

JOSE BOGARIN. Costarricense. Licenciado en Lingüística inglesa por la Universidad de Costa Rica, institución de la que también fue profesor. Estudios de maestría en Lingüística general por la Universidad de Illinois, Estados Unidos. Profesor de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional. Ha trabajado como miembro en equipo en la Educación bilingüe en Limón, investigación concluida, y tiene en marcha, como labor personal, las tituladas Aspectos tonales de la lengua bribri y La armonía vocálica en la lengua goajira.

RONALD ROSS. Estadounidense. Ph. D. por la Universidad de Colorado (E.E. U.U.), 1975, en lingüística española. Profesor de lingüística general y española en la Universidad Nacional y en la Universidad de Costa Rica. Autor de ensayos sobre temas de lingüística, que han sido publicados en revistas especializadas de Costa Rica y otros países, particularmente de los Estados Unidos.

LIMON: EDUCACION Y BILINGÜISMO

**JOSE BOGARIN
RONALD ROSS**



1. Introducción

La provincia de Limón representa, sin duda alguna, una de las áreas del país que ofrecen el mayor número de retos para la consecución de un desarrollo armonioso de los varios aspectos que en él se involucran. En este sentido, ni el aspecto lingüístico ni el educacional son excepción.

Dada la configuración que estos factores han tomado en la provincia de Limón y por el interés que los investigadores del proyecto, cuyos frutos aquí se ofrecen, tienen en el factor lingüístico y educacional en general, se concibió el proyecto “Problemas educacionales del escolar anglohablante de Limón” no como una investigación en sí misma, sino como el inicio de una serie de proyectos cuyos objetivos y resultados logren delinear en su totalidad la problemática y los posibles elementos que permiten su comprensión y su solución.

El estudiante anglohablante de Limón está situado en una posición desventajosa, la que necesariamente dificulta y retrasa su integración al medio social en el que se desenvuelve.

Esta desventaja arranca —y a la vez se acentúa— con un sistema educativo que gira en su totalidad alrededor de una sola orientación, la que tiende a satisfacer solamente las necesidades educacionales de la mayoría blanca hispanohablante.

Se encuentra entonces el estudiante anglohablante o bilingüe tratando de desarrollarse dentro de un sistema educativo que no toma en cuenta su repertorio lingüístico ni su heterogénea formación cultural. Esto lleva en forma a un desperdicio de energías tanto de parte del educando como

del sistema, pues en esta situación no se pueden esperar resultados que permitan un aprovechamiento adecuado.

El método que se emplea para la enseñanza de un idioma varía notablemente según se trate de una lengua materna, una lengua extranjera o una segunda lengua. Se ha demostrado, por ejemplo, que cuando lo que se pretende es enseñar una lengua que no es la materna, la enseñanza es eficaz en la medida en que se toman en cuenta los antecedentes lingüísticos del alumno. Dicho de otra manera, no se debe enseñar español en una misma forma a un ruso y a un inglés, puesto que, teniendo los dos diferentes repertorios lingüísticos, a cada uno se le plantean problemas de transferencia lingüística distintos. Además de lo anterior, para enseñar bien un idioma se necesita tener presente en todo momento el contexto social en que se lleva a cabo la enseñanza (una región multilingüe, un grupo de alumnos socialmente heterogéneos, etc.).

Este es el caso del estudiante negro de Limón. Se pretende, por un lado, que aprenda español como si ésta fuese su lengua materna y, por otro lado, se pretende “enseñarle” inglés como si ésta fuese una lengua extranjera para él. Es evidente que esta situación conduce a resultados negativos, por cuanto no se han tomado en cuenta los problemas que crea la interferencia lingüística ni se aprovechan las bases lingüísticas que ya posee el alumno.

Se convierte en una necesidad el plantear un cambio en el sistema educativo, para que se ofrezca al estudiante negro la oportunidad de recibir una educación acorde con su situación especial. Si se desea que éste logre una completa integración al medio social y que se lleve a cabo en forma adecuada, debe empezarse a tomar en cuenta su repertorio lingüístico y cultural. Deben buscarse los medios que permitan a este estudiante conservar su identidad tanto lingüística como cultural y, a la vez, contar con las alternativas prácticas necesarias para adquirir la lengua de la mayoría en forma rápida y eficaz.

La formulación de la hipótesis que se usó para realizar esta investigación se delineó incorporando los factores antes mencionados. Es decir, se parte de la hipótesis de que los educandos anglohablantes o bilingües de la provincia de Limón —por diferencias de idioma y de cultura— no han podido aprovechar óptimamente un sistema de enseñanza que, orientado totalmente hacia la lengua y cultura de la mayoría, prescinde del importante hecho de que Limón es una provincia cuya composición cultural y lingüística es heterogénea y requiere, por tanto, un sistema educativo que satisfa-



ga por igual las necesidades educacionales de cuando menos los dos sectores más numerosos.

Para efectos de llevar a cabo la investigación, se propusieron los siguientes objetivos:

1. Determinar el grado de monolingüismo inglés y bilingüismo que existe entre los alumnos negros de primaria y secundaria;

2. Determinar si los alumnos negros poseen el mismo dominio de la lengua nacional que los alumnos blancos;
3. Medir el relativo rendimiento escolar de niños blancos y negros;
4. Determinar la magnitud y la naturaleza de las diferencias en su rendimiento --si efectivamente existen--, así como en qué medida éstas puedan atribuirse a problemas atinentes al bilingüismo y a un sistema de enseñanza de idiomas que no corresponde a las necesidades del alumno negro;
5. Proponer modificaciones programáticas tendientes a minimizar las diferencias en el rendimiento académico, si efectivamente las hay.

En las páginas siguientes se describe el desarrollo de la investigación y los resultados de ella. Primero se introducen los conceptos básicos necesarios para la comprensión de la situación expuesta; luego se incluye una descripción de los procedimientos y actividades que se usaron para desarrollar esta investigación y se analizan los resultados de dichos procedimientos y actividades. También se analizan los resultados de la comparación de los historiales académicos de los alumnos, así como los resultados de las diferentes pruebas de lenguaje que se usaron en la investigación. Finalmente, se incluye una sección de conclusiones y sugerencias, en la que se proponen posibles soluciones a algunos de los problemas descritos.

El equipo de investigadores desea hacer constar que la satisfacción que sienten de haber concluido la investigación tiene su origen en la invaluable comprensión y el constante apoyo de las numerosas personas que, de una manera u otra, contribuyeron a que el estudio se llevara a cabo.

De manera muy especial, este agradecimiento va dirigido a las profesoras Joyce Sawyers Royal y Kathleen Sawyers Royal, cuya participación ha sido decisiva. También a Mario Bourne, Jorge Bourne, Jorge Wing Ching, Gerónimo Mattis, Grace Smith de Grubb, Delbert Crawford, directores de los colegios y escuelas primarias incluidos en esta investigación; al Prbo. Roberto Evans, Trevor Purcell, Ernesto Fennell, Maureen Gourzong, Miguel Gómez, Eduardo Artavia, Diana Woollard, Oscar Benavides, Sonia Marta Mora, Luis Fernando Quijano, Monserrat Casasas, Germán Chew, Nicolás Chavarría, José María Chaverri, Ernesto Sawyers y Juan Bautista Chavarría, quienes dieron su colaboración oportuna y desinteresada.

Hacemos patente nuestro agradecimiento a la Lic. María Eugenia

Dengo de Vargas, ministra de Educación, por el amplio apoyo brindado a este proyecto así como por su acogida del mismo.

Este proyecto de investigación se llevó a cabo de marzo a diciembre de 1978, y formó parte de los proyectos de investigación realizados por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional.



2. Lenguas pidgin y lenguas criollas

Cualquier análisis de la situación lingüística de la provincia de Limón presupone un conocimiento, cuando menos superficial, de los conceptos *pidgin*, *lengua criolla* y *continuum* criollo. Por ello, nos ha parecido conveniente incluir una breve explicación de dichos términos.

Las lenguas pidgin son sistemas lingüísticos creados para facilitar la comunicación —a un nivel bastante elemental— entre dos grupos humanos subordinados cuando ambos grupos no tienen una lengua en común. Consisten generalmente en una variante muy simplificada de la lengua de algún grupo dominante, si bien muchos de los elementos de su estructura están tomados de las lenguas maternas de los grupos dominados.

Las lenguas pidgin no son lengua materna de nadie. Son demasiado limitadas como para poder satisfacer toda la gama de demandas comunicativas del ser humano, de modo que quienes hablan una lengua pidgin siempre disponen también de una lengua natural.

En comparación con las lenguas naturales, los pidgin poseen un léxico sumamente restringido, pocas catego-



rías gramaticales y una estructura gramatical relativamente sencilla (Sankoff y Laberge, 1974). Hymes (1971) ha señalado que se caracterizan por una falta de alomorfía, por el predominio de vocablos monomorfémicos y por el alto grado de funcionalidad del orden de las palabras.

A veces, por razones históricas muy particulares, un pidgin se convierte en lengua materna de una comunidad de hablantes, como sucede actualmente con el *tok pisin* de Nueva Guinea (Sankoff y Laberge, 1974). Cuando esto ocurre, la generación de hablantes que lo adopta como lengua materna lo somete a un proceso de enriquecimiento léxico y gramatical que se denomina *criollización* [C. —J. Bailey (1974) prefiere el término *nativización*]. Cuando un pidgin se criolliza, se convierte en lengua natural, perfectamente adecuada a las necesidades comunicativas de sus hablantes.

Las lenguas criollas siguen identificándose con las lenguas en las que se basan (llamadas a veces *matrilectos*), y algunos criollistas opinan que debe considerárseles como meras variantes de ellas. Así, pues, se habla de criollos ingleses, franceses, españoles, portugueses, holandeses, etc., según la lengua de la que hayan tomado la mayor parte de su léxico y estructura.

En muchas regiones las lenguas criollas coexisten con una variante más o menos estándar del matrilecto. En tales lugares, quienes han tenido mayor oportunidad para educarse ge-

neralmente pueden hablar tanto la variante criolla como la estándar. Pero no existen tan sólo estas dos variantes polarizadas, sino que entre ambas hay un *continuum* de variación lingüística. La forma criolla más distante de la estándar suele llamarse *basilecto*. La forma que más se aproxima a la lengua estándar se denomina *acrolecto*. Todas las variantes que constituyen el *continuum* entre los dos polos se conocen colectivamente como *mesolecto* (término acuñado por Bickerton), aunque en realidad parece más lógico hablar de *mesolectos*.

Es bien sabido que en las sociedades multilingües o multilectales cada código desempeña una función muy específica (Ferguson, 1959). Por ejemplo, en las sociedades en las que se hablan lenguas criollas, el basilecto y los niveles inferiores del mesolecto (es decir, los mesolectos inferiores) suelen reservarse para situaciones informales en las que los interlocutores procedan de un mismo nivel social, se sientan solidarios unos con otros, etc. El acrolecto, en cambio, se reserva para situaciones más formales. Es la lengua de instrucción de las escuelas, la de los cultos religiosos, la de los documentos oficiales, la de la literatura, la más adecuada para discutir temas intelectuales, etc. El acrolecto es prestigioso, en tanto que el basilecto suele estar bastante estigmatizado. No obstante, hay que recordar que el acceso que tenga un hablante al acrolecto está correlacionado en forma directa con su nivel sociocultural, puesto que lo más frecuente es que se aprenda en la escuela.

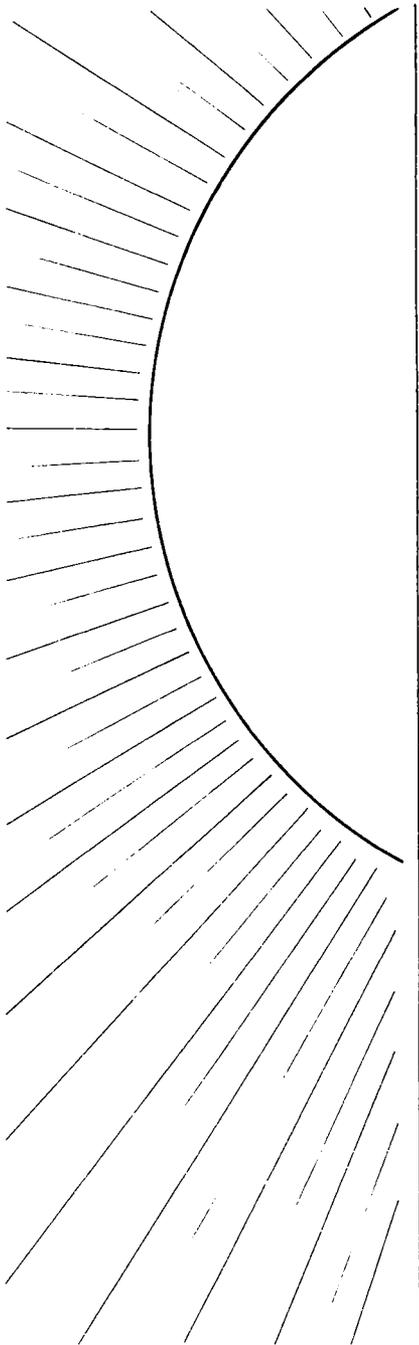




3. La situación de Limón

La situación lingüística de la provincia de Limón es aún más compleja que la que acabamos de describir. El llamado “inglés de Limón” es simplemente una variante basilectal del criollo inglés caribeño. Muchos anglohablantes limonenses, generalmente los que han podido estudiar en la escuela de inglés, hablan, además del basilecto, un inglés estándar que podríamos denominar inglés estándar de Limón. Este inglés es el que se usa en las iglesias, en las reuniones de diversas organizaciones sociales, con anglohablantes procedentes de otros lugares, etc.

En algunos hogares limonenses, los mayores pretenden fomentar el uso del acrolecto y desalientan activamente el uso del basilecto, al cual acostumbran llamar *broken English* (Hemos conocido a madres limonenses cuya animadversión al criollo es tan intensa que prohíben a sus hijos hablarlo). Además, todavía funciona alguna que otra escuelita de inglés, si bien no tienen ni con mucho la vitalidad de antes. Como consecuencia de todo esto, la inmensa mayoría de los negros limonenses tienen conocimientos pasivos del acrolecto (esto es, pueden entenderlo) y algunos lo hablan con absoluta soltura. Sin embargo, no



cabe duda que para la mayoría de los anglohablantes de la Provincia, abandonar el basilecto o los niveles inferiores del mesolecto implica una pérdida notable de espontaneidad y fluidez en el habla.

Aunque, como lo hemos señalado, en Limón se habla un inglés estándar, no tiene la misma importancia que tiene, por ejemplo, en Jamaica, donde una variante estándar del inglés es lengua oficial del país. En Limón la situación se complica mucho más por el hecho de que, además del inglés estándar de Limón, existe un español estándar que tiene la enorme ventaja de ser la lengua nacional. La oficialidad del castellano reduce drásticamente el perímetro del inglés estándar, el incentivo para aprenderlo y, posiblemente, la influencia que ejerce sobre el basilecto.

Para concluir, debería señalarse el hecho de que entre la juventud limonense, el basilecto parece estar menos estigmatizado que entre la gente mayor. De hecho, muchos de los jóvenes que entrevistamos lo consideran como única expresión auténtica de su cultura afrocaribeña, y nos manifestaron su deseo de que se enseñe en los colegios. Woollard (1979) afirma que hay una tendencia creciente a considerar el inglés estándar como una lengua extranjera.



4. La investigación

4.1 *La conservación del inglés en Limón.* Casi desde el momento en que nos propusimos investigar los problemas educacionales implícitos en el bilingüismo de Limón, hubo quienes se apresuraron a asegurarnos de que cualquier problema de esa índole ya se había superado, por cuanto la actual generación de edad escolar tiene por lengua materna el español.

No obstante, otros afirmaron estar plenamente convencidos de que la lengua materna de una gran mayoría de los niños y jóvenes negros seguía siendo el inglés, por lo que la orientación exclusivamente hispánica del actual sistema de educación afectaba adversamente su rendimiento académico. Lo primero que había que hacer, por consiguiente, sería determinar con exactitud cuál era la situación lingüística imperante entre la juventud negra de Limón en este momento.

Iniciamos el trabajo en la Escuela de Saint Mark, donde decidimos poner a prueba algunas de nuestras técnicas. Saint Mark es una escuela privada que pertenece a la iglesia anglicana. La directora de la escuela, señora Joyce Sawyers, habla perfectamente el criollo de Limón, y se puso desde el primer momento a nuestra disposición.

Lo primero que nos propusimos averiguar fue si los niños podían conversar con soltura en inglés o si lo estaban perdiendo. También era esencial comprobar si podían hablar español. Con esta finalidad se eligió al azar a

seis alumnos negros de cada grado. La señora Sawyers entrevistó a cada uno de los grupos, primero en criollo y luego en español. Debía procurar que todos los niños hablaran lo más posible en ambos idiomas. Para facilitar la conversación, le proporcionamos varios cartelones en los que había escenas de diversas actividades familiares, animales y otras cosas que presumiblemente habrían de despertar el interés de los entrevistados.

Durante la primera parte de la entrevista, la entrevistadora hablaba exclusivamente en criollo con el objeto de que los niños hicieran lo mismo. Estos entendían a la perfección todo lo que la entrevistadora les decía. Sin embargo, a la hora de responder, se notaba cierta inhibición en su expresión oral, una tendencia a la respuesta corta de sintaxis sumamente sencilla. Observamos, además, que los niños empleaban numerosas formas características del acrolecto, lo cual indicaba que hacían un esfuerzo por “hablar bien”. De ninguna manera daban la impresión de hablar con facilidad.

Poco después la señora Sawyers abandonó el uso de los cartelones. Preguntó a los niños sobre viajes que habían hecho, sus bicicletas y otros temas parecidos. De pronto los niños comenzaron a expresarse con mucha más espontaneidad. El pronombre *I* fue sustituido por *me*, más típico del basilecto, y los niños llegaron incluso a disputarse la palabra. El cambio de táctica que sabiamente hizo la señora Sawyers permitió comprobar que estos niños, sin lugar a dudas, seguían hablando el criollo con facilidad.

Seguidamente decidimos realizar entrevistas preliminares con algunos alumnos mayores, esta vez del Colegio Nuevo. Por numerosos motivos nos pareció conveniente extraerlos del ambiente del colegio y entrevistarlos indivi-

dualmente. Para ello el Centro Limonense de Información nos brindó una oficinita donde podíamos instalar el equipo. Durante las entrevistas estaban presentes únicamente la entrevistadora —otra hablante nativa del criollo— y el entrevistado.

Se le preguntaba al estudiante acerca de su familia, sus estudios, sus aspiraciones, los deportes que le gustaba practicar, sus equipos favoritos, etc. Nuevamente nos encontramos con que los estudiantes estaban poco dispuestos a conversar. Contestaban apenas lo indispensable, con frases cortas o palabras aisladas. Notamos, además, una tendencia a emplear formas pertenecientes al acrolecto, a pesar de que la entrevistadora les pedía repetidamente que le hablaran como si fuera su hermana mayor. Cuando se les entrevistó en español, pudieron contestar con bastante más soltura.

Sospechamos que, al igual que los alumnos de Saint Mark, estos jóvenes no habían estado hablando su lengua (o dialecto) materna, sino una variante mesolectal situada mucho más alto en el contínuum.

El problema consistía en haber supuesto que si a los niños o jóvenes se les hablaba en criollo, éstos habrían de responder de la misma manera. Habíamos subestimado la importancia de factores tales como el lugar en donde se realizaba la entrevista, los temas discutidos, la relación entre la entrevistadora y los entrevistados, etc.

Saint Mark es una escuela bilingüe en cierta medida. Allí se pretende que los niños aprendan a hablar el inglés estándar, y, por lo menos, para algunos de los que trabajan en la escuela, el basilecto está bastante estigmatizado. A los niños les tuvo que extrañar mucho que de buenas a primeras la directora de la escuela les hablase en criollo, precisamente en la escuela y en una situación no muy diferente de sus clases normales.

En el caso de los colegiales sucedió una cosa parecida. Al hallarse de pronto en una oficina, frente a una entrevis-

tadora desconocida y mayor que él, con un micrófono delante y una enorme grabadora al lado, difícilmente el estudiante iba a poder expresarse en la lengua que para él simboliza confianza e intimidad. El criollo no se considera como apropiado para tales situaciones. Se expresaban con mayor soltura en español precisamente porque en Limón, como en todo el país, el español es la lengua formal por excelencia. Nada en el ambiente propiciaba el uso del criollo, por lo que los jóvenes optaron por situarse en un nivel más alto en el contínuum. Procuraban expresarse de una manera que estuviera más acorde con la formalidad de la situación, aunque fuese a expensas de la soltura y fluidez en general. Se aproximaban tanto al acrolecto que todos los miembros del equipo investigador, ninguno de los cuales entendía bien el criollo, captábamos perfectamente lo que decían.

William Labov (1972: 201ss) descubrió que se podía lograr un mayor grado de espontaneidad por parte del entrevistado si se le pedía que le contara al entrevistador alguna experiencia en que hubiera estado en peligro de perder la vida. Esta técnica tampoco dio resultado, aunque es probable que haya sido por la inexperiencia de la entrevistadora. Por otra parte, Labov sólo pretendía que sus informantes se expresaran con mayor espontaneidad. Nosotros nos proponíamos que abandonaran el mesolecto para expresarse exclusivamente en el basilecto.

El trabajo de Labov ha demostrado también que a menudo se puede obtener entrevistas más naturales si se reduce la formalidad del ambiente. Niños negros de Harlem que anteriormente se habían limitado a responder con monosílabos, hablaron hasta por los codos cuando el entrevistador se sentó en el suelo con ellos, los entrevistó en grupo, les habló de temas tabú y les repartió abundantes papas tostadas.

Decidimos modificar drásticamente los métodos empleados hasta entonces. Para comenzar, conseguimos que se nos prestara el local de una discoteca. Hicimos un nuevo intento con un grupo de 12 alumnos de la Escuela Rafael Iglesias 2. Los llevamos a la discoteca, donde procuramos

crear un ambiente de fiesta. Les dimos papas tostadas, galletas y refrescos gaseosos. La entrevistadora —una hablante nativa del criollo con innegable don de gentes— realizó la entrevista en un ambiente de extrema informalidad y esforzándose siempre por mantener el aire festivo.

Esta vez los resultados fueron completamente diferentes. Los niños se expresaron en criollo y con la mayor facilidad. Contaron chistes, bromearon unos con otros y en general se divertieron de lo lindo. No hace falta decir que abandonamos el uso de los cartelones. Se estimuló la conversación libre, aunque la entrevistadora se aseguró de incorporar a todos los niños en la actividad. Resultó tan fructífera esta técnica que la repetimos con los niños de la Escuela Tomás Guardia. De los 30 niños que entrevistamos, no encontramos sino a una sola niña que no hablaba con absoluta soltura el criollo limonense.

Posteriormente trabajamos con dos grupos de 15 colegiales. El primero era del Colegio Nuevo y el segundo del Colegio Diurno. En ambos grupos había alumnos del séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo grados. Las entrevistas se realizaron en la misma discoteca, nuevamente con abundancia de papas tostadas, galletas y refrescos. Todos los miembros blancos del equipo se retiraron de la sala durante las entrevistas, cada una de las cuales duró aproximadamente una hora y media. Esta técnica dio resultados tan positivos entre los colegiales como entre los niños de escuela. La participación fue constante y absolutamente espontánea. La entrevistadora, Kathleen Sawyers, orientó la conversación hacia temas como las relaciones sexuales con personas de otras razas, la conveniencia o inconveniencia de los matrimonios mixtos, la necesidad de preservar del exterminio a la cultura afrocaribeña en Limón, la discriminación en Costa Rica, el valor del criollo, etc. Como se había hecho anteriormente, primero se les entrevistó en criollo y luego en español. Estas entrevistas nos permitieron concluir que, en general, los colegiales negros son bilingües. Debe quedar bien claro, sin embargo, que el hecho de que sean bilingües en modo alguno significa que su dominio de ambos idiomas sea igual. De hecho, el español hablado por varios de los entrevistados acusaba notable influencia del criollo. En



unos pocos casos la interferencia del criollo era constante, tanto en la fonética como en la gramática. Todos hablaban criollo con soltura.

Con base en los resultados de las entrevistas y en nuestra observación de la juventud limonense a lo largo de los meses que duró la investigación, creemos estar en condiciones de afirmar categóricamente que el uso activo del criollo continúa siendo parte integrante de la realidad lingüística de la presente generación de negros limonenses. Esta afirmación está respaldada por estadísticas publicadas por la Oficina de Información (Gómez et al., 1978), según las cuales el 98^o/o de los limonenses negros hablan inglés.

4.2 *Rendimiento académico.* Comprobada la primera parte de la hipótesis, es decir, que los limonenses negros de edad escolar en su gran mayoría continúan empleando alguna variante del inglés, se procedió a investigar la segunda parte de la hipótesis: el sistema educativo vigente en la provincia obliga al alumno bilingüe a competir en desventaja con el alumno cuya lengua materna es el español.

El sistema educativo del país está orientado totalmente hacia la población blanca de cultura y lengua españolas, incluso en aquellas zonas en las que importantes sectores de la población no son de origen hispánico. En Limón centro aproximadamente el 40^o/o de la población estudiantil es negra, hecho al cual los planificadores de la educación nacional no le han dado, según parece, importancia alguna. La lengua de instrucción es el español a todos los niveles. Se pasan completamente por alto los valores, la cultura, la historia y las tradiciones negras. Una revisión de los textos oficiales demostró que nunca aparece en ellos un dibujo de un niño negro, aunque abundan los de niños blancos.

La enseñanza de idiomas en Limón tipifica bastante bien la situación. A pesar del porcentaje elevadísimo de alumnos negros, cuando se enseña el español, se hace siempre desde la perspectiva del niño hispanohablante, aunque las necesidades del niño bilingüe son otras. Obviamente los métodos empleados en la enseñanza de una lengua materna difieren radicalmente de los usuales en la enseñanza de una



segunda lengua. En los colegios se enseña el inglés como lengua extranjera, desde la perspectiva de los alumnos hispanohablantes, aunque salta a la vista que para enseñar inglés estándar a personas que ya dominan una variante no estándar de esa lengua, deben emplearse métodos completamente diferentes.

Las necesidades de los alumnos bilingües se supeditan siempre a las de los alumnos monolingües. En las escuelas de educación de las universidades del país se les enseña a los futuros maestros y profesores la importancia de tener presente la conducta de entrada de los alumnos. Es decir, para enseñar, hay que partir de lo que los alumnos ya saben. Por lo menos, cuando de la enseñanza de idiomas se trata, en Limón se parte siempre de lo que sabe un solo grupo de alumnos. Cabría señalar que en modo alguno queremos dar a entender que los educadores de la provincia tengan la culpa de esta situación. La tiene el sistema educativo oficial que presupone que las necesidades de todas las provincias del país son idénticas.

Para comparar el relativo rendimiento académico de ambos grupos de alumnos, fue necesario seleccionar una muestra. Esto se hizo de la siguiente manera: En el caso de las escuelas Tomás Guardia y Rafael Iglesias 2, la muestra fue constituida por la población estudiantil entera, abstracción hecha de aquellos alumnos que procedían de hogares en los que había un padre blanco y otro negro, alumnos cuyo origen étnico era diferente de estos dos y alumnos cuyo origen étnico no se podía determinar con precisión. El grupo étnico del alumno se determinaba con base en los dos apellidos. Para entrar a formar parte de la muestra, era necesario que un alumno tuviera dos apellidos de origen español o dos de origen inglés. Por supuesto que este método no es infalible. Sin embargo, comprobamos su validez general confirmando la corrección de nuestra clasificación con varios orientadores y descubrimos que el número de veces que nos habíamos equivocado era insignificante. (Una lingüista británica que realizaba un estudio no del todo diferente del nuestro —y con quien tuvimos contacto continuo durante la investigación— basó su clasificación en el mismo criterio, y nos aseguró que no le había fallado casi nunca).



Por lo que respecta a la enseñanza media, tomamos la muestra de los tres colegios académicos que tiene la provincia de Limón: el colegio Nuevo, el colegio Nocturno y el colegio Diurno. Fue imposible, por el elevado número de alumnos que tienen, incluir en la muestra a toda la población estudiantil. Así, pues, se procedió a elegir en forma aleatoria a los alumnos que conformarían la muestra. Cuando se escogía a un alumno que no tenía dos apellidos de origen español o dos de origen inglés se le excluía de la muestra.

La composición de la muestra que se utilizó en la comparación del rendimiento académico de ambos grupos de alumnos puede apreciarse en el cuadro 1. (En todos los cuadros y gráficos que aparecen en las páginas siguientes, B = alumnos bilingües y M = alumnos monolingües).

	B	M	subtotal
Colegio	143	263	406
Primaria	465	634	1099
Total			1505

Cuadro 1. Composición de la muestra utilizada en la comparación de los respectivos niveles de rendimiento académico (1977).

Los promedios que se analizan a continuación no corresponden al año que se hizo la investigación, sino al año anterior, 1977.

Primero presentaremos los resultados del análisis del rendimiento académico de alumnos bilingües y monolingües en las dos escuelas primarias. Posteriormente examinaremos los resultados del estudio que se hizo de los tres colegios.

4.2.1. *Escuela primaria.* Hemos partido de la hipótesis de que la orientación exclusivamente hispánica del sistema educativo vigente en la provincia de Limón impide que los alumnos bilingües aprovechen plenamente sus estudios. Una comparación de los promedios globales de todos los alumnos de primaria parece corroborar esta hipótesis.

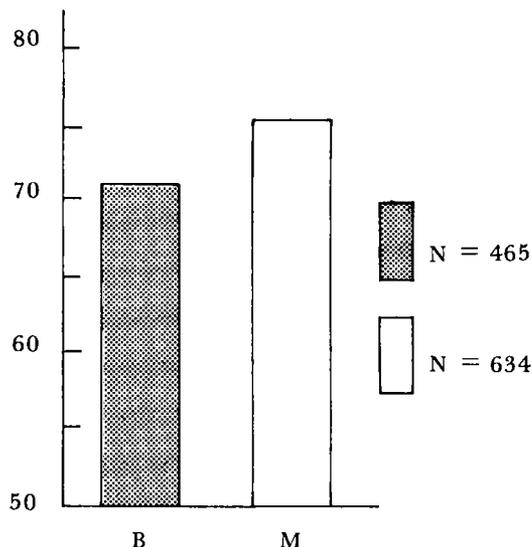


Gráfico 1. Promedios globales de primaria (1977).

En la escuela primaria los alumnos bilingües no sólo tienen un promedio global inferior al de los alumnos monolingües, sino que su promedio es más bajo también en todas las materias individuales, tal como se puede ver en el cuadro 2.

	B	M	dif
Español	70	74.5	4.5
Estudios sociales	72	76.5	4.5
Ciencias	73	76.5	3.5
Matemática	70.5	73.5	3.0
Promedio global	71.4	75.2	

Cuadro 2. Promedios globales y desglosados por materias de alumnos bilingües y monolingües (1977).

Decidimos comparar los promedios de los dos grupos grado por grado con el fin de averiguar si la brecha tendía a cerrarse a medida que los alumnos avanzaban en sus estudios. Por supuesto que hubiera sido preferible

realizar un estudio multicrónico de un mismo grupo de alumnos a lo largo de varios años, pero esto nos fue imposible debido a que la investigación debía completarse en el lapso de un año lectivo. Tuvimos que conformarnos, por consiguiente, con una comparación del rendimiento académico de los alumnos bilingües y monolingües que cursaban estudios a los seis niveles durante el año lectivo 1978. Los resultados de esta comparación, los cuales pueden verse en el cuadro 3, demuestran claramente que el promedio de los alumnos monolingües es más alto que el de los alumnos bilingües a todos los niveles.

	B	M	dif
Grado			
1	71	76.5	5.5
2	74	77.5	3.5
3	72	75	3.0
4	69	72.5	3.5
5	67.5	73	5.5
6	75	77.5	2.5

Cuadro 3. Promedios de alumnos bilingües y monolingües de 1º a 6º grados (1977).

No se observa una clara tendencia por parte de los alumnos bilingües a alcanzar los promedios de sus compañeros monolingües en los grados superiores. Si bien la diferencia entre ambos grupos es menor en sexto grado, la diferencia que se ve en quinto es igual a la de primero y mayor que las que se dan en segundo, tercero y cuarto.

Resumiendo, pues, parece evidente que por lo que respecta al rendimiento académico en la escuela primaria, los alumnos bilingües como grupo obtienen calificaciones más bajas que las de sus compañeros monolingües en todos los niveles y en todas las materias.

4.2.2 *Escuela secundaria.* En general se podría decir que la situación que se presenta en los colegios de Limón es un reflejo de la que encontramos en las escuelas primarias. Incluso parece haber indicios de que se acentúa aún más el problema. Veamos primero los respectivos promedios globales de ambos grupos.

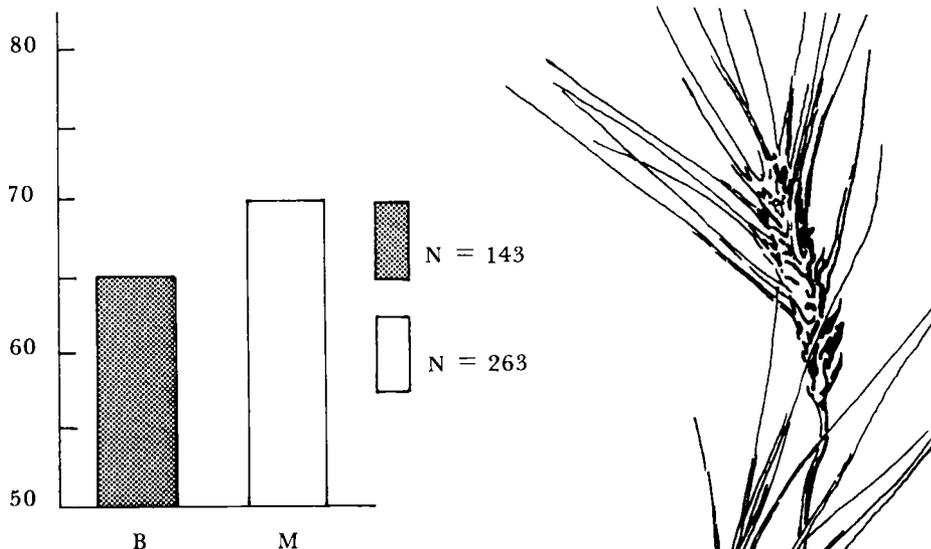


Gráfico 2. Promedios globales de alumnos bilingües y monolingües de los tres colegios (1977).



Los promedios representados gráficamente en el histograma son de 65,6 y 69,4 para bilingües y monolingües respectivamente. Ambos promedios son inferiores a los correspondientes a la escuela primaria, pero, casualmente, la diferencia entre ambos grupos es exactamente la misma en primaria y en secundaria: 3,8. No obstante, hay un factor importante que debe tomarse muy en cuenta al comparar los promedios globales a nivel de colegio y que sólo se nota cuando se hace un desglose por materias. Ese factor es la considerable influencia que ejercen sobre los promedios de los alumnos bilingües los cursos de Inglés que se imparten a partir de séptimo grado.

	B	M	dif
Español	64	68	4
Estudios sociales	61	68	7
Ciencias	63	72	7
Matemática	65	69	6
Inglés	75	70	(5)
Promedio global	65.6	69.4	

Cuadro 4. Promedios globales y desglosados por materias de alumnos bilingües y monolingües de los tres colegios (1977). En la columna que corresponde a la diferencia entre B y M, el porcentaje que aparece entre paréntesis es a favor de B.

En el cuadro 4 nos encontramos con la única materia en que el promedio de los alumnos bilingües sistemáticamente supera al del grupo monolingüe. Nos sorprende descubrir que esto sucede precisamente en Inglés. Como lo hemos señalado anteriormente, en Limón el inglés se enseña como lengua extranjera a pesar de la gran similitud léxica y estructural que lo relaciona con el criollo hablado por virtualmente todos los alumnos bilingües. Es muy natural que por ello los cursos de Inglés les resulten fáciles e incluso aburridos (cp. Woollard, 1979: 23). Si se promedian las demás materias y se compara el resultado con el promedio de Inglés, se verá que hay un salto de casi 8 puntos, hecho que eleva, un tanto artificialmente, el promedio de los alumnos bilingües. Así, pues, si no fuera por Inglés, la diferencia entre los respectivos promedios globales de ambos grupos sería mayor que en primaria. El rendimiento atípico de los alumnos bilingües en Inglés puede apreciarse mejor en el Gráfico 3.

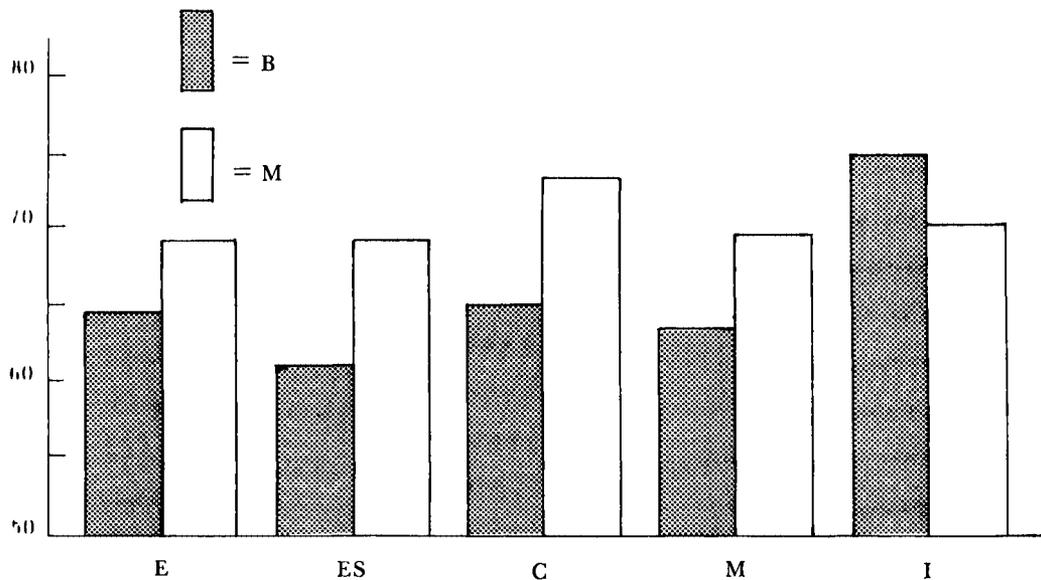


Gráfico 3. Promedios de alumnos bilingües y monolingües de los tres colegios desglosados por materias. E = Español, ES = Estudios Sociales, C = Ciencias, M = Matemática, I = Inglés (1977).

Nótese que el promedio alcanzado por los alumnos bilingües en los cursos de Inglés es el más alto obtenido por cualquiera de los dos grupos en cualquier materia. Ya hemos señalado que la diferencia entre ambos promedios globales (alumnos bilingües y monolingües) es de 3,8. Sin embargo, si al calcular el promedio global de los alumnos bilingües se prescinde de los cursos de Inglés para neutralizar la influencia deformadora que éstos ejercen sobre aquél, entonces la diferencia entre los respectivos promedios globales asciende a 6,2. Como se puede ver, la influencia de los cursos de Inglés es considerable.

Si desglosamos por grados los promedios de los colegiales, nos encontramos con una situación similar a la que existe en la escuela primaria (véase cuadro 3).

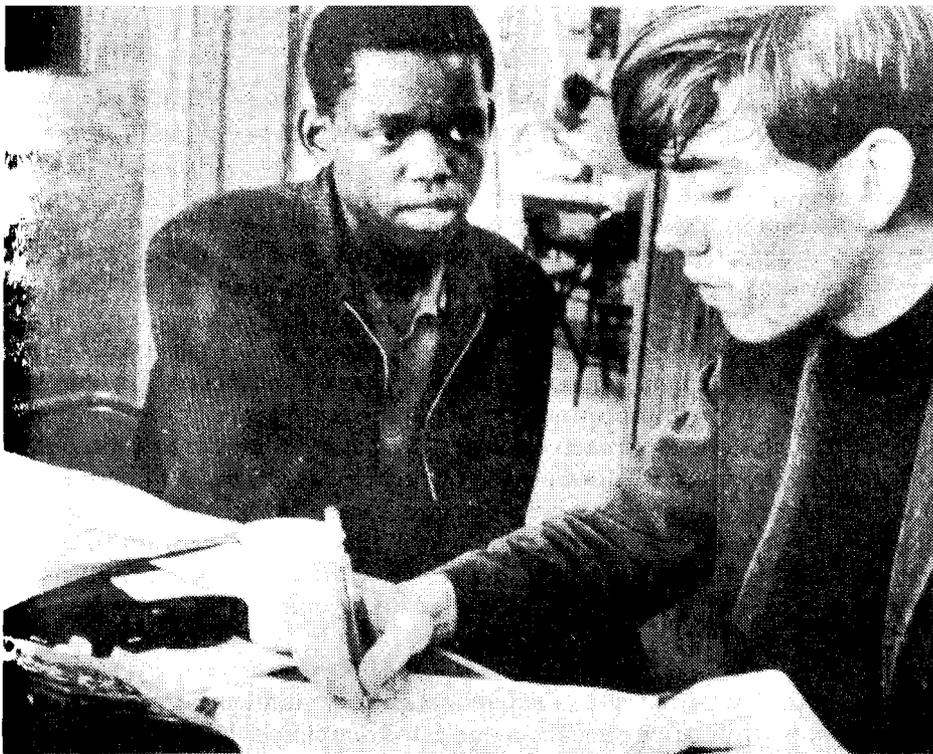


Grado	B	M	dif
7	63	68	5
8	60	67	7
9	65	65	0
10	65	72	7
11	73	77	4

Cuadro 5. Promedios de alumnos bilingües y monolingües de los tres colegios desglosados por grados (1977).

De nuevo se observa que los promedios del grupo bilingüe son considerablemente más bajos que los del grupo monolingüe, y en general las diferencias son mayores que en primaria. Hay, sin embargo, un caso excepcional que amerita una explicación. En el noveno grado los dos promedios son exactamente iguales. Ello se debe a dos factores. En primer lugar, el personal administrativo de uno de los colegios no pudo localizar los expedientes académicos correspondientes al noveno grado, de manera que en el cuadro 5 están representados los novenos grados de sólo dos colegios y no de tres como en los otros grados. En segundo lugar, en uno de los dos colegios en donde sí se nos proporcionaron datos relativos al noveno grado, los alumnos bilingües superaron el promedio del grupo monolingüe en todas las materias, caso único en las cinco instituciones que formaron parte de la investigación.

Creemos, pues, que los datos presentados en las secciones 4.2.1 y 4.2.2 demuestran que en las escuelas y colegios públicos de la ciudad de Limón, el rendimiento académico de los alumnos monolingües —el grupo mayoritario— supera en forma significativa al de los alumnos bilingües en todos los niveles y en todas las materias, abstracción hecha en Inglés, materia en que los alumnos bilingües —por razones evidentes— les llevan una considerable ventaja a sus compañeros monolingües.



4.2.3 *Comentarios adicionales.* Los investigadores tuvimos oportunidad de estar en numerosas aulas de escuela durante la aplicación de diferentes tipos de pruebas relacionadas con el estudio. Observamos con alarmante frecuencia que había una fila de pupitres un poco separados de los demás. Cuando preguntábamos a qué se debía eso, se nos explicaba que se trataba del “grupo lento”. Según nuestros cálculos informales, por lo menos el 95 % de los alumnos clasificados como “lentos” eran alumnos bilingües a pesar de que este grupo constituye sólo un 40 % de la población estudiantil. Algunas maestras aclaraban que a los del grupo lento les costaba *entender* y en algunos casos había que traducirles muchas palabras al inglés.

Nada de lo dicho en los párrafos anteriores debe sorprendernos. Sucede exactamente lo mismo en otras regiones en las que conviven diferentes grupos étnicos y en las que el sistema educativo favorece abiertamente al grupo dominante o mayoritario. Por ejemplo, estudiantes puertorriqueños y chicanos (Carter, 1970: 16ss) alcanzan promedios notablemente inferiores a los de los estudiantes monolingües en inglés en los Estados Unidos,



hecho que ha provocado cambios a veces drásticos en el sistema educativo de los estados en los cuales existe un porcentaje elevado de personas cuya lengua materna es el español.

Muchos son los factores que pueden incidir negativamente en el rendimiento académico de estudiantes que pertenecen a un grupo étnico dado. En algunos casos se ha sugerido que determinado sector de la población carece de "tradición educacional". Sin embargo, en el caso de los negros costarricenses sería difícil creer que el problema actual se deba a una falta de tradición educacional. Es bien conocida la preocupación que hubo, por parte de los primeros negros que llegaron de Jamaica, por la fundación de escuelas que enseñaran en inglés. De acuerdo con un estudio publicado por la Oficina de Información (Gómez et al, 1978: 5) sobre los grupos étnicos de Limón, "los adultos negros tienen un nivel [de educación] superior en términos generales al de los blancos". (Este estudio tomó en cuenta únicamente personas de 18 años de edad en adelante, muchas de las cuales pudieron cuando menos iniciar sus estudios en la "escuela de inglés").

Se podría suponer que la diferencia en el rendimiento de estudiantes monolingües y bilingües obedece a que éstos ocupan un lugar inferior en la escala socioeconómica. Sin embargo, de acuerdo con el mismo estudio publicado por la Oficina de Información, nada indica que en Limón eso sea cierto. Por ejemplo el 36,4 % de los negros poseen casa propia, en tanto que sólo un 33,8 % de los blancos tienen su propia casa. El 13,1 % de los negros habitan casas clasificadas como "muy pobres", mientras que el 17,9% de las viviendas habitadas por los blancos fueron clasificadas así. Más negros que blancos viven en casas clasificadas como "pobres", pero también es mayor el porcentaje de negros que viven en casas "cómodas". Un porcentaje más elevado de negros cocina con electricidad, mientras que es más alto el porcentaje de blancos que cocina con canfín u otros combustibles. Más blancos que negros tienen televisión, pero más negros tienen refrigeradora. Por supuesto que son casi ilimitados los factores socioeconómicos que podrían señalarse como responsables del actual rendimiento académico de los alumnos negros. No obstante, las estadísticas de Gómez y sus colegas parecen indicar que no es aquí donde se debe buscar la causa del problema.

Hay otros factores que, si bien no se han tomado en cuenta para el presente estudio, probablemente inciden negativamente en el rendimiento académico de los alumnos negros. Por ejemplo, algunos docentes que trabajan en Limón manifiestamente esperan menos de los alumnos negros, y

se ha comprobado empíricamente la existencia de una correlación directa entre el rendimiento esperado por el maestro y el rendimiento efectivo del alumno (Rosenthal y Jakobson, 1966). En uno de los muchos estudios que se han hecho al respecto, se demostró que el rendimiento académico de alumnos chicanos mejoró notablemente después de que se les “informó” a sus maestras de que eran niños superdotados. En realidad, eran niños normales. Pero si bien pueden ser muchas y muy diversas las causas del rendimiento académico bajo entre estudiantes de un grupo étnico dado, las limitaciones del presente estudio nos obligan a procurar aislar en lo posible el factor lengua como una causa cuando menos parcial en el caso específico de Limón.

INGLES-ESPAÑOL-ESPAÑOL-
INGLES-INGLES-ESPAÑOL
-INGLES-INGLES-ESPAÑOL-ESPA

4.3. *El dominio del español entre los alumnos negros.* Ya se ha señalado (véase 4.1.) que todos los estudiantes que entrevistamos hablaban español. De hecho, sería muy difícil crecer hoy en día en Limón sin aprender a hablar español en alguna medida puesto que los negros ya no constituyen una mayoría de la población. No obstante, es probable que un elevado porcentaje de los contactos sociales de un niño bilingüe sean con personas de su propio grupo étnico, y, en la mayoría de los casos, el inglés parece ser la lengua dominante del hogar.

Si, al ingresar a la escuela, el niño negro domina el español menos que sus compañeros blancos, se encuentra en desventaja, por cuanto la lengua de instrucción es siempre el español. El niño blanco aprende a leer en su propio idioma, mientras que el niño negro aprende a leer en su segundo idioma. Nos propusimos, entonces, aislar, hasta donde fuera posible, el factor lengua.

4.3.1. *Descripción de las pruebas.* Para determinar el relativo dominio que tenían ambos grupos del español, se les aplicaron primero exámenes de matemáticas que fueron confeccionados por la Escuela de Educación de la Universidad Nacional. Había exámenes para segundo, quinto, octavo y undécimo grados, cada uno de los cuales constaba de dos partes que se aplicaban en días consecutivos. La primera parte era puramente operacional. Es decir, los problemas se formulaban por medio de números y símbolos, de manera que no se tuviese que depender del lenguaje ni para la comprensión ni para la resolución de los mismos. La segunda parte era narrativa, esto es, los problemas se formulaban verbalmente (“Si Gregorio tenía veinte nísperos, pero se comió siete y regaló otros tres, ¿cuántos le quedaban?”). Naturalmente la dificultad de cada examen correspondía al nivel al cual estaba destinado.

Se esperaba que la brecha entre alumnos bilingües y monolingües fuera mayor en la parte narrativa por cuanto el alumno tenía que depender del español, tanto para comprender el problema como para resolverlo. Este tipo de prueba se ha usado con bastante éxito en otras regiones bilingües. Su aplicación en Limón, sin embargo, fue decepcionante. En primaria las calificaciones de ambos grupos estaban tan bajas que hubo que descartarlas. Varias maestras nos manifestaron que la dificultad de los exámenes en modo alguno correspondía al nivel para el cual se había preparado. Lamentablemente, nuestro calendario de trabajo no nos permitía mejorar las pruebas para volver a aplicarlas después.

En los colegios los resultados fueron algo más favorables, por lo menos en cuanto se refiere a la matemática en sí. Pero aquí también se nos presentaron problemas. Por ejemplo, el ausentismo fue sumamente elevado los dos días en que se efectuó el examen, de modo que numerosos alumnos hicieron sólo una parte, por lo que se les tuvo que excluir de la muestra. No se descubrió ningún patrón que permitiese llegar a conclusiones claras respecto del dominio del español.

Posteriormente se preparó una serie de pruebas sobre el español para los mismos grados. En primaria las pruebas se aplicaron a un segundo grado y a un quinto grado de cada escuela. Se procedió de igual manera a nivel de colegio. Se aplicaron a un grupo de octavo grado y a uno de undécimo grado de cada uno de los tres colegios.

Como las anteriores, estas pruebas también tenían por objeto determinar el relativo grado de dominio del español que caracterizaba a ambos grupos. La mayoría de las técnicas empleadas se han utilizado en otros paí-

ses con la misma finalidad. A continuación se describirán algunas de estas técnicas.

“Cloze test”. Esta técnica consiste en darle al alumno un texto escrito similar a los que lee habitualmente en clase y en el cual cierto número de palabras han sido sustituidas por espacios en blanco. Al alumno le corresponde, entonces, llenar los espacios con la misma palabra que se ha suprimido. La dificultad de la prueba depende de la dificultad del propio texto y de la frecuencia con que se hayan eliminado palabras (cada quinta, sexta, séptima, etc. palabra). Cuanto mayor el espacio entre las palabras suprimidas, tanto más fácil la prueba. No se eliminan nunca nombres propios ni números. Por supuesto que sería casi imposible acertar en un 100 % de los casos, pero se ha demostrado que quienes poseen un mayor grado de intuición lingüística en el idioma específico en que está escrito el texto aciertan mucho más.

Formación de sustantivos. Las reglas mediante las cuales se forman sustantivos a partir de verbos suelen ser extremadamente irregulares, por lo que se pueden explotar muy bien para la medición del dominio de una lengua. Se le da al alumno una lista de verbos seguidos de sendos espacios en blanco. El alumno escribe en el espacio un sustantivo derivado de ese verbo. Quienes tienen un dominio mayor del idioma acertarán mayor número de veces. Por ejemplo:

INSTRUIR	instrucción
DESDEÑAR	desdén
INFERIR	inferencia
SUPLICAR	súplica
HALLAR	hallazgo
ESTALLAR	estallido
OFRECER	oferta

Identificación de errores. Una técnica que se aprovechó con los colegiales consiste en darles una serie de oraciones, algunas de las cuales contienen errores de diferentes tipos. Los alumnos debían señalar con una X las oraciones incorrectas. Se incluyeron algunas oraciones con errores



muy evidentes. En otros casos la agramaticalidad consistía en haberse aplicado una regla transformacional a pesar de ciertas restricciones contextuales. Este tipo de error puede ser sumamente sutil, por lo que el detectarlo supone cierto dominio del idioma. Había también faltas de concordancia de elementos bastante separados sintácticamente, pero que serían poco esperables entre personas cuya primera lengua sea el castellano.

Pareo. También se utilizaron varios tipos de pareo. En algunos casos se trataba de parear antónimos o sinónimos y en otros de unir un morfema léxico con un sufijo (por ejemplo, *árbol* + *eda*, *azul* + *ejo*). Había un ejercicio en el cual los alumnos debían unir las dos mitades de oraciones divididas. La compatibilidad de las dos mitades dependía muchas veces del modo o tiempo del segundo verbo o de algo similar.

Inserción de verbos. A los alumnos mayores se les pidió llenar espacios en blanco con la forma correcta de un verbo. En estos casos la selección de la forma correcta generalmente suponía el dominio de aspectos bastante sutiles de la gramática española. Se usaron otras técnicas también tales como la división de palabras grandes en otras más pequeñas y la comprensión de textos escritos.

Las pruebas de español fueron probadas primero con alumnos del Valle Central, después de lo cual se les hicieron las modificaciones necesarias para adecuarlas al nivel en que se iban a utilizar. Por ejemplo, en el pareo de sinónimos hubo que sustituir muchas de las palabras por otras más fáciles, y en todos los casos fue necesario reducir el tamaño del "cloze test". En la identificación de errores sustituimos por otras las oraciones cuyos errores resultaron demasiado sutiles para ser detectados incluso por niños hispanohablantes nativos. A continuación presentaremos los resultados de estas pruebas, comenzando por la escuela primaria y pasando luego a la secundaria.

4.3.2. *Escuela primaria.* Los resultados de la prueba que hicieron los alumnos de segundo grado pueden verse en el cuadro 6. La comparación de los dos grupos se basa

en el porcentaje de respuestas correctas. Las pruebas se confeccionaron de tal manera que ningún alumno se acercara demasiado al 100^oo.

	B	M	dif
Porcentaje medio de respuestas correctas	37	41	4
N	20	23	
S	21.1	15.7	$z = 0.68$

Cuadro 6. Porcentaje medio de respuestas correctas de alumnos de segundo grado en la prueba de español (1978).

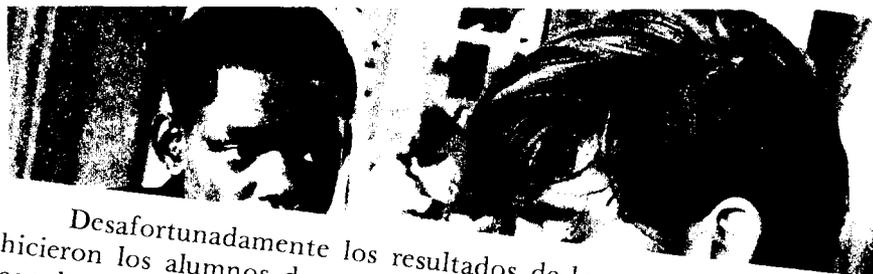
Los resultados que se presentan en el cuadro 6 parecen corroborar la hipótesis de que los alumnos bilingües poseen, en general, un dominio menor del castellano que sus compañeros monolingües. La diferencia es de 4 puntos. No obstante, varios factores disminuyen la significación de estos resultados.

Las calificaciones de los dos grupos están sumamente dispersas, como puede verse por la elevada desviación estándar. Cuando las calificaciones presentan un alto grado de dispersión, las más distantes de la media ejercen sobre ella una influencia desproporcionada, lo cual reduce la confiabilidad de los resultados. La aplicación de la prueba de z a los datos resumidos en el cuadro 6 indicó que la diferencia no es estadísticamente significativa, esto es, podría deberse a la casualidad.

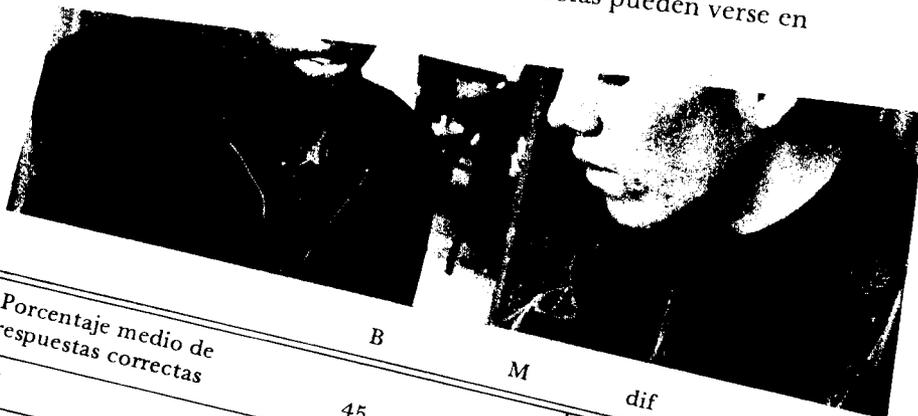
Es interesante notar que los alumnos bilingües obtuvieron un porcentaje mayor de calificaciones relativamente altas, pero su porcentaje de calificaciones es mucho mayor todavía, como se ve en el cuadro 7.

			B	M
Calificaciones	\geq	60	20 0/o	8 0/o
Calificaciones	\leq	30	45 0/o	30 0/o

Cuadro 7. Porcentaje de calificaciones iguales o superiores a 60 e iguales o inferiores a 30 obtenidas por alumnos de segundo grado en la prueba de español (1978).



Desafortunadamente los resultados de la prueba que hicieron los alumnos de quinto grado tampoco son muy concluyentes y por los mismos factores apuntados en relación con la prueba correspondiente al segundo grado. Los porcentajes medios de respuestas correctas pueden verse en el cuadro 8.



Porcentaje medio de respuestas correctas	B		M		dif
	N	S	N	S	
	45	27	47	25	2
	21.1		16.9		$z = 0.35$

Cuadro 8. Porcentaje medio de respuestas correctas de alumnos de quinto grado en la prueba de español (1978).

Nuevamente la media favorece a los alumnos monolingües, aunque la diferencia es muy reducida. Al igual que en segundo grado, la desviación estándar revela que la dispersión de las calificaciones es sumamente alta, y la prueba de z indica que los resultados reflejados por el cuadro 8 no son estadísticamente significativos. También en quinto grado los alumnos bilingües obtuvieron un porcentaje mayor de calificaciones altas, pero al mismo tiempo su porcentaje de calificaciones bajas es mucho más elevado que el de los alumnos monolingües.

			B	M
Calificaciones	\geq	60	33 0/o	28 0/o
Calificaciones	\leq	30	33 0/o	18 0/o

Cuadro 9. Porcentaje de calificaciones iguales o superiores a 60 e iguales o inferiores a 30 obtenidas por alumnos de quinto grado en la prueba de español (1978).

Habíamos esperado que los resultados de las pruebas de español que hicieron los alumnos de la escuela primaria fueran más decisivos. Sin embargo, aunque no sean estadísticamente significativos y aunque por sí solos no permitan llegar a conclusiones sólidas, es innegable que, considerados en el contexto general del menor rendimiento académico que caracteriza como grupo a los alumnos bilingües, los resultados de las pruebas adquieren mayor credibilidad.

4.3.3. *Escuela secundaria.* Los resultados de la prueba realizada por los alumnos de octavo grado aparecen en el cuadro 10.

	B	M	dif
Porcentaje medio de respuestas correctas	35	41	6
N	29	45	
S	8.8	9.5	$z = -2.55$

Cuadro 10. Porcentaje medio de respuestas correctas de alumnos de octavo grado en la prueba de español (1978).

Los resultados que se presentan en el cuadro 10 parecen demostrar que los alumnos monolingües poseen un mayor dominio del español que los alumnos bilingües, y son mucho más convincentes que los resultados de las pruebas de segundo y quinto grados (véanse cuadros 6 y 8) por varias razones. La muestra es más grande que en los casos anteriores, a pesar de lo cual la dispersión de las calificaciones es considerablemente menor. La diferencia entre los porcentajes de ambos grupos es mayor y la prueba de z (a un 0.05 de errores) indica que la diferencia es estadísticamente significativa.

Por lo que respecta a la prueba de undécimo grado, los resultados fueron similares a los del octavo, aunque más decisivos aún.



	B	M	dif
Porcentaje medio de respuestas correctas	27	35	8
N	35	49	
S	9.4	9.6	$z = -3.38$

Cuadro 11. Porcentaje medio de respuestas correctas de alumnos de undécimo grado en la prueba de español (1978).

Al comparar los resultados que se presentan en el cuadro 11, notamos una diferencia de 8 puntos entre alumnos bilingües y monolingües, y la prueba de z indica que se trata de una diferencia altamente significativa. En conjunto, pues, las pruebas de español parecen reflejar un mayor dominio del español por parte de los alumnos monolingües, lo cual, si es cierto, tiene implicaciones muy serias para la educación en la provincia de Limón.



5. Conclusiones y sugerencias

5.1 *Conclusiones.* La superioridad del rendimiento académico de los alumnos monolingües parece innegable. Se observa vez tras vez en todas las instituciones públicas que investigamos, en todos los niveles y en todas las materias, abstracción hecha, claro, de Inglés.

Mediante la imposición de un mismo sistema educativo monocultural en todo el país, se ha pretendido homogenizar a la población. (Sólo así, se explica, por ejemplo, el cierre de las escuelas de inglés). Pero se ha tendido a subestimar los efectos negativos de esta política. Se ha seguido el principio "pedagógico" del padre que pretende enseñar a nadar a su hijo lanzándolo a un pozo de agua. Presumiblemente, después de unos pocos años de chapaleo, los niños negros aprenden a nadar en el sistema y salen a la superficie, y de ahí en adelante gozan de una situación de relativa paridad con respecto a sus compañeros blancos. Lo malo es que no sucede así. Los alumnos negros no alcanzan los promedios de los blancos ni siquiera des-

pués de once años de educación pública, como se puede ver claramente en el gráfico 4.

Parece haber existido cierta conciencia del problema entre la población bilingüe de Limón, puesto que hace varios años se organizó un sistema de tutoría para los alumnos de undécimo grado con el fin de facilitar su ingreso a las universidades. No obstante, según se nos informó, los organizadores del programa desistieron poco después al concluir que no era a ese nivel donde se debía atacar el problema.

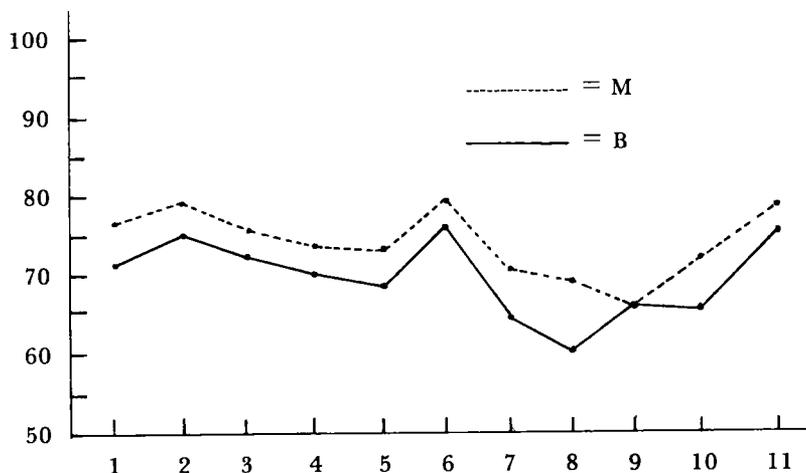


Gráfico 4. Promedios globales de alumnos B y M del 1º al 11º grado (1977).

La situación descrita a lo largo de este informe tiene, claro está, implicaciones sociales sumamente graves. Por ejemplo, es muy probable, aunque no lo hemos comprobado, que la deserción sea notablemente mayor entre los alumnos bilingües. Por otro lado, su menor rendimiento académico significa que incluso los que terminan el colegio salen menos preparados que los alumnos monolingües, por lo que un porcentaje menor aprueba el examen de admisión a las universidades y, por lo mismo, menos se hacen profesionales.

Parece que los alumnos bilingües dominan el español menos que los monolingües. En eso coinciden los resultados de las pruebas, el testimonio de muchas maestras y nuestras propias observaciones. Debe quedar muy



claro, sin embargo, que esto en modo alguno significa que tengan en general una especie de déficit lingüístico. Aunque como grupo dominen menos el español, no hay que olvidar que hablan dos idiomas.

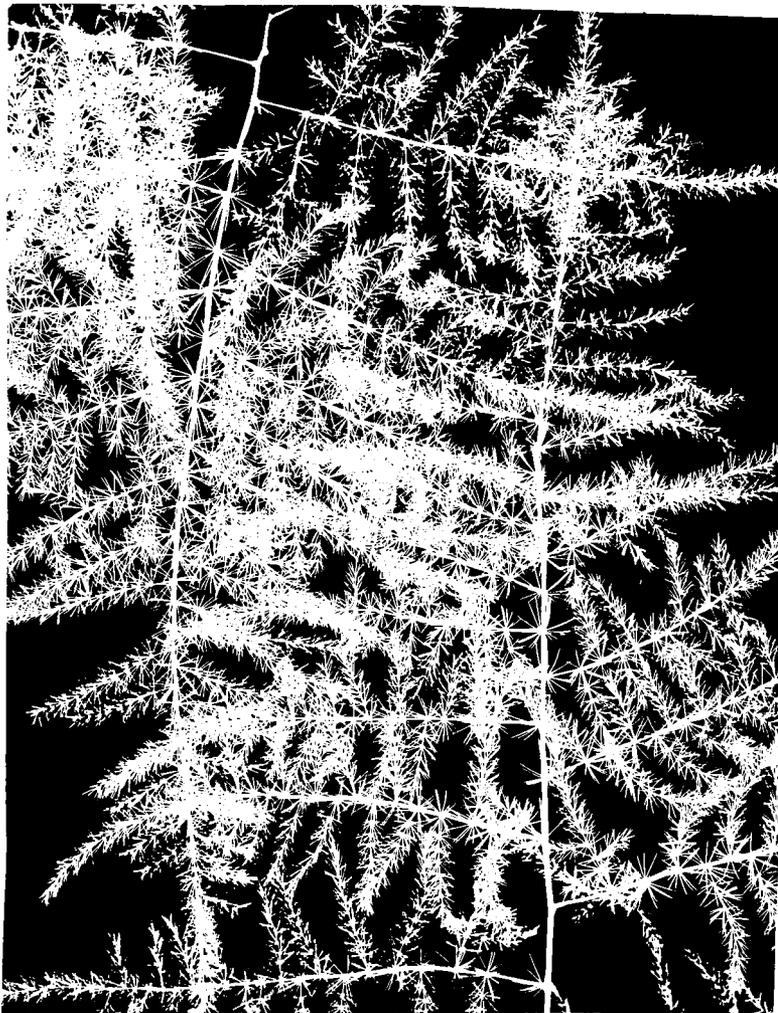
El bilingüismo en sí no es una desventaja. Al contrario, debe considerarse como una ventaja. Se puede convertir en desventaja, sin embargo, si la primera lengua de un grupo social no es la que se emplea en la enseñanza pública, por cuanto los alumnos que pertenecen a ese grupo social tendrán que realizar sus estudios en la lengua que dominan menos.

Una solución podría ser acabar con el bilingüismo de los alumnos negros. Esto es, en realidad, lo que se ha querido hacer. Pero resulta curioso que el sistema educativo procure que los alumnos negros olviden el inglés al mismo tiempo que trata de enseñárselo a los alumnos blancos.

Debe ser posible ayudarle al alumno negro a lograr un dominio del castellano que le permita competir en pie de igualdad con el alumno blanco, sin que por ello sea necesario que sacrifique su identidad étnica. Debe ser posible aprovechar hasta lo máximo las bases lingüísticas que ya posee al enseñarle el inglés estándar, en vez de enseñárselo como si estuviera en la misma situación que el alumno monolingüe. En suma, debe ser posible, sin que ello implique tomar medidas drásticas, modificar el sistema educativo de la provincia de Limón de tal manera que responda por igual a las necesidades de todos los alumnos y acelere la integración de la población bilingüe a la sociedad del país. A continuación consignamos unas recomendaciones concretas, que, estimamos, constituirían un aporte significativo en ese sentido.

5.2 *Sugerencias.* 1) Sugerimos introducir en el currículo cursos de español en los que dicho idioma se enfoque desde la perspectiva de niños bilingües cuyo dominio de la lengua sea imperfecto. Estos cursos deben darse en los primeros años de la escuela primaria y deben basarse en un estudio riguroso de los problemas lingüísticos que los niños bilingües realmente tienen en el uso del español. (En 1979 se realizó un estudio preliminar de este mismo tipo entre los alumnos bilingües de la Universidad Estatal a Distancia).

2) De igual manera, recomendamos que en los colegios se den cursos paralelos de Inglés, uno para alumnos monolingües y otro para alumnos bilingües. En los cursos para bilingües, aunque no debe descuidarse el aspecto oral, debe darse primordial importancia a la lengua escrita. Es probable que les sea mucho más útil aprender a leer y escribir el inglés estándar que aprender a hablarlo. Nos parece muy recomendable, además, que el primer curso de Inglés para bilingües consista fundamentalmente en un estudio contrastivo de las principales diferencias entre la estructura del inglés estándar y la del criollo de Limón. El criollo debe presentarse como lo que es: una lengua sistemática, regida por reglas como cualquier otra lengua, que se habla en muchos lugares fuera de Costa Rica y que tiene un lugar y una función legítimas en la sociedad limonense. Reconocemos que un curso como el que acabamos de describir requeriría un texto bien preparado que le sirviera de guía tanto a alumnos como a profesores. Creemos que la confección de un texto de ese tipo es, además, muy factible y que podría



ser fruto de una investigación sobre el criollo que varios profesores
y alumnos del programa doctoral en
Lingüística esperamos emprender en 1981.

3) Sugerimos que durante los once años de educación
primaria y secundaria se dedique una buena parte de los
cursos de Estudios Sociales al
estudio de la historia, cultura, valores, folclore, etc. de los
alumnos negros
para que éstos vean que lo
suyo también tiene cabida en el aula.

- ricans in School: A History of Educational Neglect.* Nueva York. College Entrance Examination Board.
- DE GRANDA, Germán (1978). *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos.* Madrid. Editorial Gredos. S. A.
- FERGUSON, Charles A. (1959). *Diglossia.* *Word.* Vol. 15. Págs. 325-340.
- GOMEZ, Miguel, BERMUDEZ, Vera V. y MORENO, Ana Lucía (1978). *Blancos y negros: Una comparación de sus características, actitudes y opiniones en la ciudad de Limón-1976.* San José. Oficina de Información.
- HYMES, Dell (1971). *Pidginization and Creolization of Languages.* Londres: Cambridge University Press.
- LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns.* Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- ROSENTHAL, Robert y JAKOBSON, Lenore (1969). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development.* Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- SANKOFF, Gillian y LABERGE, Suzanne (1974). *On the acquisition of Native Speakers by a Language en Pidgins and Creoles* (eds. David de Campe Ian F. Hancock). Washington. D. C. Georgetown University Press.
- WOOLLARD, Diana (1979). Tesina inédita consistente en tres ensayos sobre la situación lingüística de la provincia de Limón, presentados ante la Universidad de York, Inglaterra, para optar al título de bachiller en Lingüística.
- BAILEY, Charles James (1974). *Some suggestions for greater consensus in Creole terminology* en *Pidgins and Creoles* (eds. David de Camp y Ian F. Hancock). Washington. D. C. Georgetown University Press.
- BICKERTON, Derek (1973). *The Nature of the Creole Continuum.* *Language*, 49. Págs. 640-669.
- CARTER, Thomas P. (1970). *Mexican Ame-*

SEGUNDO AÑO

NOMBRE	I APELLIDO	II APELLIDO
--------	------------	-------------

1. Haga una línea entre dos palabras de sentido contrario.

Ejemplo: Bueno oscuro
alto malo

Gordo	Difícil
Agrio	Dulce
Bajo	Flaco
Fácil	Alto
Viejo	nuevo

2. Forme una oración.

Ejemplo: Mamá esta mi la casa en
Mi mamá está en la casa.

a. nosotros venimos todos los días la escuela a

b. de lecturas muy lindo el libro es

c. leer y escribir a bien aprender yo quiero

d. a tiempo siempre hace ella sus lecciones

e. corta las ramas el muchacho secas

inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-e.

3. Haga una línea entre las palabras que tienen el mismo sentido.

Ejemplo: bella anciano
viejo cansada

dentro de poco	bello
lindo	pronto
río	fatigado
ahora	sabroso
cansado	en este momento

4. Termine cada oración con una de estas palabras. . .

suyo	la	el	suya	mía	rojo	alto
largo	mío	larga	alta	roja		

- a. Perdí mi libro _____ camino
- b. Nos trajo una flor _____
- c. Hoy no fuimos a _____ escuela.
- d. Has visto la perrita color _____
- e. Tiene el pelo muy _____
- f. Mi hermana es muy _____
- g. Este libro es _____ y no suyo.
- h. Hiciste _____ tarea de hoy.
- i. Tu hermano es más _____ que el _____

5. **Forme palabras como en el ejemplo.**

Ejemplo: Una cucaracha dos cucarachas.

- a. un árbol dos _____.
- b. una casa cinco _____.
- c. esta flor estas _____.
- d. el gallo los _____.
- e. un puente tres _____.

6. **Lea y conteste a las preguntas.**

Nosotros vivimos en la ciudad de Limón. Limón es el puerto más importante del Atlántico. A Limón llegan barcos de muchas naciones. Traen productos de todas partes del mundo. Los productos que traen van a todo el país. Van por ferrocarril y en camión.

Los limonenses hablamos el inglés y el español. Limón es la única provincia bilingüe de Costa Rica.

Preguntas.

- a. ¿Cómo se llama nuestra ciudad?

- b. ¿Limón está en el Pacífico o en el Atlántico?

- c. ¿Adónde van los productos que llegan a Limón?

- d. ¿Cuántas lenguas habla la gente de Limón?

- e. ¿Qué idiomas se hablan en Limón?

10 español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-esp

7. Complete las oraciones.

En Limón hay varios parques. El _____ bonito en el
parque Vargas. Este _____ está frente al mar.
Tiene muchas _____ y árboles altos. Tiene tam-
bién bancos _____ sentarse. Todos los días
por la _____ mucha gente va al parque Vargas.
_____ gente va a pasear y a tomar _____ aire.
Yo voy con mis padres _____ parque. Me gusta pasear-
me en ese _____ tan bonito.

QUINTO GRADO

NOMBRE _____ I APELLIDO _____ II APELLIDO _____

1. Busque las palabras pequeñas que se encuentran dentro de las grandes:

llavero	_____	_____
azulado	_____	_____
soldado	_____	_____
girasol	_____	_____
leopardo	_____	_____

2. Diga la idea contraria de:

dulce	_____
triste	_____
fuerte	_____
claro	_____
último	_____

3. A la izquierda está la palabra, y a la derecha su terminación. Unalas poniendo la letra que corresponde.

árbol	(a)	()	ero
jardín	(b)	()	ro
carne	(c)	()	años
cumple	(d)	()	so
señor	(e)	()	eda
caballero	(f)	()	ita

4. Asociemos significados. Ponga la letra que corresponde delante de la palabra que significa lo mismo.

robusto	(a)	()	tranquilo
anhelo	(b)	()	corpulento
sereno	(c)	()	deseo
planicie	(d)	()	faena
valor	(e)	()	auxilio
socorro	(f)	()	precio
labor	(g)	()	llanura

el inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-e

5. Escriba a la par de cada palabra la cualidad que le corresponde:

río	_____	pedregoso
perro	_____	cuadrada
camino	_____	juguetón
árbol	_____	caudaloso
ventana	_____	frondoso

6. A la izquierda aparece la primera parte de la oración y a la derecha está la segunda. Ponga la letra que corresponde.

Arnoldo quiere	(a)	()	a Siquirres.
Teresita sabe	(b)	()	aunque debía hacerlo.
Steven me pidió	(c)	()	que los carnavales son en Octubre.
Mi abuelo se fue	(d)	()	que le compre un copo.
Jorge no estudiaba	(e)	()	que le prestara un lapicero.

7. Llene los espacios en blanco con la palabra que falta.

Kimohuey, el indio, vivía sólo en la crudeza de la montaña. Sembraba maíz y frijol. El calor del verano era horrible. _____ fieras y otros animales salvajes _____ asustaban continuamente. ¿Por qué no _____ iba a lugares más poblados? ¡Quién _____ sabe! Su deseo de vivir en _____ ambiente era un misterio. ¿Se _____ impuesto vivir siempre en la soledad?

Bajaba _____ la quebrada cerca en busca de _____, a bañarse, o a pasear _____ cayuco. Aquel río que tan bueno _____ portaba con él llegó a ser _____ adoración.

Kimohuey era un hombre pacífico. _____ contaba a la quebrada sus alegrías _____ ambiciones. Una noche tuvo un sueño. _____ una voz con acento extraño que _____ decía:

—Kimohuey, Kimohuey, debes ayudar a _____ hermanos a poblar las orillas de _____ quebrada.

inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español

NOMBRE _____

I APELLIDO _____

II APELLIDO _____

- I. Escriba en el espacio la forma correcta del verbo que está entre paréntesis.
1. Conozco a un mecánico que (saber) _____ arreglar Toyotas.
 2. Mi mamá me pidió que no (seguir) _____ hablando así.
 3. Quiero que sea usted quien se lo (decir) _____.
 4. me urge hablar con alguien que (saber) _____ arreglar televisores.
 5. Mi mamá sabía que yo no (seguir) _____ trabajando en la farmacia.
- II Señale con una X las oraciones que considere incorrectas.
1. —Los perros comió todo el pastel.
 2. —Insistió en hacerlo ayer.
 3. —Jorge parece querer mucho a su hermanito.
 4. —Mañana tuvimos que salir temprano.
 5. —Recuerde usted que tenías que devolver ese libro ayer.
 6. —Los insistió en hacer ese mismo día.
 7. —Lo teníamos que leer con mucho cuidado.
 8. —Lo contraté porque me lo habían recomendado.
 9. —Sánchez parece matar ese perro.
 10. —Me olvidé de que te fueras al cine con Alberto.
 11. —Te contraté porque te me habían recomendado.
 12. —Lo había que leer con muchísimo cuidado.

III. Pareo: Ponga la letra que corresponde delante de la palabra que significa lo mismo.

proyecto	(a)	()	labor
costa	(b)	()	obligación
déspota	(c)	()	modestia
estorbo	(d)	()	plan
faena	(e)	()	litoral
extranjero	(f)	()	mentira
humildad	(g)	()	dictador
deber	(h)	()	obstáculo
embuste	(i)	()	forastero
estreno	(j)		

IV. Saque un sustantivo de cada uno de los siguientes verbos. Siga el ejemplo:

Ejemplo: Saber sabiduría
vender venta

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. amenazar _____ | 13. mostrar _____ |
| 2. descubrir _____ | 14. presumir _____ |
| 3. negar _____ | 15. soltar _____ |
| 4. sorprender _____ | 16. estallar _____ |
| 5. prestar _____ | 17. esconder _____ |
| 6. leer _____ | 18. quejarse _____ |
| 7. objetar _____ | 19. pedir _____ |
| 8. ganar _____ | 20. ofrecer _____ |
| 9. escribir _____ | 21. suponer _____ |
| 10. preferir _____ | 22. necesitar _____ |
| 11. discutir _____ | 23. brillar _____ |
| 12. llamar _____ | 24. recomendar _____ |

V. Llene los espacios con la palabra que falta.

En el estado actual de la ciencia, los estudiantes son bombardeados con afirmaciones acerca de la gran necesidad de personas entrenadas en diferentes campos. En el del medio ambiente, puede decirse _____ la necesidad es hasta desesperada, simplemente porque _____ poder y la voluntad del hombre de _____ el medio ambiente, ha aumentado a _____ velocidad mayor que la comprensión del mismo. _____ sociedad hace ahora preguntas que no pueden _____ contestadas en forma adecuada, debido a la _____ de datos, y en particular a que _____ modelos teóricos no son lo suficientemente firmes _____ para permitir predicciones que tengan una _____ razonable de ser correctas. Uno lee acerca _____ estas preguntas todos los días en los _____. Por ejemplo, si se deben llenar o _____ ciertos pantanos costeros para proveer lugares para _____ producción de alimento marítimo, o sobre cuánto _____ radioactivo puede descargarse sin peligro en tal _____ cual corriente. La primera pregunta puede contestarse _____ sabemos qué cantidad de la energía de _____ requerida por los peces proviene en realidad _____ pantano. De la misma forma el conocimiento _____ destino y la rapidez de los _____ biológicos de los elementos cuyos isótopos _____ están presentes en los desperdicios ayudaría a _____ a la segunda pregunta. La cuestión es _____ estas dos preguntas implican principios de flujo _____ energía y ciclos bioquímicos.

Una cosa es _____ : los muchos nuevos órdenes de magnitud que _____ con la Era Atómica necesitan nuevos órdenes _____ pensamientos. Ya no es suficiente progresar unos _____ pasos pequeños por vez; a veces tendremos _____ saltos hacia adelante y regresar más _____ para cubrir detalles. Sin embargo, para hacer _____, debemos estar sobre un terreno teórico sólido _____ de saltar.

NOMBRE	I APELLIDO	II APELLIDO
--------	------------	-------------

I. Escriba en el espacio la forma correcta del verbo que está entre paréntesis.

1. Marco necesita que le facilite algún libro de tu biblioteca que (tener) _____ más de 300 páginas.
2. Si era preciso que Rafael lo supiera todo, entonces debía ser usted quien se lo (decir) _____ .
3. Me gustaría que, cuando tengas un momento desocupado, me (explicar) _____ la tarea.
4. Mi abuela nos pidió que, por lo menos que ella esté en casa, no se (hablar) _____ de esas cosas.
5. Tengo un amigo que, por lo menos cinco meses al año (vivir) _____ en Siquirres.

II. Señale con una X las oraciones que considere incorrectas.

1. —Depende de mañana dónde estés.
2. —Lo teníamos que hacer ese mismo día.
3. —¿A usted no le dijeron que tenías que devolver el libro antes del 5 de setiembre?
4. —Decidí contratarlo porque me lo habían recomendado.
5. —Lo había que hacer cuanto antes.
6. —Insistía en hacerlo ayer.
7. —Juan parece amar mucho a su madre.
8. —Mañana tuvimos que trabajar de 8:00 a 6:00.
9. —Enrique parece matar ese perro.
10. —Lo haremos lo más pronto posible.
11. —Decidí contratarte porque te me habían recomendado.
12. —Lo insistía en hacer inmediatamente.

pañol-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-e

3. Escriba la letra correspondiente delante de la palabra que significa lo mismo.

Profundidad	(a)	()	labor
crepúsculo	(b)	()	obligación
costa	(c)	()	herencia
repetición	(d)	()	plan
faena	(e)	()	atardecer
patrimonio	(f)	()	litoral
apoyo	(g)	()	reiteración
deber	(h)	()	hondura
fama	(i)		
temor	(j)		

4. Escriba en el espacio un sustantivo que esté derivado del verbo que se da en cada caso. Siga el ejemplo.

	<i>Ejemplo:</i>	pensar		pensamiento
		vender		venta
instruir	_____	sorprender	_____	
desdeñar	_____	expandir	_____	
inferir	_____	saber	_____	
suplicar	_____	atraer	_____	
emprender	_____	conducir	_____	
incluir	_____	aterrar	_____	
estallar	_____	rodar	_____	
fructificar	_____	valer	_____	
ofrecer	_____	amoblar	_____	
decaer	_____	divertir	_____	
soltar	_____	defender	_____	
heredar	_____	carecer	_____	
resolver	_____	concebir	_____	
tender	_____	adquirir	_____	
recaer	_____	cocer	_____	
esconder	_____	decir	_____	
persuadir	_____	enfurecer	_____	
aparentar	_____	abrir	_____	
ahorcar	_____	pedir	_____	
exceder	_____	rozar	_____	

5. Escriba en el espacio la palabra que falta.

Con el famoso “Pacto de Concordia” logró establecerse, el 1 de diciembre de 1821, una incipiente forma constitucional para regular las relaciones de poder. Sin embargo, no hay que confundir la legislación con la realidad social y política de _____ comunidad. Es cierto que frente al localismo, _____ en la tesis de que el poder _____ distribuirse entre los Ayuntamientos y de esta _____ fragmentarse, se elevó el proyecto de establecer _____ Junta Superior Gubernativa con poderes suficientes para _____ decisiones de carácter nacional y reorientar el _____ económico. Pero a pesar de que el _____ fue aprobado por delegados de los diversos _____, no puede decirse que los de Cartago _____ hicieran pensando realmente en acatarlo. Su adhesión _____ un acto provisional, tendiente a no abrir _____ antes de tiempo. Durante el año 1822 _____ Junta logró mantenerse con dificultad, aunque tuvo _____ soportar las presiones y conspiraciones de los _____ conservadores de Cartago, reacios y reconocer la _____ del organismo, pues buscaban una alianza con _____ general Iturbide de México.

Se ve claramente _____ las relaciones políticas en ese año fueron _____ tensas y que llegaban continuamente a _____ precario equilibrio de fuerzas el cual, en _____ fondo, sólo servía para ir preparando una _____ decisiva. Cuando llegó el año 1823 la _____ conservadora de Cartago pasó a la ofensiva _____ organizó la conspiración. El 29 de marzo _____ ese año lanzó sus fuerzas y desencadenó _____ golpe de Estado que derrocó a la _____ Gubernativa de orientación liberal y, con el _____ apoyo del clero, procedió a proclamar la _____ de Cartago al Imperio Mexicano de Iturbide. _____ inmediato se produjo una alianza entre los _____ núcleos liberales de las ciudades de San José _____ Alajuela para enfrentarse a Cartago y Heredia. _____ Pacto de Concordia se rompió de esta _____ y el problema del poder y la _____ hubo de plantearse en los términos más _____.

La coalición que formaron los sectores _____ liberales de San José y Alajuela elevó a Gregorio José Ramírez _____ jefe de la contraofensiva. Este líder democrático _____ de gran arrai-

español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés-español-inglés.

go popular organizo las milicias _____ el 5 de abril infligió una _____ derrota militar y política a los conservadores _____. Después de hacer lo mismo con los _____ Heredia y de establecer una dictadura de _____ días, logró que se trasladara la capital de _____ nación a San José, dando así un golpe _____ a la oligarquía hidalga. Esta medida de Ramírez _____ fue aceptada por aquella, cuyos miembros no _____ de conspirar con el afán de reasumir _____ control político. Vano esfuerzo por echar atrás _____ proceso que contaba con muchas condiciones a _____ favor, principalmente con el hecho de _____ el Ayuntamiento de San José era el único _____ de darle contenido económico a un gobierno _____ y nacional, mientras que, como ya se _____ dicho, Cartago estaba en franca decadencia económica. _____ tiempo antes San José era el centro rector _____ el territorio y el traspaso de la _____ venía sólo a confirmar algo que era _____ : el inicio de una nueva etapa de _____ política y desarrollo económico.