probaban los paupérrimos resultados del método bilingüe, el nuevo comisionado de Educación, Dr. Villaronga, tomó la decisión de que el inglés se enseñara como segunda lengua privilegiada y que la lengua de enseñanza en todos los grados fuera el español (Cf. Morales 1998b). Todo esto nos indica que, aunque el Departamento de Educación durante las tres primeras décadas del siglo intentó por

---

<sup>4</sup> La distinción entre teorías de competencia y teorías de proceso no ha producido un método eficaz de clasificación, porque algunas teorías que son usualmente consideradas de proceso de adquisición de L2 han sido clasificadas como de competencia (Bialystok 1990: 636). La autora propone hacer hincapié en el grado de idealización de la teoría, ya que generalmente los modelos de proceso están orientados a la descripción del uso y especialmente de los casos de adquisición imperfecta.

<sup>5</sup> El Dr. Padín, Comisionado de Educación, dispuso que la enseñanza se hiciera en español hasta el grado octavo. Esta decisión se había tomado respondiendo a los estudios realizados sobre la escuela en Puerto Rico por el Instituto Internacional del Colegio de Pedagogía de la Universidad de Columbia, que ofrecía resultados muy negativos. El 80% de los estudiantes salía de la escuela con serias deficiencias en español e inglés. La gestión de Padín duró poco por presiones presidenciales.

todos los medios posibles hacer de los puertorriqueños hablantes bilingües, la empresa fracasó. Hoy, a punto de comenzar un nuevo milenio, se repiten las aspiraciones y las circunstancias. El Departamento de Educación se vuelve a involucrar en la misma empresa: hacer de los puertorriqueños ciudadanos bilingües y asignar a la escuela la tarea más importante en esa labor. Se ha avanzado un tanto en la empresa. Por un lado, en las dos últimas elecciones ha salido electo el partido que favorece la anexión a los Estados Unidos y con ello el bilingüismo; y, por otro, la Cámara de Representantes de los Estados Unidos ha aprobado el Proyecto del representante, Don Young,<sup>7</sup> republicano de Alaska, que analiza y estudia la futura anexión de la Isla a los Estados Unidos<sup>6</sup>. El proyecto está ahora pendiente de aprobación en el Senado.

En Puerto Rico el Secretario de Educación, Víctor Fajardo, presentó en abril de 1997 el «Proyecto del Ciudadano Bilingüe», que impulsaba la incorporación del inglés como lengua de enseñanza en las escuelas públicas de la Isla<sup>7</sup>. Según palabras del Secretario: «Villaronga hace 50 años dijo que la enseñanza iba a ser en español, ahora decimos que la enseñanza va a ser en inglés» (El Nuevo Día, abril 1997). El plan consiste en reforzar la enseñanza del inglés en los primeros grados cuando el niño aprende más, según reza el proyecto. Se anticipa la lectura en inglés para que al finalizar el tercer grado el niño sepa leer en español e inglés «con propiedad y corrección»; y la enseñanza de ciencias y matemáticas se hará en inglés a partir de quinto grado<sup>8</sup>. El plan requiere además la intensificación de la certificación de maestros generalistas y el intercambio de maestros entre los Estados Unidos y Puerto Rico. Esto permitiría a los educadores trabajar en la Isla como asesores, así como también facilitaría que los maestros puertorriqueños se adiestraran en los Estados Unidos. Con ello, el Secretario revive uno de los programas que se habían establecido en la Isla en 1938.

A lo largo de todos los años anteriores constantemente salía a relucir y era motivo de controversia la circunstancia de que a pesar de los intensos esfuerzos, la mayoría de la población puertorriqueña había permanecido monolingüe. Los datos

---

<sup>6</sup> El proyecto fue aprobado el 4 de marzo de 1998 por la Cámara de Representantes con sólo un voto de diferencia. La enmienda de Gerald Salomon, Presidente de la Comisión de Reglas, que exigía la inclusión de una cláusula que obligaba a que el inglés fuera la lengua oficial del país y de la enseñanza de las escuelas públicas, había sido sustituida en votación previa por la de Burton-Miller, que favorecía el bilingüismo: hacía hincapié en la enseñanza del inglés y en inglés y Puerto Rico se sujetaría a los requisitos idiomáticos de los Estados Unidos.

<sup>7</sup> El proyecto se apoya en que en la Isla existe una condición bilingüe y en que el resultado de los esfuerzos por enseñar inglés en el sistema público no han sido los esperados. «Nuestros estudiantes, contrario a los egresados de escuelas privadas, no están capacitados para comunicarse en inglés» (Fajardo et alii, 1997: 4).

<sup>8</sup> Esto es así porque se integran en él las tres disciplinas académicas: inglés, ciencias y matemáticas. Se iniciará en las escuelas donde ya funciona un proyecto de intensificación científica: el Proyecto Puerto Rico Statewide Systemic Initiative (PR-SSI). De este modo, «si les tocara viajar y estudiar en otras escuelas de los Estados Unidos no deberían tener dificultad en estas dos disciplinas académicas» (Fajardo et alii, 1997).

del censo del año 1990 no pueden ser más contundentes, sólo un 23% de los puertorriqueños de la Isla manifiestan que manejan el inglés con cierta fluidez<sup>9</sup>. Las causas a las que se ha atribuido esta situación son muchas, entre ellas: temor a la pérdida de la identidad nacional que cifra en la lengua uno de sus valores nucleares (Smolizc 1992), temor al deterioro del español por la interferencia con el inglés, deficiencias educativas, etc. Nosotros nos vamos a detener aquí en una de ellas: los problemas educativos que enfrenta la enseñanza bilingüe en la Isla, aun a sabiendas de que las causas pueden ser muchas más y de que las enumeradas previamente manifiestan tener mucho peso en amplios sectores de la población.

## 2. La educación bilingüe

Todos los especialistas están de acuerdo con que el término *educación bilingüe* puede significar cosas diferentes según las circunstancias de cada situación particular. La interacción lingüística que se da entre la escuela y el medio ambiente es fundamental para la enseñanza. Hasta ahora los modelos que explican la adquisición de la segunda lengua se apoyan en factores muy similares. Los parámetros de variación que presentan todos ellos se recogen en dos grandes categorías: factores internos, como las diferencias individuales de los aprendices, y factores externos, que tienen que ver con los distintos ambientes sociales de los niños y el tipo de educación que reciben.

El modelo que propone Wong Fillmore (1991) presenta tres parámetros de variación: aprendices, hablantes de L2 y contexto social. Añadimos a estos la labor escolar y las distintas tareas que pueden realizarse en ella, implícitas en el contexto social.

## 3. Aprendices

A pesar de que actualmente los procesos de adquisición de la primera y segunda lengua se consideran muy similares<sup>10</sup>, y de que parece haber quedado demostrado

---

<sup>9</sup> Desde 1980 en los cuestionarios del censo se dan tres alternativas a la pregunta «Can this person speak English?». Estas son a) Yes, easily; b) Yes, with difficulty; y c) No, not at all. Estas posibilidades hacen que los que en años anteriores contestaban simplemente «Yes», ahora puedan caer en a) o b). Los porcentajes aparecen, claro está, separados. De ahí que en el año 1980 los números sean más bajos que los de 1970.

<sup>10</sup> Los estudios actuales postulan que no hay diferencias notables en el cerebro de monolingües y bilingües. Ambos parecen utilizar el hemisferio izquierdo y el derecho en sus representaciones mentales. Los bilingües podrían tener un sistema central de procesamiento mental para ambas lenguas y otros módulos independientes, pero hasta qué punto en la adquisición de la L2 el niño tiene acceso al mismo mecanismo innato de L1 es una cuestión aún no resuelta. Tampoco está totalmente resuelto el problema de la edad óptima para aprender la segunda lengua, pero al ponerse en duda la lateralización, igualmente se tambalea la «hipótesis del período crítico» que se apoyaba en ella.

que el desarrollo de la segunda lengua sigue procesos generales similares en todos los aprendices, se señala continuamente que las diferencias individuales en la adquisición de la lengua materna son menores de las que ocurren en la adquisición de la segunda. Los aprendices de L2 difieren en la mayor o menor facilidad y rapidez con que adquieren la lengua y en el dominio que alcanzan en el manejo de ella. Esto mueve a algunos especialistas a postular que la adquisición de la lengua extranjera descansa en habilidades cognoscitivas igualmente generales, pero un tanto diferentes de las innatas de la primera. Las diferencias encontradas en los aprendices de L2, frente a la uniformidad de los que adquieren la materna, se han explicado en que los primeros requieren en el aprendizaje capacidades que no están tan involucradas en la adquisición de la materna. Así, los diferentes niveles de memoria verbal, de percepción auditiva, de patrones de reconocimiento, etc., que no pertenecen directamente a la inteligencia ni son tan importantes en la adquisición de la lengua materna, afectan de un modo significativo el aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, la personalidad y estilo social que mueven a los niños a mayor o menor interacción con otros son factores mucho más importantes en la adquisición de la segunda lengua que en la materna.

Desde el trabajo pionero de Gardner y Lambert (1972), se ha señalado, además, la importancia que tienen las actitudes y motivaciones en la adquisición de una lengua extranjera (Skehan 1991). Ellas solas pueden ser capaces de hacer fracasar cualquier intento de aprendizaje de una segunda lengua si no existen motivaciones positivas para ello<sup>11</sup>. Todo esto indica que no puede ser lo mismo, ni en términos conceptuales ni sociológicos, la enseñanza de la lengua materna y de la extranjera.

En el conocimiento de una lengua nos han acostumbrado a distinguir las habilidades comunicativas básicas (BICS, Basic Interpersonal Communication Skills), de las más abstractas y analíticas o de «conocimiento académico» (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1979, 1984, 1991). El aprendiz puede ser muy diestro en la comunicación sencilla de una situación de habla espontánea, en la cual el individuo tiene el refuerzo del contexto; y no serlo cuando necesite elaborar conversaciones de tipo más académico y menos ligadas a la situación de habla; y a la inversa<sup>12</sup>. Se ha señalado insistentemente que

---

<sup>11</sup> El modelo sociolingüístico de Gardner 1985 está orientado al salón de clase, muestra que las motivaciones y actitudes de los estudiantes juegan un papel muy importante en el aprendizaje.

<sup>12</sup> Estas diferencias están relacionadas con las que se definen como lenguaje contextualizado y descontextualizado (Snow et al 1991). En el primero, el contexto provee parte del significado que se quiere transmitir (con gestos, indicaciones, etc.) y el descontextualizado hace referencia al lenguaje de la escuela o de la conversación. El lenguaje planeado o descontextualizado ha recibido mucha atención en los últimos años. Se trata de un lenguaje de estilo cuidado en el que los hablantes utilizan recursos lingüísticos elaborados y precisos. Hay una asociación directa entre escuela y literalidad y algunos autores ven los problemas escolares actuales, en que los niños utilizan las estrategias de lengua oral en sus trabajos escritos, como consecuencia directa de la falta de práctica de esos recursos.

para desarrollar ese conocimiento más elaborado se necesita algún tiempo de estudio formal. Algunos especialistas consideran que serían necesarios no menos de cuatro años de práctica escolar intensa (Cummins 1991: 72). Se ha ido comprobando, además, que el tipo de educación recibida en el aprendizaje de la segunda lengua puede ser más o menos favorable al desarrollo de una u otra de las destrezas. Así, por ejemplo, se insiste en que algunos programas de inmersión sólo alcanzan a desarrollar el BICS, porque les falta la práctica especializada necesaria para el dominio de las destrezas analíticas.

Las discusiones sobre estos temas en la escuela puertorriqueña sacan a relucir los males que agobian la enseñanza del inglés. Una de las fallas importantes es la falta de maestros especializados, lo que ocasiona que las clases estén en manos de maestros no cualificados y que el incidentalismo sea una práctica recurrente<sup>13</sup>. Otra falla está relacionada con los bajos índices de ingreso a la universidad que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación (Schweers 1995, Pousadas 1996). Igualmente, se han detectado actitudes negativas por parte de los maestros respecto a la enseñanza del inglés en la escuela (Cfr. López Morales 1988, para una interpretación de conjunto). A todo ello hay que añadir que las deficiencias individuales de los aprendices o las diferentes disposiciones mentales que presenten, no puedan ser evaluadas a tiempo y, en cierta medida, corregidas o subsanadas en el salón de clase. De hecho, según las revisiones y estudios efectuados en el sistema de educación, los estudiantes se enfrentan a un organismo educativo, poco ágil, con metodología anticuada y sin un conveniente sistema de autorrevisión (Matos 1988, Schweers 1995, Pousadas 1996).

#### 4. Hablantes de la segunda lengua

La disponibilidad de hablantes de la lengua que se quiere aprender es otro de los factores esenciales en la adquisición. Se ha comprobado que los aprendices deben interactuar con ellos a fin de obtener las prácticas necesarias para la progresiva autocorrección de su competencia, ya que obtienen de ellas los datos para ir configurando por sí mismos las propiedades de la lengua. Por ello, los hablantes de la lengua extranjera pasan a ser modelos informales casi indispensables. Su carencia, especialmente cuando es la lengua de la escuela, es un factor que va en detrimento de la adquisición (Romaine 1995). Esta situación se explica porque los aprendices de L2 necesitan el «empujón» («pushed output») que les proporciona la exposición explícita del hablante nativo (Swain 1985). Estas prácticas no sólo agilizan el conocimiento lingüístico, sino mucho más

---

<sup>13</sup> El Secretario de Educación se lamentaba hace unos meses de que muchos maestros que enseñan inglés en la escuela pública no están certificados para enseñarlo. Según sus cálculos, éstos sumaban 1.400 maestros (El Nuevo Día, noviembre 1997).

importante, enseñan cómo usar la lengua, les muestran cuál es el contexto apropiado para cada función y unidad lingüísticas (Beebe 1983). El estudiante de ese modo puede ir haciendo las inferencias apropiadas sobre el uso de la lengua y desarrollando las estrategias comunicativas de saludos, peticiones, preguntas, etc...

En determinadas situaciones el salón de clase es la única experiencia de este tipo que tienen los niños, bien con informantes o con sólo el maestro. Esta experiencia puede diferir mucho en calidad y cantidad. Se insiste en que los informantes que llevan a cabo el papel de «hablantes de L2» tienen que conocer bien la lengua y proveer ejemplos válidos para que el aprendizaje sea satisfactorio. Si los hablantes de L2 utilizados como informantes son ellos mismos hablantes imperfectos, el efecto puede ser negativo. Estas situaciones se han estudiado en los programas de inmersión de Canadá y los Estados Unidos (Lambert y Tucker 1972, Cummins y Swain 1986, Swain 1984, 1988, por nombrar algunos de ellos). Las evaluaciones de los años 1969-1975 realizadas en Canadá por el Departamento de Educación demostraron que la carencia de hablantes de L2 debilitaba la labor. Por ello, como sostienen algunos especialistas, aun en estos programas de inmersión de Canadá, tan valorados y que gozan del reconocimiento y aplauso de todos los especialistas, el francés de muchos niños bilingües es sólo receptivo debido a que la práctica de esta lengua fuera del salón de clase es muy limitada, especialmente para el francés en las zonas en que es lengua minoritaria (Swain 1988). Las críticas que se han hecho a algunos de estos programas de inmersión son en el sentido de que han creado una interlengua que nunca ha pasado al nivel de estado pleno o en la que sólo se han desarrollado los niveles mínimos de comunicación (BICS)<sup>14</sup>.

Según los datos de los últimos censos, que presentábamos anteriormente, Puerto Rico continúa siendo un país monolingüe<sup>15</sup>. Así pues, la comunidad a la que pertenecen los estudiantes no les proporciona el «empujón» de que habla Swain 1985; a lo sumo, algunos de ellos tendrán los modelos que les proveen los familiares que se mueven desde y hacia los Estados Unidos en busca de

<sup>14</sup> Según aparecen comentadas por Selinker, Swain y Dumas 1975, el habla que los niños oyen en algunos de estos programas es la producida por otros niños similares a ellos en conocimiento. El que lleguen a desarrollar mayor o menor competencia en la L2 depende de sus propias oportunidades de interacción con hablantes de L2 (según Wong Fillmore 1991: 65).

<sup>15</sup> Siguiendo la clasificación que propone Moag 1982 respecto a los patrones de uso de la lengua inglesa en el mundo, no es lo mismo el inglés como segunda lengua que como lengua extranjera. Los acercamientos hechos a la situación de Puerto Rico han permitido clasificarlo como país de *Inglés Segunda Lengua* por los niveles de reconocimiento oficial que alcanza y el porcentaje e influencia social de la gente que lo habla; y como *Inglés Lengua Extranjera* por los pocos dominios informales de uso (Blau y Dayton 1997). En nuestro trabajo, a pesar de estas distinciones, que aún necesitan mucha investigación empírica, ambos términos se usan como sinónimos.

mejores oportunidades de trabajo y muchos pudieran no ser buenos modelos. Por otro lado, la escuela, con maestros no siempre especializados en las aulas y con actitudes poco positivas hacia la enseñanza del inglés, no proporciona tampoco el «input» propicio para el aprendizaje efectivo.

## 5. Contexto Social

Los factores sociales siempre se han tenido en cuenta en los planteamientos sobre el bilingüismo. Son complejos y variados, algunos de ellos los hemos nombrado en el apartado anterior. Están relacionados, por un lado, con las situaciones políticas de los distintos países y la planificación lingüística que establecen y, por otro, con la relación lingüística y cultural entre casa y escuela y los factores económicos asociados a ellas. No es lo mismo adquirir una lengua en un contexto en que la casa y el medio ambiente actúan como entidades que facilitan o refuerzan el proceso, que en un contexto desprovisto de esas cualidades.

Los factores sociales serán los que en última instancia dictarán la pericia lingüística de los niños (Arnberg y Arnberg 1992). Los grupos sociales más desfavorecidos carecen, por lo pronto, de ese cuidado hogareño que sale a relucir en tantos ejemplos de adquisición bilingüe (Leopold 1939). En ese sentido, los programas educativos de inmersión de Canadá reflejan una situación privilegiada no siempre fácil de conseguir en lugares diferentes. Se señala que son niños de clase media, con lenguas maternas bien aprendidas en la escuela, gran motivación por parte de los padres y cuya participación en dichos programas es voluntaria<sup>16</sup>.

La importancia de este apoyo externo en la adquisición viene dada porque en él debe encontrar el niño el ambiente favorable para llevar a cabo el proceso de reevaluación gramatical que el desarrollo lingüístico exige. Si el contraste necesario con los datos externos no puede ser realizado por la carencia de ese estímulo o porque éste no le proporciona los ejemplos adecuados, el proceso de aprendizaje se puede detener y, con ello, la competencia transitoria creada hasta entonces se hace definitiva. Esto sucede si el aprendiz, en circunstancias sociales adversas y poco favorecedoras para la autorrevisión, con prácticas comunicativas limitadas a hablantes aprendices como él, considera que ha terminado su aprendizaje porque puede llevar a cabo con éxito la comunicación con los indi-

---

<sup>16</sup> Hoy por hoy, los programas de educación bilingüe de inmersión de Canadá (Lambert y Tucker 1972) son los que han obtenido mejores resultados; como dice Baker: «Inmersion education has been built around the twin towers of teacher enthusiasm and parental commitment» (Baker 1993: 229). El programa está auspiciado por los padres que desde su inicio en 1965 se constituyeron en la asociación «Canadian Parents for French» para proteger su lengua materna. Igualmente, promueven la enseñanza en inglés.



viduos de su entorno. En ese caso, se habla de la fosilización de la gramática. Este proceso de fosilización de la interlengua, de hacer permanente una competencia transitoria, da origen a muchos de los sistemas manejados por hablantes bilingües. Es la situación en la que el individuo, aunque no ha llegado a la competencia completa, da por finalizado el proceso de aprendizaje<sup>17</sup>.

## 6. Enseñanza

El currículo y la práctica en la escuela es fundamental para explicar los logros. El aula no sólo es el medio más básico de aprender la lengua, materna o extranjera, sino que tiene la importantísima función de ser la entidad que compensa y remedia las deficiencias que se le puedan presentar al niño en su entorno social. Su labor es sumamente importante y compleja, especialmente en las situaciones sociales menos favorecidas. Cuando se habla de la enseñanza, no se hace referencia únicamente al modelo particular que se implanta en la escuela, y que puede ser de submersión, transicional, de inmersión, de enriquecimiento, de escuela étnica, etc.<sup>18</sup>, que proporciona resultados mucho más positivos para los últimos; ni tan siquiera se hace únicamente referencia al currículo y al programa concreto de distribución del material y ordenamiento de la práctica en clase, sino que se incluye la enseñanza particular o interacción que se da en el propio salón: la práctica interna que enfrenta a maestro con estudiante día a día.

Las estrategias de enseñanza han recibido mucha atención en los últimos años (Frederickson y Cline 1990). El aprendizaje formal, menospreciado un tanto en años anteriores cuando se impusieron las teorías innatistas de Chomsky, vuelve a adquirir toda su importancia en estos días. Se van debilitando los postulados de adquisición inconsciente, tanto para la enseñanza de la lengua

---

<sup>17</sup> En el proceso general y continuo de aprendizaje de la segunda lengua los sistemas sucesivos transitorios que va configurando el aprendiz han recibido nombres diferentes, entre ellos, «interlengua» (Selinker 1972, Selinker et al. 1975). También han sido llamados «competencia transicional» (Corder 1981), «sistema aproximativo» (Nemers 1971) etc. Los términos «interlengua» o «interlenguaje» sugieren que el aprendiz de L2 presenta rasgos de ambas lenguas, que maneja un sistema mezclado; los otros dos hacen hincapié en el mismo proceso de desarrollo lingüístico.

<sup>18</sup> Baker (1993: 150-67) hace una clasificación muy completa de ellos. Los más importantes son: transicionales, como los programas bilingües de los Estados Unidos, que enseñan en la lengua materna, pero cuyo propósito es pasar rápidamente al monolingüismo en inglés; de submersión, enseñan al niño en la segunda lengua, generalmente la mayoritaria, para llevarlo lo antes posible al monolingüismo en ella; de inmersión, como los programas bilingües de Canadá, y algunos de Texas y la Florida, que enseñan en ambas lenguas con diferentes proporciones, generalmente un 50% en cada idioma, y cuyo propósito es el bilingüismo. Aparte, se ha creado una categoría general que incluye los programas de «enriquecimiento», «mantenimiento» o «étnicos» en los que el niño aprende en ambas lenguas, pero se hace un gran esfuerzo por mantener y enriquecer la materna.

materna como de la extranjera. Se ha comprobado que incluso en las clases de inmersión, el niño no aprende de forma incidental la segunda lengua, sino que es indispensable la práctica sistemática y graduada. Hoy las investigaciones realizadas prueban la conveniencia de trabajar con tareas y técnicas inductivas que sobrepasen las requeridas por cualquier otro programa educativo realizado con la lengua materna (Baker 1993: 230). Todos están de acuerdo en que ciertos condicionamientos en la metodología de la enseñanza pueden facilitar los procesos universales del aprendizaje y que una clasificación clara de las habilidades que hay que desarrollar en los niños y de las tareas más adecuadas para cada una de ellas es indispensable. En ese sentido, la escuela se ha visto muy favorecida últimamente por metodologías que tienen en cuenta esos aspectos<sup>19</sup>.

## 7. Tareas y destrezas en la adquisición lingüística

En el modelo psicológico de adquisición que propone Bialystok (1991) se proponen dos tareas especiales en el dominio metalingüístico<sup>20</sup>. Estas son: el análisis de los conocimientos y el control del propio proceso lingüístico. El primero se ocupa de que las representaciones mentales que va configurando el aprendiz se vayan elaborando y haciéndose más estructuradas, explícitas e interconectadas. El segundo selecciona información de las representaciones mentales y presta atención específica a determinados aspectos de ellas que deben tenerse en cuenta en cada contexto particular de actuación (Bialystok 1991: 116). Esta atención selectiva mejora según aumenta el conocimiento lingüístico y con ella paulatinamente se va creando una expresión lingüística más fluida y adecuada. Estos dos componentes, con sus funciones básicas (análisis y control), son mecanismos importantísimos que van ayudando a que el sistema lingüístico del aprendiz se vaya desarrollando con la edad, la experiencia y la instrucción<sup>21</sup>.

El modelo parte de que los individuos constantemente reorganizan sus cono-

---

<sup>19</sup> Constituyen ya una lista numerosa los estudios que recogen las deficiencias que presenta la escuela puertorriqueña tanto en el currículo, como en el salón de clase (Schweers 1995). Como parte del problema se ha señalado la inseguridad que siente el maestro en las cuestiones lingüísticas, que las ven siempre cambiantes y con difícil terminología y la falta de dominio del inglés.

<sup>20</sup> Este dominio no está relacionado con las destrezas comunicativas básicas, ni con los procesos automáticos de bajo desarrollo lingüístico, como reconocimiento de letra y sonido, deletreo, asociaciones básicas de significado, etc.

<sup>21</sup> Los aprendices van avanzando en el conocimiento lingüístico poco a poco, tanto si se trata de la lengua materna como de la segunda, en un continuum que refleja diferentes niveles de análisis, así, los más jóvenes pueden tener representaciones que identifiquen letras con sonidos, y con ello representaciones formales de pronombres, sin comprender la clase de significado que estas unidades aportan y sin darse cuenta de los condicionamientos del orden de palabras. Con el tiempo, todas estas características son analizadas de otro modo en el nivel correspondiente, ese análisis del conocimiento lingüístico y el control o atención a los distintos aspectos del mismo, definen las habilidades metalingüísticas.

cimientos y experiencias lingüísticas para perfeccionar la estructura formal de la gramática que están configurando. Un ejemplo de cómo un dominio de conocimiento lingüístico puede ser reestructurado, proporcionando conceptos semánticos más formalizados y articulados, lo ofrece Karmiloff-Smith 1986, en la adquisición del artículo indefinido del francés «un». Primero los niños lo usan en contextos de referencia no específica, del numeral «one», y en funciones apelativas. Según la autora, estos usos aparecen desconectados por el niño y no es hasta una etapa posterior que se integran en una categoría de artículo indefinido. En ese momento, el niño ha añadido a su conocimiento previo atomístico una nueva dimensión de organización abstracta basada en la estructura que presentan los distintos contextos en que se ha formalizado el fenómeno. Esta es su función de análisis, la de configurar, por medio de los casos que se le ofrecen, el funcionamiento y categorización global del fenómeno. En este sentido, el progreso es continuo y se produce tanto en la adquisición de la lengua materna, como en la de la lengua extranjera; pero en ambas lenguas estas funciones de análisis, que llevan a cabo los aprendices en la reestructuración paulatina de las gramáticas que van confeccionando, necesitan habilidades más y más específicas para realizar las tareas también más y más elaboradas y difíciles que tienen que ir resolviendo.

Estas diferencias en el tipo de destrezas que tienen que desarrollar los aprendices para lograr una buena adquisición se ofrecen en otros autores con otros nombres y con alguna variante menor<sup>22</sup>. Todos están de acuerdo en que hay habilidades lingüísticas sencillas, que hacen referencia a nombres que se dan a elementos, relaciones gramaticales básicas, fórmulas sencillas de intercambio, que pertenecen al nivel comunicativo de la lengua, y otras, mucho más elaboradas, que involucran habilidades más analíticas de evaluación y clasificación. Estas son las metalingüísticas<sup>23</sup>.

Las diferencias establecidas en las destrezas tienen repercusiones importantes en la enseñanza, tanto de la lengua materna, como de la extranjera. Primero, porque el desarrollo de las habilidades más especializadas necesita práctica sistemática; y segundo, porque, según la bibliografía actual, son las más significativas para el individuo bilingüe por ser las que en mayor medida se transfieren de una lengua a otra (Baker 1993, Ellis 1994). Efectivamente, los modelos actuales de adquisición lingüística insisten en la transferencia de habilidades, especialmente

<sup>22</sup> Estos diferentes tipos de destrezas recogen, por un lado, las habilidades que se despliegan en la lengua conversacional, contextualizada, informal, etc. y, por otro, las de la académica, descontextualizada y formal. Parece irse comprobando que estas diferencias se manifiestan en distintas relaciones con los procesos cognoscitivos centrales.

<sup>23</sup> Las tareas del dominio metalingüístico tal como se describen en Bialystok 1991 son las que desarrollan el conocimiento de las relaciones estructurales abstractas de las unidades de la lengua. Entre ellas: sustitución de unidades, detección de anomalías en construcciones, corrección de oraciones, emisión de juicios de corrección, segmentación de texto, identificación de particularidades estructurales de las unidades, abstracción del funcionamiento de clases, sinonimia, paráfrasis, hiponimia, etc.

de la materna a la segunda. El modelo de Bialystok, igual que el de la Teoría del Umbral (Toukoma y Skutnabb-Kangas 1977, Cummins 1976, 1978), se mueven en esa dirección. La evidencia a favor de esta postura es abrumadora (Baker 1993).

Este conocimiento lingüístico debe haber alcanzado un nivel óptimo de desarrollo para que el aprendizaje sea exitoso. Las habilidades metalingüísticas parecen ser parte de ese conocimiento subyacente y juegan un papel muy importante en la rapidez y calidad del desarrollo lingüístico y en el dominio adquirido (Bialystok 1991, Cummins 1991). Esto se debe a que ese tipo de destrezas especializadas es el que ayuda al niño a manejar el lenguaje, particularmente el lenguaje descontextualizado, que por ser más formal requiere competencias lingüísticas más elaboradas (Snow et al. 1991). A su vez explica por qué los niños cuya lengua de enseñanza no es la materna, como los emigrantes en los Estados Unidos, fracasan muchas veces en la segunda lengua. Según se ha señalado, muchas veces el bajo nivel de conocimiento previo del vernáculo limita su capacidad para seguir el currículo. Por el contrario, los estudiantes de Programas de Escuelas Étnicas (Heritage Language Programs), que les permiten aprender en su lengua, obtienen mejores frutos (Baker 1993: 137).

Efectivamente, los resultados obtenidos en los diferentes estudios se mueven en esa dirección. Los trabajos experimentales que miden la relación entre las destrezas desarrolladas en la lengua materna y su repercusión en el aprendizaje de la segunda lengua muestran fuerte asociación entre las dos lenguas. Los experimentos de largo alcance realizados con niños finlandeses en Suecia, con asiáticos en Canadá y Los Estados Unidos, y con hispanos en los Estados Unidos dieron resultados similares: a) los niños con más habilidades en su lengua materna alcanzaban mejor dominio de la segunda. Curiosamente en Suecia, los estudiantes que habían recibido las clases en finlandés, su lengua materna, manifestaron igual dominio del sueco, la L2, que los que habían recibido toda su instrucción en sueco (Skutnabb-Kangas y Toukoma 1976, Bialystok 1991)<sup>24</sup>. Diferentes trabajos realizados sobre el español e inglés llevaron a las mismas conclusiones. En González 1986 se volvieron a obtener asociaciones más fuertes entre lectura en inglés y español que entre las destrezas comunicativas y la lectura de la misma lengua, el inglés<sup>25</sup>. El autor concluyó que las habilidades

---

<sup>24</sup> Se hace referencia a una serie de estudios efectuados con distintas muestras, el último con 388 estudiantes de octavo grado. Se comprobó que los estudiantes que habían recibido la instrucción de escuela elemental en la lengua materna, finlandés, obtuvieron los mismos resultados en las pruebas de lectura de sueco, lengua de mayoría, que los que habían estudiado en sueco.

<sup>25</sup> Trabajaron con dos grupos de sexto grado de niños mexicanos de un Programa Bilingüe de Texas. Uno de esos grupos había hecho, por lo menos, dos años de escuela en México. Los que habían hecho la escuela en México, tuvieron mejores resultados en las pruebas de C.T.B.S. español y el Stanford Reading Test del inglés. Los educados totalmente en los Estados Unidos obtuvieron mejores promedios en el Bilingual Syntax Measure II (B. S. M II), aunque los hispanos lo hicieron mejor en el B.S.M II de español (Este trabajo es una investigación de tesis, citada por Cummins 1991, que se ha pedido, pero que no ha llegado aún a nuestras manos).

académicas desarrolladas por los estudiantes en español se transferían al aprendizaje del inglés y esto les daba cierta ventaja sobre sus compañeros del mismo programa bilingüe. Estos estudiosos están de acuerdo, además, en que son las destrezas relacionadas con la lengua descontextualizada, más formal, las que manifiestan mayor relación entre las dos lenguas.

Los resultados obtenidos hasta ahora en las escuelas del país parecen probar, igualmente, esa asociación lingüística. Los índices de las pruebas de inglés y español efectuadas hasta ahora en Puerto Rico se mueven en esa dirección. Los datos del College Board y las pruebas de Competencias Lingüísticas del Departamento ofrecen resultados muy similares en ambas lenguas, pero desgraciadamente con índices muy bajos de aprovechamiento. Los porcentajes de aprobación de grado se mantienen bajo norma<sup>26</sup>. No hay que olvidar que estas pruebas se apoyan en los conocimientos analíticos o metalingüísticos, conocimientos que, a juzgar por los resultados, la escuela no siempre es capaz de proveer. En el Proyecto del ciudadano bilingüe, se da a entender que los estudiantes pueden aprender inglés porque el español ya lo saben. Esta premisa pudiera ser falsa, el tipo de conocimiento necesario para emprender con éxito la enseñanza de la segunda lengua parece no estar entre las capacidades de los estudiantes.

## 8. Conclusiones

Todo indica que la educación bilingüe necesita cuidadosa planificación. Las variables revisadas aquí muestran unas cuantas características generales que se consideran básicas para que la enseñanza en una lengua que no sea la materna tenga éxito. La combinación de todas estas características en una situación dada no es frecuente, los contextos sociales ofrecen en algunos casos aspectos poco propicios para ese tipo de enseñanza. La situación particular que se da en Canadá y algunos otros lugares minoritarios no es la más común; de hecho, se trata de contextos privilegiados, tanto por la atención educativa que se da a las dos lenguas, como por el interés y cuidado que ponen padres y maestros en la empresa. En situaciones menos favorecidas la tarea hay que verla con más cautela y, tal vez, otro tipo de acercamiento, que mantenga a la lengua materna en posición de privilegio en la enseñanza, sea más aconsejable. Si se tienen en

---

<sup>26</sup> Según la Prueba Puertorriqueña de Competencias Escolares de los años 94-95, 95-96 y 96-97, en los grados tercero, sexto, noveno y undécimo los porcentajes de estudiantes competentes oscilan de 21.6% a 66.4%, en español y de 13.9% a 45.0 %, en inglés. Los datos no pueden ser más significativos. En los cinco últimos años publicados (del 1991 al 1995) las Pruebas de Aprovechamiento Académico del College Board, que son las que se ofrecen para ingreso a las universidades del país, ofrecían en español cifras de aprovechamiento que oscilaban entre 453 y 468 en español, y entre 424 y 431 en inglés.

cuenta las corrientes teóricas actuales que postulan la transferencia de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua, la conveniencia de la buena preparación previa en la materna es aún más necesaria. De no hacerlo, puede suceder que los estudiantes recurran a los procesos universales de simplificación y generalización que están siempre disponibles en las lenguas y creen su propia interlengua como sistema definitivo. En esos casos se verían perjudicadas ambas lenguas.

### BIBLIOGRAFÍA

- ARNBERG, L. N. y P.W. ARNBERG, 1992, «Language awareness and language separation in the young bilingual child». En R.J HARRIS (ed.). *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, North Holland.
- BAKER, C., 1993, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd.
- BIALYSTOK, E., 1986, «Factors in the growth of linguistic awareness», *Child Development*, 57, pp. 498-510.
- , 1990, «The competence of processing: Classifying Theories of second language acquisition», *Tesol Quarterly*, 24, 4, pp. 635-648.
- , 1991, «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency». En E. BIALYSTOK (ed.). *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 113-140.
- y J. CUMMINS, 1991, «Language, cognition, and education of bilingual children». En E. BIALYSTOK (ed.). *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 222-232.
- BLAU, E. y E. DAYTON, 1997, «Puerto Rico as an English-using society». En R. HAMMOND y M. MACDONALD (eds.). *Linguistic studies in honor of Bohdan Saciuk*, West Lafayette, Learning Systems Inc., pp. 137-148.
- CEBOLLERO, P., 1945, *A school language policy for Puerto Rico*, Rfo Piedras, Consejo Superior de Enseñanza.
- CORDER, S., 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CHOMSKY, C., 1969, *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- CHOMSKY, N., 1981, *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
- CUMMINS, J., 1976, «The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses», *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- , 1979, «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-51.
- , 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- , 1991, «Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children». En E. BIALYSTOK, *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 70-89.

- et al., 1984, «Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant children». En C. RIVERA (ed.). *Communicative competence approaches to language assesment*, Clevedon, Avon, England, Multilingual Matters.
- y M. SWAIN, 1986, *Bilingualism in Education*, London, Logman.
- DÍAZ, R., 1985, «Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research», *Child Development*, 56, pp. 1376-1388.
- y C. KINGLER, 1991, «Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development». En E. BIALYSTOK (ed.). *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 167-192.
- ELLIS, R., 1995 (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FAJARDO et alii, 1997, *Proyecto para formar un ciudadano bilingüe*, San Juan, Departamento de Educación (mecanografiado).
- FREDERICKSON, N. y T. CLINE, 1990, *Curriculum related assessment with bilingual children*, London, University College.
- GADNER, R., 1985, *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*, London, Edward Arnold.
- GADNER, R. y W. LAMBERT, 1972, *Attitudes and motivation in second language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- GALAMBOS, S. y K. HAKUTA, 1988, «Subject specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children», *Applied Psycholinguistics*, 9, pp. 141-162.
- GONZÁLEZ, L.A., 1986, *The effects of first language education on the second language and academic achievement of Mexican inmigrant elementary school children in the United States*, Doctoral Dissertation, Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- HAKUTA, K. L., 1986, *The mirror of language*, New York, Basic Books.
- , 1987, «Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children», *Child Development*, 58, pp. 1372-1388.
- y R. DÍAZ. 1985. «The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data». En K. E. NELSON (ed.). *Children's language*, vol.V., Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- KARMILOFF-SMITH, A., 1986, «From metaprocess to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data», *Cognition*, 28, pp. 95-147.
- KEENAN, E. y B. COMRIE, 1977, «Noun phrase accessibility and Universal Grammar», *Linguistic Inquiry*, 8, pp. 63-99.
- LAMBERT, W. A. y G. TUCKER, 1972, *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Rowley, Mass., Newbury House.
- LEOPOLD, W., 1939, *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*, Vol.I., Evanston, IL, Northwestern University Press.
- LÓPEZ MORALES, H., 1988, Bilingüismo y actitudes lingüísticas en Puerto Rico: Breve reseña bibliográfica. En R. HAMMOND y M. RESNICK (eds.). *Studies in Caribbean Spanish dialectology*, Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 66-73.
- LÓPEZ YUSTOS, A., 1997, *Historia documental de la educación en Puerto Rico*, San Juan, Publicaciones Puertorriqueñas.
- MATOS, M., 1988, «El informe de los Ex-secretarios de Instrucción Pública sobre «La

- enseñanza del inglés y del español en las escuelas públicas», su trasfondo histórico-político y la realidad educativa que intenta resolver», *Cuadernos del Idioma*, 1, pp. 25-40.
- MOAG, R., 1982, «English as foreign, second, native, and basal language: A new taxonomy of English-using societies», *New Englishes*, ed. por J. PRIDE, Rowley, MA, Newbury House Publishers, pp. 11-50.
- MORALES, A., 1998a, Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunos casos particulares, *Revista de Estudios Hispánicos*, 24.1, pp. 255-272.
- , 1998b, *Bilingüismo y planificación lingüística en Puerto Rico. Actas del Simposio Internacional de Lengua Española*, Austin, Texas University (en prensa).
- NEGRÓN DE MONTILLA, A., 1990 (1977), *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública 1900-1930*, San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- POUSADAS, A., 1996, «Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma», *TESOL Quarterly*, 30.3, pp. 499-510.
- ROMAINE, S., 1995 (1989), *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- SCHWEERS, C.W., 1995, «Planning for language education in Puerto Rico: The dilemma of bilingualism», *Language Quarterly*, 33, 3-4, pp. 205-23.
- SELINKER, L., 1972, «Interlanguage», *IRAL: International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-31.
- , et alii, 1975, The interlanguage hypothesis extended to children, *Language Learning*, 25.1, pp. 139-52.
- SKEHAN P., 1991, «Individual differences in second language learning», *Studies in second language acquisition*, 13, pp. 275-98.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P., 1976, *Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situations of the migrant's family*, Tampere, Finland, Tukimuksia Research Report.
- SMOLICZ, J., 1992, «Minority languages as core values of ethnic cultures: a study of maintenance and erosion of Polish, Welsh and Chinese languages in Australia», *Maintenance and loss of minority languages*, ed. por F. JAESPAERT y S. KROON, Amsterdam, John Benjamins.
- SNOW, C., H. CANCINO, J.de TEMPLE y S.SCHLEY, 1991, «Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill?». En E. BIALYSTOK (ed.). *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 90-112.
- SPOLSKY, B., 1989, *Conditions for second language learning*, Oxford, Oxford Univ. Press.
- SWAIN, M., 1984, «A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies». En *Studies on immersion education: A collection for United States Educators*, Sacramento, CA, California State Dept. of Education.
- , 1985, «Communicative competencia: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En GASS et al. (eds.). *Input in Second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- , 1988, «Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning», *TESOL Canada Journal*, 6, pp. 68-83.
- TERRELL, T., GÓMEZ, E. y J. MARISCAL, 1980, «Can acquisition take place in the classroom?». En SCARCELLA et al. (eds.). *Research in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.



- TOUKOMAA, P. y SKUTNABB-KANGAS, T., 1977, «The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age», *Research report N° 26*, Dept. of Sociology and Social Psychology, Univ. of Tampere.
- VAQUERO, M., 1993, «Política y lengua: el español en Puerto Rico», *BAPLE*, 2, pp. 345-72.
- WONG FILLMORE, L., 1979, «Individual differences in second language acquisition». En Fillmore et al. (eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*, New York, Academic Press.
- , 1991, «Second-language learning in children: A model of language learning in social context». En E. BIALYSTOK. *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 49-69.