

ISSN 1409-424X

**58**

**Letrade**

# Letras

Número 58

Julio-Diciembre 2015

ISSN 1409-424X

UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
COSTA RICA



Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Universidad Nacional de Costa Rica

Apartado 86-40101

Sitio web: [www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras)

Correo electrónico: [revistaletras@una.cr](mailto:revistaletras@una.cr)

Teléfono: (506) 2562-4053

*LETRAS* es una revista académica de periodicidad semestral, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, dedicada a estudios sobre literatura, lingüística general, lingüística aplicada, enseñanza de segundas lenguas, lenguas indígenas costarricenses, semiótica y traducción. Se encuentra indexada en ACTUALIDAD IBEROAMERICANA, CIRC, DIALNET, DOAJ, ERIH PLUS, ESJI, GENAMICS, LATINDEX, MIAR, MLA, OCLC WORLD-CAT, REBIUN, SHERPA/RoMEO y ULRICH'S.

## **Rector**

Alberto Salom Echeverría

## **Decano Facultad de Filosofía y Letras**

Albino Chacón Gutiérrez

## **Directora**

Sherry Gapper

*Universidad Nacional de Costa Rica*

## **Producción editorial**

Alexandra Meléndez C.

[amelende@una.cr](mailto:amelende@una.cr)

## **Consejo Editorial EUNA**

Marybel Soto Ramírez, Presidenta

Bianchinetta Benavides Segura, Secretaria

Gabriel Baltodano Román

Erik Álvarez Ramírez

Shirley Benavides Vindas

## **Comité editorial ejecutivo**

Sherry Gapper

*Universidad Nacional de Costa Rica*

Gabriel Baltodano Román

*Universidad Nacional de Costa Rica*

Francisco Vargas Gómez

*Universidad Nacional de Costa Rica*



### **Comité editorial**

Sherry Gapper  
*Universidad Nacional de Costa Rica*

Rocío Miranda Vargas  
*Universidad Nacional de Costa Rica*

Judit Tomcsányi  
*Universidad Nacional de Costa Rica*

Gabriela Alfaro Madrigal  
*Universidad Nacional de Costa Rica*

### **Comité científico internacional**

Juan Antonio Albaladejo Martínez  
*Universidad de Alicante (España)*

Fernando Burgos  
*University of Memphis (EEUU)*

Amparo Clavijo Olarte  
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)*

Victor S. Drescher  
*Indiana University of Pennsylvania (EEUU)*

Izaskun Elorza  
*Universidad de Salamanca (España)*

Javier Franco Aixelá  
*Universidad de Alicante (España)*

Patricio Lizama Améstica  
*Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)*

Asunción Martínez Arbelaz  
*University Studies Abroad Consortium Donostia, San Sebastián (España)*

Gilda Pacheco Acuña  
*Universidad de Costa Rica*

Miguel Ángel Quesada Pacheco  
*Universidad de Bergen (Noruega)*

Francisco Rodríguez Cascante  
*Universidad de Costa Rica*

Christiane Stallaert  
*KU Leuven (Bélgica)*

Jaime Zambrano  
*University of Central Arkansas (EEUU)*

La corrección filológica y de estilo es responsabilidad exclusiva del comité editorial de la revista.



# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN (PREFACE)</b>	7
-----------------------------------	---

---

## **ARTÍCULOS (ARTICLES)**

### **Estudios sobre español de Centroamérica (Studies on the Spanish of Central America)**

<i>Gisselle Herrera Morera</i>	13	El infinitivo personal de las oraciones adverbiales en el español de Centroamérica (The Personal Infinitive in Adverbial Clauses in Central American Spanish)
<i>Judit Tomcsányi Major</i>	29	Hipercorrección ortográfica en la marcación del acento en documentos académicos y divulgativos en Costa Rica (Orthographic Hypercorrection Using Accent Marks in Academic and Informative Documents in Costa Rica)
<i>Andrew Smith</i>	51	The Use of Spanglish in Costa Rican Advertising (El uso del <i>espanglish</i> en la publicidad en Costa Rica)

**Otros estudios lingüístico-culturales**  
**(Other Studies in Linguistics and Culture)**

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| <i>Joan Marie Boes Naderer</i>                                  | 73  | The Language-Culture Link in Exolinguiistic Tourism Service Encounters<br>(El vínculo lenguaje-cultura en encuentros exolingüísticos dentro del servicio turístico) |
| <i>Ginneth Pizarro Chacón</i><br><i>Damaris Cordero Badilla</i> | 91  | Limon Creole Phrases: A Vehicle for Linguistic and Cultural Preservation<br>(Frases de criollo limonense: vehículo para la conservación lingüística y cultural)     |
| <i>Ming Yang</i>  | 119 | Variación lingüística en <i>Mamita Yunai</i> , de Carlos Luis Fallas<br>(Linguistic Variation in <i>Mamita Yunai</i> , by Carlos Luis Fallas)                       |
| <i>Ginneth Pizarro Chacón</i><br><i>Damaris Cordero Badilla</i> | 141 | Problemas fonológicos en aprendientes costarricenses de inglés<br>(Pronunciation Difficulties for Costa Rican EFL Learners)   |

---

<b>NORMAS EDITORIALES</b> <b>(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)</b>	175
--	-----

# Presentación

## (Preface)

El número anterior de LETRAS (el 57) reunió estudios que tratan, desde diversas perspectivas epistemológicas y conceptuales, problemas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras. La presente entrega constituye un complemento y plantea avances en otras direcciones de la lingüística aplicada, tal como se entiende en la actualidad.

Los tres estudios de la primera sección analizan, desde una aproximación pragmática amplia, problemas específicos de las variedades del español regional; uno, sobre usos diatópicos y diastráticos en toda la zona centroamericana; los otros, sobre fenómenos que tienen que ver con el sistema lingüístico (léxico, gramática, contacto entre lenguas, ortografía) del español, en ciertos usos en Costa Rica.

La segunda sección se ocupa de las relaciones entre lingüística y cultura; la primera como disciplina, la otra como el complejo espacio de las manifestaciones particulares de las lenguas. Cada estudio también señala dimensiones diastráticas en los temas analizados, si bien sus objetos de análisis son de distinta índole: factores exolingüísticos, fonológicos, lexicológicos y de variedad lingüística.

Las próximas entregas de LETRAS se dedicarán a nuevos avances en los estudios literarios, desde aproximaciones historiográficas, temáticas, estético-discursivas y lingüísticas. En una dirección, los que procuran el rescate documental y analítico de corpus literarios de importancia regional (Centroamérica, entre otros casos); en otra, investigaciones sobre fenómenos más recientes de la ficción literaria, que apuntan a procesos de renovación discursiva y a nuevas formas de interpretación y análisis desde la academia.

Sherry E. Gapper  
*Directora*



**ARTÍCULOS**  
**(ARTICLES)**



**ESTUDIOS SOBRE ESPAÑOL DE CENTROAMÉRICA**  
(STUDIES ON THE SPANISH OF CENTRAL AMERICA)



# El infinitivo personal de las oraciones adverbiales en el español de Centroamérica<sup>1</sup>

(The Personal Infinitive in Adverbial Clauses in Central American Spanish)

---

Gisselle Herrera Morera<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

## RESUMEN

En este trabajo se describen y analizan desde una perspectiva tipológico-funcional las estructuras de infinitivo personal en las oraciones adverbiales introducidas por una *preposición + sujeto pronominal + infinitivo* [PSPi] en el español de Centroamérica. Se concluye que no hay una tendencia al empleo de tal estructura en esta variedad, aunque se manifiesta como un fenómeno incipiente que podría acentuarse.

## ABSTRACT

This paper describes and analyzes, from a typological-functional perspective, personal infinitive structures in adverbial clauses introduced by a *preposition + pronoun subject + infinitive* [PSPi] in Central American Spanish to show that although there is not a trend to use this structure in this variety, it is an emerging phenomenon that could increase.

**Palabras clave:** infinitivo personal, oraciones adverbiales, análisis tipológico, español de Centroamérica

---

1 Recibido: 13 de abril de 2015; aceptado: 27 de abril de 2016. Elaborado con base en la ponencia presentada por la autora en el II Congreso Internacional de la Asociación Centroamericana de Lingüística (ACALING), llevado a cabo en agosto de 2013, en la Universidad Nacional de Honduras (UNAH).

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gisselle.herreramorera@gmail.com

**Keywords:** personal infinitive, adverbial clauses, typological analysis, Spanish in Central America

## Introducción

En este trabajo se describen y analizan desde una perspectiva tipológico-funcional las estructuras de infinitivo personal en las oraciones adverbiales introducidas por una *preposición + sujeto pronominal + infinitivo* [PSpI] en el español de Centroamérica, con el objetivo de demostrar que no existe una tendencia al empleo de dicha estructura en esta variedad, pero que es un fenómeno incipiente y que podría ir en aumento. Para el análisis se empleó el corpus proveniente de la base de datos del Programa de Lingüística Hispánica (PROLHISPA)<sup>3</sup> de la Universidad Nacional de Costa Rica, que comprende 27 horas de grabación (a un promedio de 45 minutos por informante) de entrevistas libres de 36 hablantes centroamericanos (6 hombres y 6 mujeres, por cada capital centroamericana cuya lengua oficial es el español. La variedad elegida es la coloquial estándar (dialecto *rurbano*)<sup>4</sup>. La decisión de limitar la procedencia de los hablantes a las capitales está en consonancia con el hecho de que en los países centroamericanos existe una estructura política y económica fuertemente centralizada, la cual, entre otras cosas, ha llevado a la concentración de la mayoría de la población en las capitales (o en sus afueras); además, hay en ellas un poder centrifugal que incorpora variedades de centro y periferia, y las expande luego homogenizadamente a las demás (p.ej. vía medios de comunicación).

El artículo se divide en cuatro partes. En la primera se explican los objetivos y la estructura del mismo, así como una contextualización

3 Los parámetros utilizados para la selección de los informantes fueron tres: haber nacido en la capital, contar con un nivel de instrucción mínimo de primaria y pertenecer a uno de los tres grupos etarios: grupo 1 (20-34), grupo 2 (35-59) o grupo 3 (60 en adelante).

4 Dialecto *rurbano* [rural + urbano] se refiere a la lengua coloquial de los sectores medios urbanos. Al respecto véanse las consideraciones de G. Herrera, V. Núñez y J. D. Quesada, *El español de Centroamérica: materiales para su estudio* (San José: EUNA, en prensa).

sintáctica del fenómeno en estudio, basada en Payne<sup>5</sup>. La segunda sección ofrece una descripción muy somera del origen del uso de los infinitivos personales en el español americano en general, y del centroamericano en particular. En la tercera parte, se analizan comparativamente casos obtenidos de la base de datos de PROLHISPA y, finalmente, la conclusión.

Dentro de los estudios de variedad del español, el tema del infinitivo personal<sup>6</sup> ha recibido mucha atención y se considera un rasgo característico del español caribeño; sin embargo, aunque se haya tratado en estudios del español peninsular y del americano (DeMello<sup>7</sup>, Morales<sup>8</sup>, Vandermeulen<sup>9</sup>), no existe ninguno que se haya centrado en la estructura *preposición + sujeto pronominal + infinitivo* [PSPi]<sup>10</sup> empleada en las oraciones adverbiales en el español de Centroamérica. Como se verá más adelante, esta construcción, que ya había sido empleada en español medieval pero cayó en desuso<sup>11</sup>, aparece en forma incipiente, pero podría ir en aumento.

Lo señalado en el párrafo anterior implica que el contexto natural de la construcción en estudio es la subordinación. Payne<sup>12</sup> explica que la mayoría de las construcciones multiverbales involucra una cláusula *independiente* y una o más cláusulas *dependientes*.

5 Thomas Payne, *Describing Morphosyntax. A Guide for Field Linguistics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).

6 A esta estructura se le suele denominar también *infinitivo flexionado*.

7 George DeMello, «Preposición + Sujeto + Infinitivo: “Para yo hacerlo”», *Hispania* 78, 4 (1995): 528-539.

8 Amparo Morales, «Preposición ‘para’ más infinitivo. Implicaciones en el español de Puerto Rico». *Actas del VII Congreso Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) II* (Santo Domingo: ALFAL, Filial Dominicana, 1984): 217-230; «La hipótesis funcional y la aparición de sujeto no nominal: el español de Puerto Rico», *Hispania* 80, 1, (1997): 153-165; y «Anteposición de sujeto en el español del Caribe», Luis A. Ortiz López, ed., *El Caribe hispánico. Homenaje a Manuel Álvarez Nazario* (Madrid: Iberoamérica, 1999) 77-98.

9 Nina Vandermeulen, «El pronombre personal sujeto en el español caribeño. Un estudio comparativo entre el puertorriqueño y el venezolano». Tesis. Universidad de Gante, 2011. Disponible en: <[http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/665/RUG01-001786665\\_2012\\_0001\\_AC.pdf](http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/665/RUG01-001786665_2012_0001_AC.pdf)>.

10 Se empleará [PISp] para la construcción *preposición + infinitivo + sujeto pronominal* y [PSPi] para el uso de *preposición + sujeto pronominal + infinitivo*.

11 Amparo Morales (1984) 225.

12 Payne, 306.

La cláusula *independiente* es la totalmente flexionada y tiene la capacidad de integrarse en el discurso con propiedad, no así la *dependiente* cuyo sujeto, tiempo o modo (entre otros), solo se comprende mediante el sujeto, el tiempo o el modo de la cláusula *independiente*. Esta relación, en la que una cláusula es gramaticalmente *dependiente* de otra, se conoce como *subordinación*, y se opone a la *coordinación*, las cláusulas tienen relación de igualdad en cuanto a su estatus gramatical. Asimismo, Payne<sup>13</sup> se refiere, principalmente, a tres tipos básicos de cláusulas subordinadas: completivas, adverbiales y relativas. Las completivas son las que funcionan como un argumento (sujeto u objeto) de alguna otra cláusula, llamada principal o matriz; las relativas son aquellas cuya función es modificar a un nombre; y las adverbiales, las que tienen una función adverbial puesto que modifican a la frase verbal o a la cláusula completa. La presente investigación se centrará en este tercer grupo: las adverbiales (conocidas también como «adjuntos», según Payne) como opuestas a las completivas, ya que un predicado no expresa una proposición completa sin haber ocupado todas sus posiciones argumentales; además, las adverbiales se unen a construcciones que son ya proposiciones completas; por ello, únicamente añaden alguna información a la proposición. También, como tipos de información aportada por las adverbiales, dicho autor señala los mismos expresados por los adverbios; p. ej.: tiempo, lugar, manera, propósito, razón, circunstancia, simultaneidad, condición, condición negativa, sustitución, adición, absolutividad.

Ahora bien, hay lenguas con cero pronominalización (o cero anáfora) denominadas lenguas *pro drop*, las cuales emplean otras formas para indicar sus relaciones gramaticales (p. ej.: afijación verbal, orden de los constituyentes o marcas de caso) y por ello es necesario analizar el contexto discursivo. El español sería una lengua *pro drop*

---

13 Payne, 306-336.

y admitiría un sujeto tácito. En las gramáticas tradicionales<sup>14</sup>, se considera necesaria la mención explícita del sujeto solo cuando se presentan casos de énfasis o ambigüedad. La más reciente gramática de la Real Academia Española de la Lengua (RAE)<sup>15</sup> señala que el sujeto expreso de los infinitivos «aparece en el complemento de ciertos adverbios, como en *Después de marcharse Ana, sucedió todo*, y en subordinadas adverbiales...», y que se debe «a que el verbo principal no fuerza la correferencia (concordancia en la tradición) con uno de sus argumentos». En cuanto al sujeto expreso de los infinitivos, la RAE<sup>16</sup> agrega que «suele posponerse al verbo. Sin embargo, las construcciones con la preposición *sin* o los adverbios *antes* y *después* aceptan sujetos antepuestos». Quizás, la información más importante para el presente estudio, aportada por la RAE<sup>17</sup>, sea su referencia a que esa anteposición «se extiende a otras construcciones en el español del Caribe (y, menos frecuentemente, también en otras áreas), incluso en la lengua escrita». Hernanz<sup>18</sup> menciona que «en los casos en el que el sujeto del infinitivo aparece expreso, suele situarse en posición posverbal [...]. La anteposición, sobre todo cuando el sujeto adopta forma pronominal, es también posible—especialmente con *sin* y algún otro nexos—, aun cuando su uso queda normalmente restringido, en los dialectos peninsulares, al registro hablado: *Se fueron sin tú enterarte, Para él hablar así, tenía que estar borracho, Por yo no saber nada, me sorprendieron* [...] En ciertas variedades del español de América, especialmente en el Caribe, esta fórmula es frecuente, incluso con sujetos no pronominales [...]:

14 Ver Samuel Gili Gaya, *Curso superior de sintaxis española* (Barcelona: Vox, 1964); Real Academia Española, *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española* (Madrid: Espasa Calpe, 1973); y Rafael Seco, *Manual de gramática española* (Madrid: Aguilar, 1978).

15 Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (Madrid: Espasa, 2010) 501.

16 Real Academia Española (2010) 502.

17 Real Academia Española (2010) 502.

18 M. Lluïsa Hernanz, «El infinitivo», en Ignacio Bosque y Violeta de Demonte, dirs., *Gramática descriptiva de la lengua española* (Madrid: Gredos, 1999), 2305-2306.

- a. Al ella hablar, el silencio crecía. [Ej. cit. Kany 1945: 159]
- b. Antes de Juan conocerte a ti, se la pasaba vagando. [Suñer 1986b: 194]
- c. Este salón es para la gente bailar. [Ej. cit. Kany 1945: 159].

Por su parte, DeMello concluye que la construcción [Preposición Sujeto pronominal Infinitivo] ocurre casi totalmente con sólo dos preposiciones *de* y *para*, y que las únicas excepciones serían *al*, *por* y *sin*. En cuanto a los sujetos de [Preposición Sujeto pronominal Infinitivo] predominan *yo* y *él*. Son precisamente estas observaciones las que han motivado este estudio, ya que, como se explicó al inicio del artículo, su objetivo es verificar si este fenómeno está presente en la región de Centroamérica, y cuál es su frecuencia.

## Infinitivos personales en América

### *Fenómeno endógeno*

Investigadores como Resnick y Hammond<sup>19</sup> consideran la presencia del infinitivo personal como un fenómeno casi exclusivo del español del Caribe, por lo que generalmente se asocia su origen con las teorías siguientes: a) *dialecto en transición (teoría formalista)*<sup>20</sup> que propone que la anteposición se debe a un debilitamiento de la concordancia, ya que el verbo no puede marcar el caso nominativo<sup>21</sup>; b) *transferencia de lenguas africanas*<sup>22</sup>, que sostiene que el empleo de esta estructura se debe a un elemento de influencia afronegroide; c) *transferencia del inglés*,

19 Melvyn Resnick y Robert Hammond, *Introducción a la historia de la lengua española* (2 ed.) (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2011).

20 Véase Margarita Suñer, «Lexical Subjects of Infinitives in Caribbean Spanish», O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán, eds., *Studies in Romance Linguistics* (Dordrecht: Foris, 1986).

21 Entre los investigadores que se oponen a esta teoría se encuentran Morales (1997) y Vandermeulen (2011).

22 Uno de los estudiosos que mantienen esta posición es Manuel Álvarez Nazario, *El elemento afronegroide en el español de Puerto Rico* (San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1974).

quizá una de las teorías más difundidas<sup>23</sup>, que consiste en considerar la presencia de estos pronombres en el español de Puerto Rico una influencia del inglés, el cual exige sujetos explícitos; d) *hipótesis funcional*, cuyos seguidores afirman que la expresión pronominal explícita compensa la pérdida de la /s/ en la desinencia verbal<sup>24</sup>; y e) *gramaticalización del orden Sujeto Verbo Objeto*, sostenida por diversos investigadores, como Morales, Bentivoglio y Weber<sup>25</sup>, Ranson y Vandermeulen, quienes atribuyen el origen de este fenómeno a que se recurre a la estrategia de la marcación de tópico y se presenta una gramaticalización de Sujeto Verbo Objeto. Tal y como se puede observar existe un sin fin de teorías al respecto; sin embargo, si se ahonda en la bibliografía existente, todo indica que es un fenómeno endógeno, pues es una estructura oracional que: a) aparece ya en castellano antiguo<sup>26</sup> —pero al caer en desuso, ya no pertenece a la norma gramatical actual—; b) no es exclusiva del español, sino que se presenta en otras lenguas romances como el portugués; y c) es una tendencia que se extiende desde Canarias, va por el Caribe y también se halla, aunque incipientemente, en el español de otras regiones latinoamericanas<sup>27</sup>; entre ellas, como se demostrará en este artículo, en Centroamérica.

23 Sin embargo, algunos lingüistas la consideran impropia, entre ellos: Morales (1987), Vandermeulen (2011) y Resnick y Hammond (2011). La siguiente cita de Resnick y Hammond lo aclara: «[...] no hay evidencia de que se deba al influjo de otra lengua, a pesar de que muchos acusan al caribeño de dejarse influir excesivamente por el inglés. (Si este uso resultara de la interferencia sintáctica del inglés, no se diría *para yo usarlo* sino *\*para mí usarlo*)» (255).

24 Algunos de los autores que aportan argumentos en contra de la hipótesis funcional son Diana Ranson, «Person Marking in the Wake of /s/ deletion in Andalusian Spanish», *Language Variation and Change* 3 (1991), Humberto López Morales, *La aventura del español en América* (Madrid: Espasa-Calpe, 2005) y Morales (1997, 2000).

25 Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano, «A Functional Approach to Subject Word Order in Spoken Spanish», O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán, eds., *Studies in Romance Linguistics* (Dordrecht: Foris, 1986).

26 Lo cual ocurrió con la estructura con *para*, una de las más estudiadas hasta el momento. Véase Juan Miguel Lope Blanch, «El infinitivo temporal durante la Edad Media», *Nueva Revista de Filología Hispánica* 11, 3-4 (1957).

27 Se encuentran casos en Argentina (Berta Elena Vidall, *El habla rural de San Luis Buenos Aires* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1949)); en Ecuador (Humberto Toscano Mateus, *El español del Ecuador* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1953)); y en otros países hispanos (Charles E. Kany, *American Spanish Syntax*, 2 ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1951)).

### *Investigaciones en Centroamérica*

En *El español hablado en América Central. Nivel morfosintáctico*<sup>28</sup>, la mayoría de los coautores (Chavarría Ubeda: Guatemala; Quesada Pacheco y Rivera Orellana: El Salvador; Hernández: Honduras; Díaz y López: Nicaragua; Castillo Venegas: Costa Rica; y Quesada Pacheco y Tinoco Ramírez) en sus estudios acerca del español en Centroamérica no se refieren al infinitivo personal. Entre los que lo mencionan, Quesada<sup>29</sup> señala que «en lo pertinente al infinitivo, está extendido a muchas clases sociales de las Antillas, América Central y las regiones andinas el uso del sujeto pronominal antepuesto», y cita tres ejemplos: *al yo morir, después de ella venir y para uno leer*. Por su parte, varios lingüistas han señalado la presencia de esta estructura en Costa Rica, como Agüero<sup>30</sup>, DeMello y Murillo<sup>31</sup>, quien hizo un estudio acerca de la marcación del sujeto en las oraciones finales introducidas por PARA + INFINITIVO en el habla culta costarricense y llegó a la conclusión de que «no se percibe una tendencia a la marcación expresa del sujeto en el habla culta costarricense», y que «los casos encontrados son escasos, aunque podrían verse como el germen de una tendencia más evidente en el español coloquial de la actualidad, en el que sí se escuchan con prolijidad construcciones de infinitivo con sujeto marcado»<sup>32</sup>. Con todo, la ausencia de estudios de metodología rigurosa y con una muestra homogénea acerca de esta estructura en el español en Centroamérica motivó el siguiente análisis.

---

28 Miguel Ángel Quesada Pacheco, ed., *El español hablado en América Central: nivel morfosintáctico* (Madrid: Editorial Iberoamericana, 2013).

29 Miguel Ángel Quesada Pacheco, *Español de América*, 2ª ed. (Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2002) 127.

30 Arturo Agüero, *El español de América y Costa Rica* (San José: Antonio Lehmann, 1962).

31 Jorge Murillo Medrano, «La marcación del sujeto en las oraciones finales introducidas por PARA + INFINITIVO en el habla culta costarricense», *Revista de Filología y Lingüística* 29, 1 (2003): 209-240.

32 Murillo Medrano, 238.

## El infinitivo personal en el español de Centroamérica

Se tuvieron en cuenta todas las instancias del corpus en que aparecían las cláusulas adverbiales con preposición + infinitivo [PI] y las de preposición + sujeto (antepuesto o pospuesto al infinitivo) + infinitivo [PSI], con el fin de establecer el número de instancias. Las preposiciones<sup>33</sup> con [PSI] fueron también las comunes en la bibliografía consultada: *para, por, al, antes de, después de* y *sin*. Las instancias halladas con la estructura [PSI] fueron 13 y se anotan a continuación:

- (1) ... o sea quisiera tener un negocio que que me ayude a/para *para* poder tener un ingreso y *yo* poder hacer las cosas que me gustan de alguna manera ¿verdad? (GT-H-1)
- (2) Entoes a mí me tocó duro —le digo *yo*— por ser la mayor y *yo* ayudar a mis papás, porque ese cuarto era donde nosotros vivíamos y te quedó ya hecho... (GT-M-2)
- (3) ...*yo* le digo «ma, conocelo»; si *para* nosotros estar juntos fue como decirle una novela porque ¡aaah Dios! (HN-M-1)
- (4) Entonces es difícil entrar hay que tener conectes con personas así que estén adentro *para* uno entrar... (NI-H-1)
- (5) ... y que se saliera de trabajar *para* ella estar pendiente de las niñas.(NI-M-2)
- (6) ...era supervisora; pero al irse él, entonces/*y* tenerla pequeña la chiquita de nueve meses, entonces ta... (NI-M-2)
- (7) ... era/estaba trabajando estaba trabajando pero *para* irse él allá, tenía que quedar alguien en la casa y ya con dos niños ella le dijo... (NI-M-3)
- (8) ... entonces obviamente *al yo* estar más pequeño, no tenía quién nos cuidara... (CR-H-1)
- (9) ... me van a ayudar *para* aprender telégrafo *yo* también // (CR-H-3)

33 Todas las preposiciones fueron cotejadas.

- (10) ...tengo que ver cómo me organizo *para* vivir yo solo... (PA-H-1)
- (11) ... en las universidades privadas es como *para uno* coger experiencia. (PA-H-2)
- (12) Ahí me estaban preguntando a mí pero yo no puedo hacer nada por eso, porque *antes de eee... de* llevarse *uno* a un muchacho de estos para un río... pa' un lugar... se le da un papel a la madre, a la familia, al padre, al que lo tiene y el que firma ese papel diciendo, «sí, le doy el permiso que lo lleve». (PA-H-3)
- (13) Por nuestra familia lo celebramos en parte el nacimiento, y otra *para* estar unida *la familia*;... (NI-H-1)

Los resultados, por preposición y según los países centroamericanos, están en el cuadro 1. Como se observa, el total de estructuras con infinitivo en el corpus fue de 529; 516 con [PI] y 13 con [PSI]. Los informantes de Nicaragua y Panamá emplearon más las estructuras con sujeto expreso, 5 y 3 instancias respectivamente; no se halló ninguna instancia en la muestra de los salvadoreños. La estructura con preposición más frecuente fue *con para + infinitivo*; y la de menor, *después de + infinitivo*. De las instancias con [PSI], *para* obtuvo un total de 9 instancias; *al*, 2; *por* y *antes de*, 1.

**Cuadro 1. Distribución de la preposición infinitivo y de la preposición sujeto infinitivo**

Distribución de [PI] y [PSI] por país <sup>34</sup>								
País	Estructura							Total
		<i>para</i>	<i>por</i>	<i>al</i>	<i>antes de</i>	<i>después de</i>	<i>sin</i>	
GT	[PI]	65	18	1	0	2	1	87
	[PSI]	1	1	0	0	0	0	2
ES	[PI]	67	12	7	2	1	7	96
	[PSI]	0	0	0	0	0	0	0
HN	[PI]	94	18	3	2	0	3	120
	[PSI]	1	0	0	0	0	0	1
NI	[PI]	49	15	0	4	1	1	70
	[PSI]	4	0	1	0	0	0	5
CR	[PI]	81	8	2	3	1	3	98
	[PSI]	1	0	1	0	0	0	2
PA	[PI]	39	3	1	1	0	1	45
	[PSI]	2	0	0	1	0	0	3
<b>Total</b>		404	75	16	13	5	16	529

### Frecuencia de [PSpI]

Una vez fijado el número de instancias con preposición, se separaron las que tenían [PISp] de las que tenían [PSpI]. En el cuadro 2 se resumen los resultados. De las doce instancias (se excluye la 13 por no ser pronominal), siete (el 58,3 %) emplearon [PSpI]: (1), (2), (3), (4), (5), (8) y (11); y cinco (el 41,7 %) [PISp]: (6), (7), (9), (10) y (12); lo cual representaría el 1,3 % y el 0,9 % del total de las estructuras de infinitivo de las cláusulas adverbiales introducidas por una preposición. La instancia (13) es la única estructura con *preposición + infinitivo + sustantivo* hallada en el corpus.

<sup>34</sup> Las abreviaturas empleadas son: GT (Guatemala), ES (El Salvador), HN (Honduras), NI (Nicaragua), CR (Costa Rica) y PA (Panamá).

**Cuadro 2. Distribución de sujetos con preposición infinitivo sujeto y preposición sujeto pronominal infinitivo**

Distribución de sujetos con [PISp] / [PSpI] en Centroamérica							
Estructura	GT	ES	HN	NI	CR	PA	Total
[PISp]	0	0	0	2	1	2	5
[PSpI]	2	0	1	2	1	1	7
<b>Total</b>	2	0	1	4	2	3	12

### Contextos de [PSpI]

Otro aspecto es el conteo comparativo de los contextos en que aparece [PSpI], cuyos resultados se presentan en el cuadro 3. Como se puede apreciar, las instancias con *para* fueron 5 (el 71,4 %); 1 instancia (el 14,3 %), con *por*; y otra (14,3 %), con *al*. Tal hecho no ha de extrañar, pues las instancias de infinitivo con *para* en la muestra total (cuadro 1) fue de 404. Para la gramática española, esta construcción con *para*, al tener una función principal de finalidad, favorece la aparición de un infinitivo en caso de correferencialidad entre el sujeto de la cláusula subordinada y el de la independiente (el cambio favorece el subjuntivo) y a elidir este segundo sujeto; sin embargo, los datos indican que los hablantes centroamericanos también requieren, en este tipo de construcciones, llenar ese espacio con la aparición explícita del sujeto.

**Cuadro 3. Distribución de sujetos con preposición sujeto pronominal infinitivo**

Distribución de sujetos con [PSpI]				
	<i>para</i>	<i>al</i>	<i>por</i>	Total (redondeado)
<i>yo</i>	1	1	1	3 (42,8 %)
<i>uno</i>	2	0	0	2 (28,5 %)
<i>nosotras</i>	1	0	0	1 (14,3 %)
<i>ella</i>	1	0	0	1 (14,3 %)
<b>Total</b>	5 (71,4 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	7 (100 %)

De los pronombres empleados en esta construcción, el que presenta mayor frecuencia es *yo*, con el 42,8 % de las instancias; en segundo lugar se halla *uno*, con el 28,5 %. Los pronombres *ella* y *nosotras* solo cuentan un caso (14,3 %, c/u). Dicha frecuencia, junto con la de *para + yo + infinitivo*, se explica por el tipo de referente de los sintagmas nominales; pues, si se retoma la jerarquía de Dixon<sup>35</sup>, la 1ª, 2ª y 3ª personas se encuentran en los primeros lugares —en ese orden— debido a su posibilidad de aparecer como controladores en diversas situaciones y con ello la de funcionar como agentes; la primera persona tiende a percibirse como el agente por excelencia, lo cual también explica su recuperación en estas estructuras. Por consiguiente, los datos obtenidos en este apartado demuestran que el español de Centroamérica no se aleja de los resultados de otros estudios del español en Hispanoamérica<sup>36</sup>.

Otro asunto es la distribución de [PSpI] según país (cuadro 4). Los resultados fueron los siguientes: el 28,5 % para Guatemala y Nicaragua; el 14,3 % para Honduras, Costa Rica y Panamá; y el 0 %, para El Salvador.

#### Cuadro 4. Distribución de pronombre sujeto pronominal infinitivo

Distribución de [PSpI] por país				
País	Preposición			Total (redondeado)
	<i>para</i>	<i>por</i>	<i>al</i>	
<b>Guatemala</b>	1	1	0	2 (28,5 %)
<b>El Salvador</b>	0	0	0	0
<b>Honduras</b>	1	0	0	1 (14,3 %)
<b>Nicaragua</b>	2	0	0	2 (28,5 %)
<b>Costa Rica</b>	0	0	1	1 (14,3 %)
<b>Panamá</b>	1	0	0	1 (14,3 %)
<b>Total</b>	5	1	1	7

35 Robert M. W. Dixon, *Ergativity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994) 85.

36 Véase DeMelo.

Podría suponerse que el tamaño de la muestra total por país influye en la frecuencia de aparición de las instancias con [PSPi]; sin embargo, si se retoman los cuadros 1 y 4, se puede establecer que no hay mayor diferencia entre los resultados, ya que los porcentajes de frecuencia no varían sustancialmente: Nicaragua, el 2,6 %; Guatemala, el 2,2 %; Panamá, el 2,0 %; Costa Rica, el 1 %; Honduras, el 0,8 %; y El Salvador, el 0 %. No obstante, es necesario advertir que los datos de Panamá incluyen 3 instancias del uso de sujeto expreso: 2 pospuesto y 1 antepuesto.

Por último, pero no menos importante, es el análisis diagenacional y diasexual. El cuadro 5 muestra que, en los datos analizados, el Grupo 1 (con el 57 %) y el Grupo 2 (con el 43 %) tienden a emplear más esta estructura que el Grupo 3 (0 %), lo cual podría indicar que su uso tendería a ir en aumento al ser empleada por las generaciones más jóvenes.

**Cuadro 5. Distribución con pronombre sujeto pronominal infinitivo**

Distribución con [PSPi] según sexo y grupo etario				
	G1	G2	G3	Total
<b>Hombres</b>	3	1	0	4 (57 %)
<b>Mujeres</b>	1	2	0	3 (43 %)
<b>Total</b>	4 (57 %)	3 (43 %)	0	7 (100 %)

## Conclusión

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de la muestra, la tendencia al empleo de la estructura *preposición + sujeto pronominal + infinitivo* [PSPi] en el español de Centroamérica es muy leve; sin embargo, se hallaron instancias en cinco de los seis países analizados (Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá), lo cual podría indicar que va en aumento, puesto que los ejemplos encontrados ocurren en los grupos generacionales más jóvenes, Grupo 1 (el 47 %) y Grupo 2

(el 43 %); además, hay instancias de [PISp] en el Grupo 3: instancias (7), (9) y (11). Asimismo, la mayor frecuencia es presentada por los hombres (57 %) y por Nicaragua y Guatemala. Tal conclusión abre un área de investigación que permitirá a futuro seguir la evolución de esta estructura en Centroamérica.

### **Lista de abreviaturas**

CR Costa Rica

ES El Salvador

GT Guatemala

H hombre

HN Honduras

M mujer

NI Nicaragua

PA Panamá

PISp preposición infinitivo sujeto pronominal

PI preposición infinitivo

PIS preposición infinitivo sujeto

PROLHISPA Programa de Lingüística Hispánica

PSI preposición sujeto infinitivo

PSpI pronombre sujeto pronominal infinitivo

RAE Real Academia Española



# Hipercorrección ortográfica en la marcación del acento en documentos académicos y divulgativos en Costa Rica<sup>1</sup>

(Orthographic Hypercorrection Using Accent Marks in Academic and Informative Documents in Costa Rica)

---

*Judit Tomcsányi Major*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

## RESUMEN

Trata el tema de la hipercorrección ortográfica, relacionada con el uso abusivo y la dislocación del acento ortográfico en ciertos tipos de textos en el medio costarricense. Desde el análisis fonológico de Harris, basado en la teoría métrica, y de estudios psicolingüísticos sobre el procesamiento de la palabra escrita (Frost, Taft), se sostiene que esa hipercorrección obedece a un procesamiento lexical de la escritura, típica de sistemas ortográficos opacos, y deja de lado el carácter transparente de la ortografía española. Se identifica una orientación de este procesamiento lexical hacia características marcadas del acento que podría ser la expresión de una concepción particular de la ortografía por parte del hablante.

## ABSTRACT

This paper examines data of a special kind of misuse of orthographic accent in Spanish, namely its abusive or dislocated application in certain types of texts in Costa Rica. From the perspective of phonological analysis (Harris) in the frame of metrical theory, and of psycholinguistic research on written

---

1 Recibido: 3 de octubre de 2015; aceptado: 27 de abril de 2016.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: judit.tomcsanyi.major@una.cr

word processing (Frost, Taft) we argue that this type of hypercorrection is due to lexical processing, typically related to deep orthographies, leaving aside the basically transparent nature of Spanish orthography. A specific orientation of this lexical processing to accent markedness is identified suggesting a particular conception users have of orthography.

**Palabras clave:** hipercorrección ortográfica; análisis fonológico; ortografía española

**Keywords:** orthographic hypercorrection; phonological analysis; Spanish orthography

## Hipercorrección ortográfica

En las siguientes páginas se analiza un tema relacionado con la expresión escrita desde el punto de vista descriptivo y lingüístico: un tipo de error ortográfico interesante desde esta perspectiva, ya que parece salirse del patrón esperado. Respecto a los problemas de expresión escrita en general, y los ortográficos en particular, en un estudio de A. Rodino y R. Ross<sup>3</sup> se afirma que estos problemas «pueden explicarse, en su casi totalidad, como una interferencia del código oral en el código escrito»<sup>4</sup>. Los errores ortográficos, según estos autores, obedecen a que «se escribe fonéticamente, tal como se pronuncia, [...] los errores se producen en los casos de discrepancia entre [lo] fonético y [lo] gráfico [...]. Lo mismo ocurre con la acentuación: [...] los estudiantes, al no encontrar rasgos diferenciadores en la pronunciación, y no comprenden ni manejan claramente las convenciones propiamente ortográficas, distribuyen uno u otro signo gráfico, ya sea letra o tilde, al azar»<sup>5</sup>.

Esta descripción explica los más frecuentes errores ortográficos, como intercambiar las letras *c-s-z*, *b-v*, *ll-y*, etc., u omitir la *h*, ya que sus diferencias o su presencia no corresponden a realidades

3 Ana M. Rodino y Ronald Ross, *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense* (San José, Costa Rica: EUNED, 1985).

4 Rodino y Ross, 17.

5 Rodino y Ross, 36.

fonéticas–fonológicas diferentes. También se puede explicar de esta manera la omisión del acento ortográfico, ya que según la norma, su ausencia no indica necesariamente la falta del acento prosódico. Este último fenómeno es, por mucho, el error predominante en relación con el acento ortográfico, y constituye la mayoría de los errores de este tipo en el amplio corpus de datos con el que los autores citados respaldan sus análisis<sup>6</sup>.

No obstante, hay unos pocos casos en el corpus de Rodino y Ross<sup>7</sup> que muestran otro tipo de error de acentuación ortográfica, muy distinto en su naturaleza y difícil de explicar desde la misma perspectiva:

- (1) Dios es lo principal de mi acontecer, y es el hecho heroíco de esa pregunta... (129)
- (2) Me gustá tener muchas amistades...(142)
- (3) ...una vida alegre..., tal como estudiar prácticar un deporte... (142)
- (4) ...lo que sientó no lo puedo explicar...(142)
- (5) ...hasta el momento los hemos logrado superar fávorablemente para ambos (150)

Estos datos muestran una ubicación contradictoria del acento ortográfico no solamente respecto al acento prosódico en las palabras específicas, sino también (en el ejemplo 5) respecto a las reglas fonológicas del español, que adquiere en la infancia y domina sin problemas cualquier hablante nativo. Rodino y Ross no investigan los problemas ortográficos, centran su atención en los aspectos léxicos, morfosintácticos y semánticos de la expresión escrita, y con una única excepción, los analizan desde la perspectiva de la oralidad. La excepción es un problema sintáctico:

---

6 En 356 enunciados se encontraron 77 errores de acento ortográfico, de los cuales 73 (95 %) corresponden a la falta de la tilde (el restante 5 % corresponde a los errores de colocación innecesaria de la tilde o la hipercorrección). Como los datos de Rodino y Ross corresponden a la década de 1980, se hizo una prueba en 2014 utilizando como base el *Diario Extra* del 27 de julio de ese año. El resultado fue un 81 % de ausencia de tilde y un 19 % de hipercorrección, por lo que el fenómeno de la hipercorrección puede estar extendiéndose.

7 Rodino y Ross; en los siguientes ejemplos se ha indicado entre paréntesis el número de página.

el uso abusivo de los nexos subordinantes *el cual, la cual, lo cual* y sus plurales. Los autores consideran que, en este caso, se trata de un ejemplo de *hipercorrección* que, siguiendo a Wolfram y Fasold<sup>8</sup> definen como «la sobreextensión de una norma o rasgo prestigioso a contextos lingüísticos en los cuales jamás la usarían los hablantes nativos (...). Esta situación ocurre debido a exigencias de formalidad en el discurso (...)»<sup>9</sup>.

En relación con la ortografía, Rodino y Ross citan como ejemplo de hipercorrección «la colocación indiscriminada de *h* al inicio de palabra»<sup>10</sup>. Desde este punto de vista, la extraña dislocación del acento que se observa en los ejemplos (1) – (5) puede también catalogarse como hipercorrección: el estudiante, quien no tiene la norma ortográfica bajo su control, pero sabe que en un texto bien escrito aparecen tildes, las «distribuye al azar».

En este artículo se parte del concepto de hipercorrección para intentar una descripción exploratoria de este fenómeno y vincular los hallazgos con algunas propuestas teóricas sobre la relación entre ortografía, fonología y el proceso de lectoescritura.

## Sistemas gráficos y la ortografía española

Como lo señalan Katz y Frost<sup>11</sup>, los sistemas de escritura son diseñados para representar la lengua oral, por lo que es de esperar que las características de la oralidad se reflejen también en el proceso que involucra el uso de estos sistemas<sup>12</sup>. Aunque no hay consenso sobre

---

8 W. Wolfram y R. Fasold, *The Study of Social Dialects in American English* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1974).

9 Rodino y Ross, 139.

10 Rodino y Ross, 139.

11 L. Katz y R. Frost, «Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning: An Overview», reseña de R. Frost y L. Katz, eds., *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (Amsterdam, North Holland: Elsevier, 1992) 1.

12 La bibliografía consultada sobre la interacción entre fonología y ortografía se refiere a estas relaciones en el proceso de la lectura. No obstante, se consideró posible aplicar algunas consideraciones expuestas en este material al tema de la escritura que aquí nos ocupa.

el papel de la fonología en estos procesos, para Frost<sup>13</sup> la discusión concierne principalmente la interacción entre la información fonológica y ortográfica de las palabras. Según este autor, esta interacción puede tener dos alternativas: una, donde la información fonológica se relaciona de forma directa (o *prelexical*) con los símbolos gráficos para construir a partir de ahí la palabra, u otra, *lexical*, donde la palabra se identifica a partir de su representación fonológica/ortográfica<sup>14</sup> almacenada en el lexicón. Katz y Frost<sup>15</sup> consideran que ambas formas se combinan en el proceso de decodificación de las palabras escritas, pero la relativa importancia de cada una depende, entre otros factores, las características del sistema ortográfico particular de una lengua<sup>16</sup>.

En términos generales, en la bibliografía especializada se distingue entre ortografías *transparentes* y *opacas*, con base en el nivel de correspondencia entre fonemas y grafemas. En las ortografías transparentes se cumple el llamado *principio alfabético*, que consiste en una correspondencia isomórfica entre estas unidades<sup>17</sup>.

Frost<sup>18</sup> mostró que en el serbo-croata, lengua con ortografía absolutamente transparente, el procesamiento de la escritura está basado en el mecanismo prelexical (información fonológica proporcionada por los grafemas), mientras que en el hebreo, con una ortografía muy opaca, el procesamiento ocurre con base en el lexicón, conformado

---

13 R. Frost, «Orthography and Phonology: The Psychological Reality of Orthographic Depth», *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research* SR-99/100 (1989): 162-171.

14 Algunos autores proponen la existencia de un lexicón ortográfico independiente del fonológico (por ejemplo, M. S. Seidenberg, «The Time Course of Phonological Activation in Two Writing Systems», *Cognition* 19 (1989): 1-30; citado por Frost). Otros (ver: Marcus Taft, «Orthographically Influenced Abstract Phonological Representation: Evidence from Non-rhotic Speakers», *Journal of Psycholinguistic Research* 35, 1 (2006): 67-78) ubican la información ortográfica en el mismo lexicón único como parte de la representación subyacente fonológica de las palabras.

15 Katz y Frost.

16 El procesamiento individual de la palabra escrita no necesariamente es igual en todas las personas, y depende también de la habilidad y experiencia con la lecto-escritura. Por ejemplo, Taft (ver «Processing of Orthographic Structure by Adults of Different Reading Ability», *Language and Speech* 44, 3 (2001): 351-376) sostiene que procesar a través de la estructura ortográfica y morfológica indica un lector más experimentado.

17 Katz y Frost, 2.

18 Katz y Frost, 2.

por estructuras fonológica, semántica y ortográficamente abstractas, comunes a varias palabras relacionadas. La selección final de la palabra se hace mediante un proceso de desambiguación fonológica a partir del contexto, o si no lo hay, de acuerdo a la opción más frecuente. Frost propone que la transparencia–opacidad de las ortografías es un continuo, donde el serbo-croata y el hebreo se sitúan en los polos opuestos, mientras que otras lenguas, por ejemplo, el inglés, ocupan posiciones intermedias.

La ortografía española se ha considerado muy cercana al principio alfabético<sup>19</sup>, a pesar de algunas discrepancias bien conocidas, como la representación de ciertos fonemas por más de una letra (/b/ = b, v; /s/ = s, c, z, x; etc.), o el caso de la letra *h* que no representa ningún fonema, etc. En cuanto al acento ortográfico, el manual de *Ortografía básica de la lengua española* de la RAE<sup>20</sup> establece que tanto en su función prosódica como diacrítica, la tilde indica siempre acento prosódico en la sílaba donde se coloca.

Así hay en el español una importante relación entre los signos gráficos utilizados en la ortografía y la estructura fonológica, lo que permite suponer que esta juega un papel significativo en el manejo de la lecto-escritura en esta lengua. En las siguientes páginas se analizará un grupo de datos de desviaciones ortográficas en la colocación de la tilde que conducen a una contradicción entre el acento prosódico y ortográfico de las palabras. El análisis nos permitirá arrojar cierta luz sobre los mecanismos de procesamiento que podrían estar en su origen, y reflexionar acerca de una concepción de la ortografía quizás relacionada con la creciente dificultad de la población en el campo de la lecto-escritura.

El corpus fue recopilado entre 2013 y 2014 mediante el método de observación espontánea, que consistió en recoger cada dato en el momento de su aparición en condiciones naturales, sin ningún procedimiento de elicitación. Las fuentes son variadas: se abarcó,

19 Katz y Frost, 2-3.

20 Real Academia Española, *Ortografía básica de la lengua española* (Barcelona: Espasa, 2012).

principalmente, pruebas escritas presentadas por estudiantes universitarios (de la UNA), pero se incluyeron también datos obtenidos de la prensa escrita, documentos divulgativos tales como volantes o afiches comerciales, así como textos publicitarios.

### Características de la hipercorrección ortográfica del acento

En el cuadro 1, se consignan los 55 ítems del corpus recopilado. En algunos casos, se indica entre paréntesis la palabra específica con la ortografía correcta para facilitar su identificación. Los ítems 17 y 18 son dos formas ortográficas utilizadas para la misma palabra, mientras que 10(11) y 28(29) son palabras que en una misma representación ortográfica exhiben dos tildes.

**Cuadro 1. Hipercorrección del acento ortográfico (Corpus)**

1. académico	21. electrónico	41. párasito
2. ácustico	22. enfásis	42. párentesis
3. ádemas	23. envío (=envió)	43. práctica (=practica)
4. álofonos	24. érroneas	44. prácticar
5. álveolos	25. está (=esta)	45. público (=publicó)
6. anunció (=anuncio)	26. fônemas	46. renúevate
7. apústele	27. fónéticas	47. silába
8. árbol	28. fonología	48. simbólico
9. asegurá (=asegura)	29. fonológica	49. sistemas
10. carácter	30. fragmentó (=fragmento)	50. sónico
11. característica	31. frânces	51. támbien
12. contemporanea	32. grámatica	52. teléfono
13. continúa (= continua)	33. Gúapiles	53. teórias
14. cúal	34. hipotésis	54. teórico
15. demócracia	35. inválidez	55. términa (=termina)
16. después	36. luego	
17. dialógo	37. méddida (=medida)	
18. diálogo	38. metáforica	
19. dictamén	39. métodos	
20. efectué (=efectúe)	40. ójala	<b>Total: 55</b>

### *Hipercorrección e información fonológica*

El procesamiento fonológico prelexical funciona con base en las correspondencias entre la grafía y la estructura fonológica de las palabras. Por lo tanto, los errores de acento ortográfico esperados a partir de esta forma de procesamiento serían aquellos que marcan con tilde el acento prosódico en palabras donde este no se marca (por ejemplo, *lavába*), o no lo marcan en las palabras donde la norma sí exige (por ejemplo, *café*). La ya comentada frecuencia del «olvido» del acento ortográfico evidencia la fuerte presencia del procesamiento fonológico prelexical en el español escrito. Los casos de hipercorrección representan un tipo de error diferente, como se ha ilustrado en la cuadro 2.

**Cuadro 2. Formas existentes e inexistentes en los casos de hipercorrección recopilados**

Inexistentes 46 (83.6 %)			Existentes 9 (16.4 %)
1. académico	2. ácustico	3. ádemas	1. anunció (=anuncio)
4. álofonos	5. álveolos	6. apústele	2. asegurá (=asegura)
7. árbol	8. carácter	9. característica	3. continúa (=continua)
10. contéporanea	11. cúal	12. demócracia	4. efectué (=efectúe)
13. despúes	14. dialógo	15. diálogo	5. envío (=envió)
16. dictamén	17. electrónico	18. énfásis	6. está (=esta)
19. érroneas	20. fónemas	21. fónéticas	7. fragmentó (=fragmento)
22. fonología	23. fonológica	24. fránces	8. prácticá (=práctica)
25. grámatica	26. Gúapiles	27. hipótesis	9. públicó (=publicó)
28. inválidez	29. luegó	30. médida (=medida)	<b>Total: 55 (100 %)</b>
31. metáforica	32. métodos	33. ójala	
34. párasito	35. párentesis	36. prácticar	
37. renúevate	38. silába	39. simbólico	
40. sistemas	41. sónido	42. támbien	
43. teléfono	44. teórias	45. téorico	
46. términa (=termina)			

En el cuadro 2, los datos del corpus se dividen en dos: inexistentes y existentes. Las formas inexistentes son palabras en las que el acento ortográfico corresponde a una pronunciación jamás utilizada por un hablante nativo. Las formas existentes, por otro lado, ocurren realmente en la lengua oral, pero en el contexto donde aparecen en el texto escrito sustituyen la palabra indicada en el cuadro entre paréntesis, con un acento prosódico diferente.

Mientras que las formas inexistentes evidencian claramente la ausencia del mecanismo prelexical para construir la palabra, en las formas existentes la discrepancia (y confusión) se da a nivel gramatical. En el cuadro 3 se detallan los cambios gramaticales que ocasiona el uso erróneo del acento ortográfico:

**Cuadro 3. Cambio morfológico y de categoría gramatical en las formas hipercorrectas existentes**

Cambio morfológico 3 (33,3 %)			Cambio de categoría gramatical 6 (66,7 %)		
correcto	hiper-correcto	tipo de cambio	correcto	hiper-correcto	tipo de cambio
<i>asegura</i>	1. asegurá	<i>modo, persona</i>	<i>continua</i>	1. continúa	<i>nominal→ verbal</i>
<i>efectúe</i>	2. efectué	<i>tiempo, modo, persona</i>	<i>esta</i>	2. está	<i>nominal→ verbal</i>
<i>envió</i>	3. envío	<i>tiempo, persona</i>	<i>fragmento</i>	3. fragmentó	<i>nominal→ verbal</i>
			<i>practica</i>	4. práctica	<i>verbal→ nominal</i>
			<i>publicó</i>	5. público	<i>verbal→ nominal</i>
			<i>anuncio</i>	6. anunció	<i>nominal→ verbal</i>
<b>Total: 9 (100 %)</b>					

Conforme al cuadro 3, se trata de pares mínimos, en cuyo caso el cambio de un elemento fonológico (aquí, el acento) conlleva un

cambio de significado. Para elegir el miembro del par que corresponde al contexto se requiere la información fonológica almacenada en el lexicón. Las elecciones observadas en el cuadro son erróneas, pero los errores no apuntan a una falta del procesamiento fonológico prelexical, ya que no hay desfase entre la colocación del acento ortográfico y *una posible* forma fonológica. Examinaremos estos datos más adelante desde la perspectiva del procesamiento lexical.

### ***Hipercorrección e información lexical***

El lexicón, originalmente definido en el marco de la gramática generativa transformacional, es un «diccionario» mental que incluye una especificación fonético-fonológica, morfosintáctica y semántica para todas las entradas, especificaciones que constituyen las idiosincrasias de la lengua en particular, más allá de los principios generales. Según propuestas como la de Taft<sup>21</sup>, esta especificación incluye —en las personas alfabetizadas— referencias ortográficas. Para representar el procesamiento lexical de la escritura, este autor propone en varios de sus trabajos desde 1979<sup>22</sup> un esquema donde las palabras morfológicamente relacionadas y con semejanzas fonológicas y ortográficas están interconectadas en el lexicón por medio de unidades abstractas, denominadas *lemas*<sup>23</sup>. Sin entrar en detalles sobre el modelo presentado por Taft, se puede considerar que las semejanzas ortográficas (y eventualmente, morfológicas) permiten formar grupos de palabras que el hablante utiliza como referencia a la hora de procesar la escritura.

En los cuadros se presentarán dos características de los datos de hipercorrección recopilados que permiten identificar posibles evidencias de procesamiento lexical.

---

21 Ver nota 17.

22 Taft, 353-355.

23 Taft, 366-367.

## Presencia de acento ortográfico

**Cuadro 4. Formas correctas con o sin acento ortográfico, correspondientes a las formas hipercorrectas**

Correctas con acento 39 (71 %)		Correctas sin acento 16 (29 %)
1. académico ( <i>académico</i> )	2. áustico ( <i>acústico</i> )	1. anunció ( <i>anuncio</i> )
3. ádemas ( <i>además</i> )	4. álofonos ( <i>alófonos</i> )	2. asegurá ( <i>asegura</i> )
5. álveolos ( <i>alvéolos</i> )	6. apúestele ( <i>apuéstele</i> )	3. continúa ( <i>continua</i> )
7. árbol ( <i>árbol</i> )	8. carácter ( <i>carácter</i> )	4. demócracia ( <i>democracia</i> )
9. característica ( <i>característica</i> )	10. contéporanea ( <i>contemporánea</i> )	5. dictamén ( <i>dictamen</i> )
11. cuál ( <i>cuál</i> )	12. despúes ( <i>después</i> )	6. está (=esta)
13. diálogo ( <i>diálogo</i> )	14. diálogo ( <i>diálogo</i> )	7. fônemas ( <i>fonemas</i> )
15. efectué ( <i>efectúe</i> )	16. electrónico ( <i>electrónico</i> )	8. fragmentó (=fragmento)
17. énfásis ( <i>énfasis</i> )	18. envío ( <i>envió</i> )	9. inválidez ( <i>invalidiz</i> )
19. érroneas ( <i>erróneas</i> )	20. fónéticas ( <i>fonéticas</i> )	10. luegó ( <i>luego</i> )
21. fonología ( <i>fonología</i> )	22. fonológica ( <i>fonológica</i> )	11. médida ( <i>medida</i> )
23. frânces ( <i>francés</i> )	24. grâmatica ( <i>gramática</i> )	12. práctica ( <i>practica</i> )
25. Gúapiles ( <i>Guápiles</i> )	26. hipótésis ( <i>hipótesis</i> )	13. prácticar ( <i>practicar</i> )
27. metafórica ( <i>metafórica</i> )	28. métodos ( <i>métodos</i> )	14. sistemas ( <i>sistemas</i> )
29. ójala ( <i>ojalá</i> )	30. párasito ( <i>parásito</i> )	15. sónido ( <i>sonido</i> )
31. párentesis ( <i>paréntesis</i> )	32. público ( <i>publicó</i> )	16. términa ( <i>termina</i> )
33. renúevate ( <i>renuévate</i> )	34. silába ( <i>silaba</i> )	
35. simbólico ( <i>simbólico</i> )	36. támbien ( <i>también</i> )	
37. telefôno ( <i>teléfono</i> )	38. teórias ( <i>teorías</i> )	
39. téorico ( <i>teórico</i> )		<b>Total: 55 (100 %)</b>

En el cuadro 4, el 71 % del corpus corresponde a palabras que en su forma ortográficamente correcta llevan tilde. Esto revela una característica ortográfica general que el hablante (escribiente) identifica como parte de la forma escrita de la palabra utilizada. En menor medida (un 29 % de los casos), la forma ortográficamente correcta de las palabras no lleva tilde, pero la forma hipercorrecta sí, lo que podría interpretarse como una generalización de la característica «presencia de tilde».

*Desplazamiento del acento a la izquierda***Cuadro 5. Tipos de acento en las formas hipercorrectas**

<b>Agudas 8 (14,6 %)</b>	<b>Graves 13 (23,6 %)</b>	<b>Esdrújulas 13 (23,6 %)</b>	<b>Sobreesdrújulas 19 (34,6 %)</b>
1. anunció	1. continúa	1. ádemas	1. académico
2. árbol	2. cuál	2. carácter	2. ácustico
3. asegurá	3. después	3. democracia	3. álofonos
4. dictamén	4. diálogo	4. fónemas	4. álveolos
5. efectué	5. envío	5. inválidez	5. apústele
6. está	6. énfasis	6. médida	6. contéporanea
7. fragmentó	7. francés	7. ójala	7. diálogo
8. luego	8. hipótesis	8. práctica	8. electrónico
	9. métodos	9. practicar	9. érroneas
<b>Ambiguas 2 (3,6 %)</b>	10. sílaba	10. público	10. fónéticas
	11. también	11. sistemas	11. fonológica
1. característica	12. teléfono	12. sónido	12. grámatica
2. fonología	13. teorías	13. términa	13. Gúapiles
<b>Total: 55 (100 %)</b>			14. metafórica
			15. párasito
			16. párentesis
			17. renúevate
			18. símbolico
			19. teórico

Según el cuadro 5, la mayoría de los datos (58,2 %) corresponden a acentos de tipo esdrújulo (23,6 %) y sobreesdrújulo (34,6 %). Estos acentos ocupan las posiciones más alejadas desde el final de la palabra, punto de partida para la asignación del acento. En el cuadro 6 se detalla el desplazamiento que ocurre en las formas hipercorrectas respecto a las formas correctas:

**Cuadro 6. Desplazamiento del acento ortográfico en relación con el acento prosódico (SE = sobreesdrújula, E = esdrújula, G = grave, A = aguda, → = dirección del desplazamiento)**

<b>Cuadro 6a. Desplazamiento a la izquierda (72,8 %)</b>				
<b>SE←E 20 (36,4 %)</b>	<b>E←G 9 (16,4 %)</b>	<b>G←G 1 (1,8 %)</b>	<b>E←A 5 (9,1%)</b>	<b>G←A 5 (9,1%)</b>
académico	cáriter	teórias	ádemas	cúal
ácustico	demócracia		inválidez	después
álofonos	fónemas		ójala	envío
álveolos	fonología		prácticar	fránces
apústele	médida		público	támien
caráctéristica	práctica			
contémporanea	sistemas			
díalogo	sónido			
eléctronico	términa			
érroneas				
fónéticas				
fonológica				
grámatica				
Gúapiles				
metáforica				
párasito				
párentesis				
renúevate				
símboico				
téorico				

<b>Cuadro 6b. Desplazamiento a la derecha (27,2 %)</b>		
<b>G→A 8 (14,5%)</b>	<b>E→G 6 (10,9 %)</b>	<b>G→G 1 (1,8 %)</b>
anunció	dialógo	continúa
arból	enfásis	
asegurá	hipotésis	
dictamén	metódos	
efectué	silába	
está	teléfono	
fragmentó		
luegó		
<b>Total (de cuadros 6a y 6b): 55 (100 %)</b>		

En el cuadro 6, columna de la izquierda, se enumeran los datos en los que una palabra correctamente acentuada como esdrújula (E), por ejemplo *académico*, se tilda en la forma hipercorrecta en una sílaba anterior: *acádemico*, convirtiéndolo en sobreesdrújula (SE). En las siguientes cuatro columnas se muestran otras formas de desplazamiento a la izquierda ( $\leftarrow$ ), mientras que en las últimas tres columnas aparecen tres tipos de desplazamiento a la derecha ( $\rightarrow$ ). Se observa que el desplazamiento a la izquierda ocurre en un 72,8 % de los casos, frente a un 27,2 % de desplazamiento a la derecha. La diferencia porcentual entre las dos formas de desplazamiento sugiere que el cambio en la posición del acento no se da al azar, sino es el resultado de «querer tildar» la palabra, para que exhibiera uno de los rasgos distintivos del texto (bien) escrito. De esta manera, la hipercorrección emerge como resultado de una generalización equivocada, en este caso a partir del hecho de que las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas siempre se tildan. El cuadro 7 ofrece algunos datos interesantes que apoyan la hipótesis anterior.

**Cuadro 7. Formas inexistentes con o sin «vecinos» lexicales, morfológica y/o ortográficamente relacionados, con acento ortográfico en la misma sílaba**

Con «vecino» 24 (52,2%)	«Vecino»	Sin «vecino» 22 (47,8%)
1. árbol	<i>arbóreo</i>	1. académico
2. característica ←	<i>carácter</i>	2. ácustico
3. democracia←	<i>demócrata</i>	3. ádemas
4. diálogo	<i>dialógico</i>	4. álofonos
5. diálogo←	<i>día (?)</i>	5. álveolos
6. dictamén	<i>amén (?)</i>	6. apúestele
7. electrónico←	<i>eléctrico</i>	7. carácter
8. énfasis	<i>enfático</i>	8. contémporanea
9. fónemas←	<i>fónico</i>	9. cúal
10. fónicas←	<i>fónico</i>	10. después
11. fonología←	<i>fonológico</i>	11. érroneas
12. fonológica←	<i>fonólogo</i>	12. fránces
13. hipótesis	<i>hipotético</i>	13. grámatica
14. inválidez←	<i>inválido</i>	14. Gúapiles
15. médida←	<i>médico (?)</i>	15. luegó
16. metáforica←	<i>metáfora</i>	16. ójala
17. métodos	<i>metódico</i>	17. párasito
18. prácticar←	<i>práctica</i>	18. párentesis
19. silába	<i>silábico</i>	19. renúevate
20. simbólico←	<i>símbolo</i>	20. sistemas
21. sónido←	<i>sónico</i>	21. támbien
22. teléfono	<i>telefónico</i>	22. téorico
23. teórias←	<i>teórico</i>	
24. término←	<i>término</i>	
<b>Total: 46 (100 %)</b>		

En la primera columna se ubican formas hipercorrectas inexistentes que «copian» el lugar del acento en una palabra relacionada en forma (y, eventualmente, en significado), que se identifica como *vecino*<sup>24</sup>. Esta palabra se observa en la segunda columna. En la tercera columna aparecen 22 palabras inexistentes que no tienen vecinos con acento en la sílaba correspondiente. Los datos indican que en las palabras de la primera columna, más de la mitad registra desplazamiento a la izquierda (marcadas con una ←), mientras que en la última columna, sin referencia a vecinos, el desplazamiento a la izquierda se da en todos los casos. Estos hechos sugieren que la generalización que rige la hipercorrección ortográfica del acento sobrepasa el alcance de la información particular almacenada.

Respecto a las formas existentes presentadas en los cuadros 2 y 3, se indicó anteriormente que, en ellas, la ubicación errónea del acento no es consecuencia de un problema de procesamiento prelexical, sino lexical, referente a la información morfosintáctica que se expresa gracias al valor distintivo del acento. Conforme al análisis, se nota un paralelismo entre estos casos y las formas inexistentes: en ambas, la acentuación «hipercorrecta» se caracteriza por la presencia de un acento ortográfico en la palabra, con tendencia a un desplazamiento a la izquierda respecto al acento prosódico. En el cuadro 8 se observan los datos según esta perspectiva.

---

24 El término *vecino* hace referencia al concepto de *neighborhood* («vecindad»), relacionada con teorías que proponen la existencia de una organización interna del lexicon en conjuntos de palabras ortográficamente similares (Katz y Frost, 3).

### Cuadro 8. Inclusión y desplazamiento del acento ortográfico en las formas hipercorrectas existentes

Inclusión		Desplazamiento	
correcto	hipercorrecto	correcto	hipercorrecto
<i>asegura</i>	asegurá		
<i>continua</i>	continúa	<i>efectúe</i>	efectué
<i>esta</i>	está	<i>envió</i>	envío
<i>fragmento</i>	fragmentó	<i>publicó</i>	público
<i>practica</i>	práctica		
<i>anuncio</i>	anunció		

En suma, el análisis del corpus indica que en la hipercorrección ortográfica se deja de lado el procesamiento prelexical, fundamental en el caso de la ortografía española, y se recurre a la información lexical, pero no para considerar las idiosincrasias de las palabras, sino para partir de generalizaciones, tales como la presencia de un acento ortográfico y el desplazamiento a la izquierda respecto al acento prosódico.

### Las reglas de acentuación del español y las relaciones *marcado – no marcado*

En los estudios contemporáneos de fonología española dos elementos resultan interesantes para este análisis. El primero de ellos surge en relación con la clasificación tradicional de los patrones de acentuación del español en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

James W. Harris, en un estudio influyente sobre el acento en español, observa:

*It seems at first glance that the location of primary stress in Spanish words is subject to a bizarre restriction: it can fall on any one of the last five syllables, but not on the sixth, (seventh, etc.) from the end [...]*

...6 5 4 3 2 1 (*position counting from right*)  
*a.na.li.zó*  
*a.na.lí.za*  
*a.na.lí.ti.co*  
*a.na.lí.za.me.lo*  
*a.na.lí.ce.se.me.lo*  
 \**a.ná.li.ce.se.me.lo*

... [H]owever, the words with stress in the two most remote positions (4 and 5) are penultimately stressed verb forms followed by two or three pronominal enclitics (eg. *se, me, lo*). It is clear that these clitics lie outside the domain of word stress assignment in Spanish, since their attachment to the right edge of a word never triggers rightward migration of stress [...]. The domain of Spanish word stress is thus the constituent [...] call[ed] the M(orphological) word (with suffixes, without clitics), as opposed to the P(honosyntactic) word (M word plus clitics). In Spanish M-words [...] stress is confined without exception to a three-syllable window at the right edge<sup>25</sup>.

Se puede concluir, pues, que el acento «sobreesdrújulo» no existe en las palabras sin clíticos, dominio propiamente dicho de la asignación del acento. En ese dominio, según Harris, el acento solo es gramatical en alguna de las tres últimas sílabas de la palabra. Desde este punto de vista, llama la atención el significativo grupo de palabras sobreesdrújulas en el

25 J. W. Harris, «Projection and Edge Marking in the Computation of Stress in Spanish», John Goldsmith, ed., *A Handbook of Phonological Theory* (Oxford: Basil Blackwell, 1994) 867-887; [A primera vista parece que la colocación del acento primario en las palabras en español es objeto de una extraña restricción: puede caer en cualquiera de las últimas cinco sílabas, pero no en la sexta (séptima, etc.) desde el final.

6 5 4 3 2 1 (posición del acento, contando desde la derecha)...

Sin embargo, las palabras con acento en las posiciones más lejanas (4 y 5) son formas verbales acentuadas en la penúltima sílaba, seguidas por dos o tres pronombres clíticos (*se, me, lo*). Es claro que estos clíticos se encuentran fuera del dominio de la asignación del acento en español ya que su presencia en el extremo derecho de la palabra nunca desencadena el desplazamiento del acento hacia la derecha [...]. De acuerdo con lo anterior, el dominio del acento de las palabras en español es el constituyente denominado «palabra M(orfológica)» (con sufijos y sin clíticos), opuesta a la «palabra F(onosintáctica)» (palabra M más clíticos). En las palabras M del español [...] el acento se coloca, sin excepción, dentro de los límites de una ventana de tres sílabas en el extremo derecho; mi traducción.

corpus aquí analizado que constituye el 34,6 % de los datos (ver cuadro 5). Entre ellas hay una sola palabra fonosintáctica: *renúevate*. Por lo tanto, no son simplemente formas inexistentes, sino también imposibles, en tanto violan principios básicos de la estructura fonológica del español.

En cuanto a los otros tres patrones acentuales (agudo, grave y esdrújulo), hay consenso entre los lingüistas sobre el carácter canónico, no marcado<sup>26</sup> del acento grave: así lo demuestra su mayor frecuencia relativa y su productividad. Núñez y Morales-Front proporcionan datos estadísticos con base en un conjunto de 91.000 palabras, de las cuales el 64 % corresponde al patrón grave<sup>27</sup>. La productividad de este patrón se manifiesta en la acentuación grave espontánea de palabras nuevas, o pertenecientes a otras lenguas, en la pronunciación del hispanohablante.

También hay argumentos para incluir las palabras agudas en el patrón no marcado<sup>28</sup>. De esta manera, el esdrújulo resulta ser el tipo de acento marcado, que se puede ilustrar con el análisis que presenta Harris sobre este patrón acentual. En su artículo ya citado<sup>29</sup>, el autor propone la existencia de un morfema especial, marcado en el lexicon para el desplazamiento del acento a la izquierda. Utilizando la teoría métrica, y partiendo de que la unidad métrica básica en español es el pie binario con núcleo a la izquierda, Harris propone la siguiente forma de fijación para el Parámetro de Límite, encargado de crear el punto de partida para la formación de los pies métricos:

$$\emptyset \rightarrow ) / * \text{ — } \begin{array}{c} \text{X (I}_1\text{) } | \text{x}^0 \\ | \end{array}$$

26 Los términos opuestos *no marcado* – *marcado* se refieren al carácter más simple y natural de un elemento (el no marcado) en oposición a otro, más especificado (el marcado).

27 R. A. Núñez Cedeño y A. Morales-Front, *Fonología generativa contemporánea de la lengua española* (Washington D. C.: Georgetown University Press, 1999) 211.

28 Véanse Hooper y Terrel (1976), Otero (1986), Roca (1988), Harris (1989, 1991, 1992, 1995) y Morales-Front (1994), citados en Morales-Front, 210.

29 Harris, 877-878.

Esta regla tiene dos lecturas: una general, que conlleva la asignación del acento grave, y otra que incorpora la especificación observable entre paréntesis, en cuyo caso se produce el acento esdrújulo. La especificación  $J_1$  se refiere a la presencia en la palabra de un morfema que atrae el límite métrico final de la palabra hacia su propio margen derecho, por lo que la sílaba que eventualmente le sigue, queda fuera de la estructura métrica. El resultado es que el pie binario se formará a partir de los núcleos de la penúltima y antepenúltima sílaba, y el acento caerá en esta última.

Como se ve, el acento esdrújulo requiere una especificación lexical, una propiedad extra que no existe en el caso del acento grave, que se obtiene por medio del procedimiento más general. Así, más allá de las evidencias estadísticas, estructuralmente también se confirma el carácter marcado del acento esdrújulo.

## Conclusiones

De la observación inicial de los datos recolectados se extrae como rasgo fundamental de la hipercorrección en el acento ortográfico del español su inconsistencia respecto al acento prosódico, a pesar de que la relación entre ambos es absolutamente transparente: el acento ortográfico siempre coincide con el acento prosódico, aunque este no siempre se marca. Esta discordancia afecta no solo la pronunciación (sus productores probablemente nunca tratan de pronunciar las palabras así escritas), sino también el significado, ya que en el caso de los pares mínimos este depende únicamente del acento.

Las inconsistencias en ambos niveles de articulación (fonológico y morfológico) hacen pensar en que, para los «proponentes» de estas formas ortográficas una característica esencial de la ortografía es su *opacidad*, su divorcio del uso natural de la lengua.

Como complemento del rasgo de opacidad, los datos revelan una característica más: la *marcidez*. En el apartado 2 se establecieron dos fenómenos como características de la hipercorrección acentual que

apuntan a un procesamiento lexical de la palabra escrita: la presencia del acento ortográfico y el desplazamiento a la izquierda. Ambos pueden ser considerados como expresiones de la marcadez.

La presencia (frente a la ausencia) de un acento ortográfico es una marca que se utiliza en la norma ortográfica para indicar palabras tónicas, acentos distintos del básico canónico, o acentos relacionados con configuraciones fonológicas especiales (por ejemplo, sílabas finales de palabra con coda de dos consonantes, o una deslizada). En este sentido, constituyen una opción marcada. En cuanto al desplazamiento del acento, se argumentó su carácter marcado a la luz de un análisis contemporáneo del acento en español.

El carácter marcado o imposible de los patrones acentuales que introduce la hipercorrección ortográfica del acento podría relacionarse con una actitud particular del hablante-escribiente hacia la ortografía, que podría tener como aspectos los siguientes:

- el acento ortográfico no aporta información útil, ni para la pronunciación, ni para la comprensión: con o sin tilde, la palabra se lee y se interpreta de acuerdo al contexto;
- el acento ortográfico es un elemento cosmético para darle una apariencia culta al texto; y
- la desambiguación del texto es tarea del lector; la artificialidad y difícil interpretación es una característica definitoria del texto escrito.

Esta actitud es la que parece motivar el fenómeno de la hipercorrección ortográfica aquí presentado y del cual emerge una concepción de la ortografía como espectáculo vacío, parte y expresión de la dificultad inherente del texto escrito. Las razones, probablemente de múltiples factores, tanto psicológicas como socio-culturales y pedagógicas, son tema para futuras investigaciones.



# The Use of Spanglish in Costa Rican Advertising<sup>1</sup>

(El uso del *espanglish* en la publicidad en Costa Rica)

---

Andrew Smith<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

## ABSTRACT

This paper will study the use of Spanglish in Costa Rican advertising. The significance of this research lies in the fact that although Spanglish is commonly found in Latin American Spanish, especially in advertising, the relationship of these two fields has rarely been analyzed in Costa Rica. Thus, this study can provide important insights into the use of Spanglish and its impact on advertising in commercial and social terms.

## RESUMEN

Se examina el uso del *espanglish* en el lenguaje publicitario en Costa Rica. El valor de esta investigación radica en el hecho de que aunque el *espanglish* es habitual en el español de América, especialmente en la publicidad, la dinámica de estos dos temas ha sido escasamente analizada en Costa Rica. Por lo tanto, este estudio nos ofrece aportes importantes en el uso del *espanglish*, y su efecto en la publicidad, en términos comerciales y sociales.

**Keywords:** Spanglish; the language of advertising; Costa Rican Spanish

**Palabras clave:** *espanglish*; lenguaje publicitario; español de Costa Rica

---

1 Recibido: 11 de abril de 2015; aceptado: 26 de julio de 2016.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: asmith@ice.co.cr

Although Spanglish can be defined simply as a mixture of the Spanish and English languages used together, this definition is not complete, nor do scholars agree entirely on what the term refers to; in fact, there are many different perspectives on this topic.<sup>3</sup> Ilan Stavans, one of the foremost scholars of Spanglish defines it as “The verbal encounter between Anglo and Hispano civilizations.”<sup>4</sup> Alfredo Ardila calls Spanglish “... a blend (at different degrees) between Spanish and English, which can have an Anglicized Spanish dialect that sometimes may be difficult to understand for standard monolingual Spanish speakers.”<sup>5</sup> Vanessa Parra provides a broader perspective: “Spanglish is a language, lifestyle, and culture that has one foot in each set of traditions. It is a mix of Spanish and English language that is informal and focuses on trends in fashion, music, news, and art that appeals to a person who enjoys aspects of the American and Latino culture. This new culture voices opinions and values that might not be seen as acceptable by Americans or Latinos.”<sup>6</sup> In his article “Is ‘Spanglish’ the third language of the South?: Truth and Fantasy about US Spanish,” John M. Lipski shows the complexity of defining the term “Spanglish” when he addresses questions such as the following:

Who uses Spanglish and in what circumstances? [...] When and where is Spanglish used and not used? [...] How is Spanglish acquired? [...] Can Spanglish be characterized technically as a jargon, a pidgin, or a creole language? [...] Does Spanglish have native speakers? [...] Does Spanglish have a common linguistic core, understood and used by all speakers/listeners? [...] Do regional or social dialects of Spanglish exist?<sup>7</sup>

3 Andrew Smith, “Spanglish in Advertising,” *Revista de Lenguas Modernas* 23 (2015): 167-184.

4 Ilan Stavans, *Spanglish* (New York: Harper Perennial, 2003) 5.

5 Alfredo Ardila, “Spanglish: An Anglicized Spanish Dialect,” *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 27, 1 (2005): 61.

6 Vanessa Para, “Advertising Trends for the Hispanic Market,” *Other Languages, Societies, and Cultures* (2011): 4-5.

7 John Lipski, “Is ‘Spanglish’ the third language of the South? Truth and Fantasy about US Spanish,” *3rd Language Variation in the South (LAVIS III) Conference*, Tuscaloosa, AL (2004): 1-3.

Lipski then goes on to list twenty-eight different “definitions” of Spanglish from different authors and sources, and most of these definitions refer to a mix of Spanish and English. For this article, Spanglish will be used in a very broad sense to refer, as many scholars have accepted, to *whenever* the Spanish and English languages are “blended” together.

Interestingly, even the name “Spanglish” varies, especially when it is referred to in the Spanish language, in the United States. Some of its names are: “espanglish” or “engliñol,”<sup>8</sup> and “englañol.”<sup>9</sup> In Mexico, Ilan Stavans tells us that there are even more names for Spanglish. Some of the terms it is known by are: “espanglés,” “casteyanqui,” “inglañol,” “argot sajón,” “español bastardo,” “papiamento gringo,” or “caló pachuco.”<sup>10</sup>

The complexity seen in defining and naming Spanglish is also reflected when one attempts to classify it linguistically. One can see the diversity and richness of Spanglish when relating it to some of the distinct fields of linguistics. It is in the field of sociolinguistics since it deals with social factors such as the differences in regional, class and occupational dialects, and is obviously related to bilingualism. Spanglish also has a place in the field of lexicology because with Spanglish one sees the study of formation, meaning, the use of words and idiomatic expressions. Spanglish must also be included in the field of pragmatics, since it concerns social language skills that are used in daily human interactions. What one says and how one says it in given situations, and how these statements are interpreted does concern Spanglish. Spanglish must also be included in the field of text linguistics, since it involves both written and oral texts which can be taken into consideration concerning their respective institutional and social roles.

---

8 Lipski, 1.

9 Ardila, 63.

10 Ilan Stavans, “Tickling the Tongue,” *World Literature Today* 74, 3 (2000): 555-558.

Aldredo Ardila is also concerned with the question of how Spanglish should be classified linguistically, and he too, sees the richness and diversity of the concept. For him, Spanglish has certain characteristics of an interlanguage; it can also be called a pidgin language, a Creole language, which is even the native language of many people.<sup>11</sup>

This article presents a study of cases of Spanglish in Costa Rica and in its role in advertising. In sum, it will show how these two languages, English and Spanish, are used together to create a gamut of effects on the consumer. Advertising is not only the action of attracting clients to a product or to a business in order to sell; it has also been considered “the official art of capitalism.”<sup>12</sup> Theodor Adorno and Max Horkheimer state that advertising controls society, it controls the consumer, and it even shapes language.<sup>13</sup> Thus, the two topics, Spanglish and advertising, can be complex, but this research does not delve into each of these concepts individually in depth.

The presence of English in Costa Rica is first noted in 1871 with the arrival of workers who emigrated from the Antilles to work on the railroad in the Atlantic zone. These jobs were well paid, but in spite of the salaries, Costa Ricans did not want to work in the area because yellow fever and malaria were causing problems there at that time. Most of these railroad workers came from Jamaica and were English speakers. They would go to Jamaica to visit their families and many would return to Costa Rica with family members or other immigrants, so in essence, this became a permanent migration of English-speaking people to Costa Rica, and when railroad construction ended in 1890, the majority of these workers remained in the country. Another factor that increased the presence of English in Costa Rica took place during the period of its independence in 1821. Since freedom from Spain also meant no more money from Spain, Costa Rica was forced

---

11 Ardila, 66.

12 David Harvey, *The Condition of Postmodernity* (Oxford: Blackwell, 1989) 63.

13 T. Adorno & M. Horkheimer, “The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception,” *Stardom and Celebrity: A Reader* (London and Thousand Oaks, CA: Sage, 2007) 22-23.

to find other means of funding, and in 1866 signed a contract with the United States government, with the goal of once again working on the construction of the railroad. After this date, Costa Rica signed more contracts with US companies and found itself caught up in the North American economy. Having made these investments, they came to Costa Rica to oversee them, bringing the English language. In addition, when the United Fruit Company began operating in Costa Rica at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, there was a second large wave of immigration to Costa Rica. This time, other English-speaking immigrants came from Canada, the United Kingdom and the United States, as Virginia Zúñiga Tristán has indicated.<sup>14</sup>

Going back to the 19<sup>th</sup> century, the presence of English was once again augmented by the process of education. When Costa Rica was given her independence, it was easier for students to go to other countries besides Spain to pursue higher studies. Many Costa Ricans went to England and the United States to study, and returned with their degrees and as well as a good command of the English language. In addition, there were educational institutions in Costa Rica directed by the North Americans, and the classes were imparted almost entirely in English.<sup>15</sup>

Costa Rica became aware of the invasion of many anglicisms in the late 1800s. Zúñiga Tristán has pointed out that because of the British and North American influences, some of the first anglicisms reported were seen in Alberto Brenes Córdoba's book *Ejercicios gramaticales* (1888), a source that presented the following vocabulary and expressions: *clown, God save the King, God save the Queen, Happy New Year, high life, meeting, reporter, self-government, that is the question and time is money*.<sup>16</sup> In 1893, Carlos Gagini published his *Diccionario de barbarismos y provincialismos de Costa Rica*, which included the

---

14 Virginia Zúñiga Tristán, *El anglicismo en el habla costarricense* (San José: Editorial Costa Rica 1976) 21-23.

15 Zúñiga Tristán, 21-23.

16 Zúñiga Tristán, 24.

following anglicisms: *breque, brequero, canfín, chafirrazo, chafirro, cheque, chequear, chinchibí, chumeca, escarchar, lonche, macadam, macadamizar, macadamización, monis, poca, and queque*. Interestingly, most of these words were only used in the country.<sup>17</sup> In 1897 Gagini also published another book entitled *Ejercicios de lengua castellana*, which included the following new terms that were not found in his previous work: *all right, at home, yockey (sic), box, sport, four in hand* and *forever*.<sup>18</sup> And seven years later, Gagini published another book, *El vocabulario de los niños. Curso superior*, which includes the following new anglicisms: *bote, biftec, flete, paquete, ron, túnel, rail or riel, révolver, ponche, dogo, tranvía, filibustero, grumete, vagón, balaste, cok, dragar, club, paquebote, lord, rosbif, ténder, tilburi, yarda* and *yate*. Finally, in 1919, Gagini in *Diccionario de costarriqueñismos*, incorporated an extra thirty-one anglicisms, which were not included in previous works: *boxeador, boxear, budín, coctel, champú, donqui, flirtear, macadán, niple, picnic, splash, reportear, reportero, sangüiche, suampo, suich, tanden, flit* and *yanque*.<sup>19</sup> As we see through the years, the list of anglicisms was increasing and filtering the Costa Rican popular language. A close look at these words shows us that most of these anglicisms were nouns, with the exception of a few expressions.

According to Zúñiga Tristán, these anglicisms were cause for concern. She considers this to be an “invasion,” an “epidemic,” a “problem,”<sup>20</sup> and speaks of the “battle” that was being waged against the “advance of the use of anglicisms” by passing a law to prohibit the use foreign languages on signs and brands in Costa Rica.<sup>21</sup> One of the chapters in her book is called “Penetración y presencia del inglés.” It is interesting to point out that penetration can symbolize violence, or even rape; so for Zúñiga Tristán, an English language instructor, the appearance of anglicisms in the Spanish language of Costa Rica was

17 Zúñiga Tristán, 25.

18 Zúñiga Tristán, 25.

19 Zúñiga Tristán, 25.

20 Zúñiga Tristán, 14.

21 Zúñiga Tristán, 15.

not a positive occurrence. It seems that Zúñiga Tristan was concerned about the identity of Costa Ricans and Costa Rica itself.

Nowadays, many words that native speakers of Spanish believe to be genuine Spanish are in fact anglicisms that have become embedded in the language. Here in Costa Rica, it is common knowledge among language instructors that words like “happy hour,” “baby shower” and “coffee maker” are anglicisms. I remember asking a Costa Rican what the correct word for “coffee maker” was in Castilian Spanish, and the person answered “percolador” which in theory, at least according to Zúñiga Tristán, is another anglicism. This is not only seen in Costa Rica, as Rose Nash confirms:

Many Puerto Ricans who classify themselves as monolingual speakers of Spanish are quite unaware that some of the words they use naturally and unselfconsciously are English in origin. One of my colleagues at the University of Puerto Rico relates an anecdote about a visitor from Spain who was to give a lecture on the campus. When he asked a campus guard for directions to the paraninfo, the guard replied that he was sorry but he did not understand English. After the visitor clarified what he meant, the guard informed him that the Spanish word for that was *assemblyjöl* (assembly hall).<sup>22</sup>

Spanglish and advertising in Costa Rica have consistently maintained a close relationship for nearly two hundred years. One of the first advertisements found in a newspaper was published on May 23, 1833, in *El Noticioso Universal*, the first Costa Rican newspaper. Advertising in Costa Rica, as in the rest of the world, continued to grow, and the best-selling newspaper *La Información* published 1,026 advertisements in 1918.<sup>23</sup> English was introduced into these advertisements very quickly. For example, on April 30, 1913, on page 2 of *La Información*, there is an advertisement for Nestle’s Condensed Swiss

22 Rose Nash, “Spanglish: Language Contact in Puerto Rico,” *American Speech* 45, 3/4 (1970): 226.

23 Patricia Vega Jiménez, “Estrategias publicitarias en Costa Rica (1900-1930). Pensar la publicidad,” *Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias* 2, 1 (2008): 45-48.

Milk, with no translation. According to Patricia Vega, the English language is a sign of authority in publicity like this, where the reference to the Swiss Alps can be considered as a guarantee of quality.<sup>24</sup> Most non-English speakers will understand this sentence, or this product, since “milk” is a common word in English, and the words “condensed” and “Swiss” are transparent. The advertisement thus gains prestige from the English language, without isolating its readers, and in theory the product will sell better than a competing brand of condensed milk from Costa Rica or any other Latin-American country. On May 26, 1915, on page 3 of *La Información*, an advertisement for “Sunlight Jabón” is another case of Spanglish in advertising and foreign branding.<sup>25</sup> Here, the word “Sunlight,” the original brand name from a British company, is a noun. Some of the packages from before had rays of sun on them, so it is likely that at least some consumers would understand the word, but this is not entirely necessary. Again the foreign word implies quality from a foreign country, and should sell better than a national or more familiar brand.

The products advertised in these first Costa Rican newspapers were products that people needed for their daily life. Today, both English and Spanglish are very prominent in advertising. Even on international television, many of the commercials using Spanglish reach Costa Ricans, such as the popular “Open English” commercials. In fact, Costa Rican television commercials along with advertising in newspapers and in magazines give us a good sample of the use of Spanglish here, as the present study shows. It is pertinent to clarify that the advertisements analyzed were taken from billboards, storefronts and businesses in Costa Rica in the San José metropolitan area. Advertising the newspapers *La Nación*, *La Teja*, *Diario Extra*, and the magazines *Summa* and *Perfil* are also used. These advertisements will be analyzed to observe how Spanglish is used, and how it might effect its would-be buyer.

---

<sup>24</sup> Vega, 55.

<sup>25</sup> Vega, 54.

One of the most common advertising techniques using Spanglish is to simply use English words, as seen above, or English words mixed with Spanish to create an exotic effect and thus sell more than competing brands. Teresa Gómez Cerdeño points out that the fact of putting foreign words into an advertisement will appeal to the buyer because the information becomes different and exotic and will therefore be remembered.<sup>26</sup> For example, a movie being advertised in Costa Rica was called “Maikol Yordan de Viaje Perdido,” and this is obviously a Spanglish version of the retired basketball player Michael Jordan’s name, done for popularity effect, since most people recognize Jordan’s name. Putting his in Spanglish will make the movie more marketable, and hence make more money.

Food is an important part of our life and helps shape our identity; for this reason, many advertisements for food exist in society. An example can be seen in downtown Heredia, where an ice cream parlor advertises an ice cream cone called “Testy Cone.” The word “tasty” is spelled incorrectly, but the message is intended to be in English, telling us that the ice cream cone is good, and by using even the misspelled English word will, in theory, be more effective than using the phrase “Cono sabroso.” In this case, an adjective is used with a noun, but since the advertisement contains a picture of an ice cream cone, there should be no problem understanding what it is advertising, and again, the foreign language implies quality, whether it is true or not.

The following are additional examples of the use of Spanglish in advertising. In front of the Ministry of Agriculture in “Sabana Oeste,” there was a billboard last December advertising *Kentucky Fried Chicken*, offering a “BIG BOX Navideño” as one of its meals.<sup>27</sup> Phonetically one might consider that for a Costa Rican, “big box” is more appealing and may seem larger than “caja grande,” and it does

---

26 Teresa Gómez Cerdeño, “The Use of Foreign Words as a Persuasive Tool in Marketing Discourse: The Cultural Stereotype of Global English in Spanish Print Advertising” (M.A. thesis), Universidad Complutense de Madrid (2010) 10.

27 Kentucky Fried Chicken, “BIG BOX Navideño” (Advertisement), Billboard, December 2014.

give the element of exoticism and dimension. Here, the English adjective “big” is used with the English noun “box” along with the Spanish adjective “Navideño” in an effort to create a pleasing sound. Together with the picture on the advertisement, there can be no confusion for those who do not speak English, and again, the pleasant sound and the exoticism of English are combined with the hope of increasing sales. Another interesting case of using English instead of Spanish is seen in the ice cream parlor “POPS” where many or most words on their menu are in English. This must only be for effect, since this franchise is South American and therefore has no real need to translate the menu from English, as American franchises such as McDonald’s, Pizza Hut, or Kentucky Fried Chicken may do. On POPS’ menu one finds “Milkshakes,” “Sundaes,” “Birthday cake,” “Cotton Candy” and many other items or flavors in English, probably for reasons of authenticity in the creation of these products and again, to attract clients.<sup>28</sup> Here the words used for the items advertised are exclusively nouns. As Taylor has pointed out, these words may have a deeper symbolic meaning than their translations, and the “full impact” of the meaning of the word will be transferred into the advertisement. Thus, the impact of the words “Chocolate Milkshake” seems to be stronger than the one caused by the words “batido de chocolate.”

The examples below also involve food in advertising. An advertisement for McDonald’s on a billboard near San José reads “Grandes Placeres Cuarto de Libra Tasty.”<sup>29</sup> Again, we have the adjective “tasty” here, but this time with the correct spelling, and it is interesting that one would choose the word “tasty” over “sabroso.” In the Latino culture the adjective “sabroso” is a popular word associated with many appealing things besides flavor. There is even a musical group called “Sabroso.” “Cuarto de Libra” is a direct translation from “Quarter Pounder,” found on the menu at McDonald’s in the United States. This

28 POPS, “Milkshakes, Sundaes, Birthday cake, Cotton Candy” (Advertisement). Billboard, December 2014.

29 McDonald’s, “Grandes Placeres Cuarto de Libra Tasty” (Advertisement), Billboard.

direct translation is most likely kept to create an effect of a larger size. “Cuarto de Libra” sounds more appealing than 113 grams, roughly the equivalent of a quarter of a pound, and it also sounds bigger. Using pounds instead of kilograms (in this case grams) also gives the product authenticity, for it is weighed as if it were being eaten in the United States. The slogan that is on the bottom right of the ad, “i’m lovin’ it” is slang, and it is one of McDonald’s advertising campaigns that has been translated into Spanish and used in advertisements in Latin America as “me encanta.” Ironically, by using a sentence with informal English, this strategy produces the effect of exoticism and legitimacy, and as always, has the goal of increasing sales.

Other examples of food advertising with English words are used to create a specific effect or indicate larger size, exoticism, intensified flavor or import quality. In the *Diario Extra* of December 23, 2014, we find an ad for “Cinema Plus,” with the following sentence: “2x1 Full Nachos con Pollo.”<sup>30</sup> The adjective “Full” gives the idea of plentitude, a large size, and is a word that many Costa Ricans know. In *La Teja*, of December 23, 2014, we find in an ad for Kentucky Fried Chicken for a meal that says: “4 piezas de pollo... + 2 biscuits.”<sup>31</sup> The noun “biscuit” is actually a French word that worked its way into the English language, meaning “twice cooked.” In the case of the ad, “biscuit” probably gives more of an effect of being more exotic than “galleta,” “bollo,” or “bizcocho,” which are possible translations for “biscuit,” and again the goal is to increase sales. In the magazine *Perfil* #668, April, 2014, publicity for Zaragoza lunch meats says: “Probá los nuevos Chorizos, Roast Beef y Especialidades Zaragoza. ¡Un gusto a tu paladar!”<sup>32</sup> In a Spanish dictionary, the translation for the compound noun “roast beef” is “rosbif,” which itself could be considered Spanglish, but by using the “correct” English here, they

30 Cinema Plus, “2x1 Full Nachos con Pollo” (Advertisement), *Diario Extra*, 23 December 2014.

31 Kentucky Fried Chicken, “4 piezas de pollo + 2 biscuits” (Advertisement), *La Teja*, 23 December 2014.

32 Zaragoza, “Probá los nuevos Chorizos Roast Beef y Especialidades” (Advertisement), *Perfil* 668, April (2014): 33.

are attempting to produce an effect of import quality to sell more. Sometimes these words are compound words, such as those found in *La Nación* of December 5, 2014, where the restaurant *Spoon* offers a “Six Pack de Tamales + Café Britt Holiday Blend 340 g.”<sup>33</sup> This advertisement catches the reader’s attention by using the English noun “six pack” in a different context. A six pack is normally used for beer or soft drinks, and it adds the words “Holiday Blend,” a shorter phrase that is possibly more attractive to the eye than something like “Mezcla para día de Fiesta.”

The English language is sometimes not just inserted into the advertisement as isolated words but rather directly into a phrase in Spanish, as if it were a Spanish word. In *Perfil* magazine #668, from April 2014, on page 27, an advertisement for shoes reads “Obsesión por el comfort.”<sup>34</sup> Most non-English-speaking readers will probably recognize the noun “comfort” as “comodidad” o “bienestar”; the line of shoes is called “natural comfort.” Again, this English word, inserted into the Spanish phrase as if it were a Spanish word, will capture the reader’s attention. Another interesting case of Spanglish is seen in the idea of Santa Claus. In *Revista Dominical* in *La Nación* of December 21, 2014, an advertisement for the program “Alo Santa” reads: “No importa lo que pasa, Santa llamará a tus hijos.”<sup>35</sup> Santa Claus represents much more than a mere six pack or comfort, roast beef or biscuits. Why would advertisers want to change a whole cultural icon from “San Nicolás” or “Papá Noel” to *Santa*? It is just one word, and therefore shorter, but with such an important cultural icon, one would assume that a country would conserve its original form. Possibly, with all of the advertisements and influence from the United States, it has also become embedded into the culture. In *La Nación* of December 21, 2014, publicity for Radio Shack reads: “Ho, Ho, Ho!

33 Spoon, “Six Pack de Tamales + Café Britt Holiday Blend 340 g” (Advertisement), *La Nación*, 5 December (2014): 35A.

34 Natural Comfort, “Obsesión por el comfort” (Advertisement), *Perfil* 668, April (2014): 27.

35 Alo Santa, “No importa lo que pasa, Santa llamará a sus hijos” (Advertisement), *La Nación, Revista Dominical*, 21 December 2014.

Esta Navidad Conectá con Todos.”<sup>36</sup> In Spanish, this could be “Jo, Jo, Jo.” So, Santa Claus and his laughing “Ho, Ho, Ho,” do seem to form part of the Costa Rican culture and language used. It is not only the visual image, but the sensorial complement of the laughing that have been adopted and used by Costa Rican advertisers.

The Spanglish combinations found in Costa Rican advertisements sometimes make no real sense, but this could be a questionable choice when dealing with speakers of Spanglish, since they are sometimes sensitive to how Spanglish is used and can be offended if it is used disparagingly, as Gloria Anzaldúa said: “If you want to really hurt me, talk badly about my language. Ethnic identity is twin skin to linguistic identity – I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself.”<sup>37</sup> Latinos do not appreciate it when their language is made fun of or badly represented. Karla Michelle Esquivel reiterates this idea when she states:

Hispanics will take very strong note of what exactly the brand is doing and if they can relate to the product. At times, if a brand in some way offends the Hispanic culture or simply what one individual finds offensive, then the feelings towards that brand change. This could be said for any consumer group or individual, but in the case of Hispanics they are very proud of their heritage and do not take insult or offense very lightly.<sup>38</sup>

In Costa Rica, many of the advertisements in real-estate publications or in magazines such as *Summa* are targeting either North American investors or other wealthy English speakers, who may simply ignore the nonsensical English. This can be exemplified by publicity in *Summa*, edition #170 of July, 2008, where we find an ad

36 Radio Shack, “Ho, Ho, Ho! Esta Navidad Conectá con Todos” (Advertisement), *La Nación*, 21 December 2014.

37 Gloria Anzaldúa, *Borderlands: la Frontera. The New Mestiza* (San Francisco: Aunt Lute Books, 2012) 81.

38 Karla Michelle Esquivel, “Code Switching: How Latinos Are Changing Advertising and the Spanish Language” (thesis), University of Texas at Austin (2012) 8-9.

for the STT group, a multinational company that offers such services as marketing and legal advice. At the end of their advertisement, they state: “STT Group, Supplying Total Total.”<sup>39</sup> This sentence makes no sense whatsoever. Possibly the repetition of the adjective or noun “Total” is visually and phonetically pleasing. Another similar example is found elsewhere in the magazine, where an ad for the Crowne Plaza hotel shows a woman comfortably sleeping in a bed with the caption beneath the picture saying “Encuentre esto y mucho más. These and More.”<sup>40</sup> In this example, the expression: “These and More” is adding nothing to the previous sentence written in Spanish. It looks good here because it is in English, but there is no new content, no message. Besides, the plurality of the word “these” is never clarified.

Another Spanglish strategy seen in Costa Rican advertising is to write one part of the ad in Spanish and the other part in English. In *Summa*, edition #170, of July 2008 in an advertisement for Bayer, a chemical-pharmaceutical company, the ad has a large picture of a young boy drinking water out of his hands, and the message is: “Actuar con Responsabilidad....Crear Oportunidades... Science for a Better Life.”<sup>41</sup> This is followed by a long text of over 220 words written entirely in Spanish, telling the reader all of the wonderful things that Bayer is doing for humanity. At the bottom of the text, it ends with: “Bayer: HealthCare....CropScience....MaterialScience.” One can assume that the strategy applied here is to capture the attention of both Spanish and English readers, since the headlines are in both Spanish and English. Possibly, the idea is that the Spanish speaker will understand the few words in English, and can then read the Spanish text. Since the Spanish words are cognates and transparent, readers of English will understand that Bayer is “acting responsibly” and “creating opportunities.” Here, Spanglish is being used to make

39 STT, “STT Group, Supplying Total Total” (Advertisement), *Summa* 170, July (2008): 35.

40 Crown Plaza Hotel, “Encuentre esto y mucho más. These and more” (Advertisement), *Summa* 170, July (2008): 51.

41 Bayer, “Actuar con Responsabilidad” (Advertisement), *Summa* 170, July (2008): 71.

certain that a high number of readers will be able to understand the positive message, and again purchase the product.

Another example of mixing Spanish and English is seen in a full-page advertisement taken from the *Revista Dominical (La Nación)*, on December 7, 2014 by the Pan-American School.<sup>42</sup> This publicity consists of a congratulatory message for winners of national and international sporting events. All of the headlines are in English: “PROUD OF OUR WINNERS National Competitions”; that is followed by the names of nine students who won national sporting events. All of this section is written in Spanish. The second part of the ad says, “International Competitions,” which is again followed by nine groups of students or individual students who won international sporting events, and again this is all in Spanish, with English words such as “Downhill” and “Bowling.” The third and final part of the ad says, “We also congratulate our Generation 2014 for 100% Promotion in High School and MEP Bachillerato Diplomas,” followed by the name of the valedictorian and the salutatorian. Why did writers of this advertisement decide not to translate the sporting events into English? Here, it is probably more reasonable to conserve the Spanish version since the sporting events took place for the most part in Costa Rica or in Latin America. The only exception was one competition in Miami, a place with a large Spanish-speaking community. But why would they use English in some part of the ad? Because this school, the Pan-American School, is bilingual, and thus it is prestigious to have the ad in English. The sporting events took place in a Spanish-speaking environment, and all the readers may not speak English, but they will be able to appreciate who won what event. Again, it is a manipulative game, since both Spanish and English are used for specific effects: identification or prestige in the same ad, where both languages are combined. Here, the goal is most likely to attract parents and entice them into sending their children to this bilingual school.

42 Pan-American School, “PROUD OF OUR WINNERS National Competitions” (Advertisement), *La Nación, Revista Dominical*, 7 December 2014.

Finally, the last part of this advertisement, “...for 100% Promotion in High School and MEP Bachillerato Diplomas,” also deserves to be analyzed. First of all, the Spanish word “Bachillerato” is not necessary and makes the translation sound bad, like incorrect English. A *bachillerato* is a high school diploma, so this word could have simply been eliminated, to avoid the awkward construction. Secondly, the “100% Promotion” is a Spanish concept that has been directly translated into English, but incorrectly. A correct translation would refer to the fact that no one failed or that everyone passed and could graduate. The use of a Spanish construction in English (for a Spanish-speaking readership) can be considered, according to Rosaura Sánchez, a form of Spanglish.<sup>43</sup>

In the magazine *Perfil* # 646 of August, 2012, an advertisement for perfume and lingerie for *Victoria's Secret* features a very attractive woman, shown from the waist up, wearing a colorful brassiere. There are three bottles of perfume beside her, and the ad reads in very large letters: “What’s Sexy Now?” Then, in smaller letters there is the phrase: “Regalos que Nos Encantan para Ella.” At the bottom of the ad, underneath the perfume bottles, the phrase “Victoria’s Secret Beauty and Accessories” appears.<sup>44</sup> What captures the attention in this ad is obviously the beautiful woman in a brassiere, but besides this, the huge letters next to her face that ask “What’s Sexy Now?” also capture one’s attention. This question is probably understood by most readers, or at least the word “Sexy” will be understood by everyone, especially combined with the photo. The combination of the sexy woman and the huge letters in English works very well together. There is really no message here; the woman sells the product. What is sexy now is the woman herself: Sex sells and Spanglish sells, so together they must sell even more.

A close analysis of these examples shows us that the English language is mainly used to create an effect on the consumer: to fulfill

43 Ilan Stavans, ed., *Spanglish* (Westport: Greenwood Publishing Group, 2008) 29.

44 Victoria’s Secret, “What’s Sexy Now?” (Advertisement), *Perfil* 646, August (2012): 79.

a need or to reinforce one, to arouse identification or to create a bond, to appeal to popularity, exoticism, or social prestige, or to refer to an increase in the size or flavor of a food product. So, this effect may simply be that of changing a word or name, such as “Michael Jordan” to “Maikol Yordan.” This is done to give importance or exoticism to the product and makes it easier to remember. Another technique is simply to translate the English word into Spanish as seen in the cases of a “Cuarto de Libra” for a “Quarter Pounder.” Since grams and kilograms are used in Costa Rica, rather than ounces or pounds, this technique is again making the product more exotic, more legitimate. This search for the exotic may also take the form of using a slogan such as “i’m lovin’ it” instead of the corresponding Spanish slogan of “me encanta.” This game is risky because not everyone in Costa Rica speaks English. Yet it probably is worth the risk since most non-English-speaking people will recognize the verb “love” in this slogan, and together with the iconic golden arches of the McDonalds, a message of something “good” is communicated. The same applies to the examples of “biscuit,” “six pack” and “Holiday Blend” discussed above.

When an English word is simply inserted into an ad in an otherwise Spanish-language text, such as “Obsesión por el confort” or “Probá los nuevos Chorizos, Roast Beef y Especialidades Zaragoza,,” or “2x1 Full Nachos con pollo,” the effect is even stronger because the foreign word is being used exactly as if it were a Spanish word, and thereby making it even more a part of the language, again increasing its legitimacy within the linguistic structure itself, and contributing to the construction of personal identity of the readers who understand English and can consider themselves bilingual readers and or speakers.

This legitimacy and exoticism may include more than mere words or phrases even cultural icons such as “Santa” for “Papá Noel” and “Ho ho ho” for “Jo jo jo.” Maybe Santa is easier to say than Papá Noel, maybe the whole idea of exotic freezing weather and snow is included in these anglicized versions. And when the message makes no real sense in English, such as the examples of “STT Group, Supplying

Total Total” and “Encuentre esto y mucho más. These and More,” at least the English form is present, repeating the Spanish message, and imposing itself on the reader. If this reader does not understand, he or she may even feel guilty, since speaking English is nowadays considered “necessary” in the labor market. The reader will subconsciously give more credit to the advertisement, which in reality is saying very little by inserting the foreign words.

In conclusion, Spanglish is very prominent in Costa Rica, both in the culture and especially in advertising. As shown above, Spanglish in advertising has been used since the early 1900’s and its influence has grown rapidly and in different forms: English is used with Spanish, many times with isolated words or combined forming new words, or it is inserted directly into a Spanish sentence. Even though on some occasions English used along with Spanish makes no sense, it does create an effect, supposedly giving prestige to the product advertised. At times one part of the advertisement is written in English and another part in Spanish, and sometimes Spanish terms are translated literally and incorrectly into English. Will Spanglish continue to grow in Costa Rica? Yes, it probably will, due to the media: international television, movies and the Internet. Will it threaten the Spanish language and become another language of its own? Time will tell. As Ilan Stavans says, “It’s too early to say. Languages develop over long periods of time. However, [...] the speed with which fresh Spanglish terms are disseminated these days is astounding.”<sup>45</sup> However, Ardila maintains that since Spanglish is often more difficult to speak than Spanish, and requires years of practice, it is unlikely that it will not become a distinct, genuine language.<sup>46</sup>

In Costa Rica, it is unlikely that Spanish will be replaced or grotesquely bastardized by the English language, due to the high level of education that many Costa Ricans enjoy. Upper and middle class Costa Ricans can use formal Spanish appropriately, and many also speak

---

<sup>45</sup> Stavans, ix.

<sup>46</sup> Ardila, 78.

correct English, so sometimes they use English words when they are speaking Spanish. It seems more likely that Spanglish will continue to be used as it is now, in the press, for advertisements to sell products, and as a game or a joke, in expressions such as “OK,” “sorry,” or “thank you.” Nevertheless, one cannot ignore words that have become part of the language, words that people believe are Spanish and which are not. But again, can one not say that this is normal? Languages change and evolve with time, and every language has its foreign words that help enrich the language itself and provide it with variety.

The English language is a part of Costa Rican culture but does not control or dominate it; English goes along with this culture and in the process, Costa Rican culture is transformed. At the present time, where diversity and dynamism are undeniable components, the use of languages, and their mixtures and combinations, is not rare. Multiculturalism, internationality, globalization are terms that associate different languages, as well as cultures, societies and human needs. Advertising looks for needs, intensifies them and profits from them. Spanglish is a means of developing these marketing strategies, and in Costa Rican advertisements, Spanglish plays an important role and appears to have a secure place.



**OTROS ESTUDIOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES**  
(OTHER STUDIES IN LINGUISTICS AND CULTURE)



# The Language-Culture Link in Exolingualistic Tourism Service Encounters<sup>1</sup>

(El vínculo lenguaje-cultura en encuentros exolingüísticos dentro del servicio turístico)

---

Joan Marie Boes Naderer<sup>2</sup>

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

## ABSTRACT

This article discusses four aspects related to cultural and linguistic interaction within exolingualistic communication prevalent in tourism. The first aspect refers to the role of culture as an essential part of linguistic exchanges, and the second explains the unconscious nature of socialization and language processes. The third aspect is the pragmatics of communication in *exolingualistic* service interactions, and the fourth approaches the role of *habitus* in intercultural communication in tourism.

## RESUMEN

Este artículo trata cuatro aspectos relacionados con la interacción entre la cultura y el idioma, en el contexto exolingüístico del sector turístico. Un primer aspecto se refiere al papel de la cultura en los intercambios lingüísticos; el segundo explica la naturaleza inconsciente de los procesos de la socialización y el idioma; el tercer aspecto se refiere a la pragmática de la comunicación en las interacciones exolingüísticas de servicio; y el cuarto aspecto expone el papel del *habitus* en la comunicación intercultural en el turismo.

---

1 Recibido: 7 de abril de 2016; aceptado: 27 de setiembre de 2016.

2 Departamento de Artes, Filosofía y Letras, Sección de Lenguas Modernas. Correo electrónico: joan.boesnaderer@ucr.ac.cr.

**Keywords:** exolingüistic interactions; culture; language processes; intercultural communication

**Palabras clave:** interacciones exolingüísticas; cultura; procesos de lenguaje, comunicación intercultural

## Introduction

The inclusion of culture as an inseparable aspect of language acquisition and use is perhaps one of the most dramatic transformations that Applied Linguistics has undergone in the last century. This transformation began with Dell Hymes' challenge to Chomsky's seminal distinction between *language competence* and *language performance* in connection with a *generative universal grammar* that rules the acquisition of a language. In Hymes' perspective, neither of Chomsky's categories considered the real social contexts in which language is used and appropriated by the learner.<sup>3</sup> In other words, Hymes<sup>4</sup> noted that Chomsky's theory left no room for dealing with language learning when heterogeneous speech communities and their constitutive socio-cultural features are involved in such process.

The term *communicative competence* arose from those observations leading to the concept of *interactional competence* under socio-cultural circumstances, pointing to the relevance of social interactions in language teaching and learning. In this regard, Hallaway contributes the idea that when language is in use, it is then that all its functions and meanings operate together.<sup>5</sup>

Like the above, numerous other language theorists, such as Canale, Swain, Krashen, and those tied to the *Humanistic Approaches*, have contributed to the gradual development of theories which explicitly sustain that language and culture are intricately intertwined

3 Janice Yalden, *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation* (London: Prentice Hall International, 1987) 16.

4 Dell Hymes, "Models of Interaction of Language and Social Life," John Joseph Gumperz and Dell Hymes, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (Oxford: Basil Blackwell, 1986) 35.

5 Yalden, 19.

as part of one another. Regardless of these plausible efforts, many aspects remain unsolved especially for understanding the socialization and commoditization of language and culture under the impact of globalized tourism, and the processes in which learners and users are immersed within and beyond their particular native communities.

### **Culture as an Inherent Aspect of Language Proficiency**

The *National Center for Cultural Competence* defines *culture* as an “integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations.”<sup>6</sup> This means that language is not only part of culture, but actually defines culture; it is culture. Thus, the culture associated with a language cannot be acquired by simply learning about celebrations, folk songs, or customs of the communities in which the language is spoken. Culture is a much broader social force, inherently tied into many of the linguistic concepts taught in the second or foreign language classroom.

It is not by chance that the *National Standards in Foreign Language Education Project of the United States* has put culture at the forefront in second language teaching. The Project sustains that students cannot master a language until they have also mastered the culture.<sup>7</sup> Language learners, according to Krasner, have to understand that linguistic competence is not enough; they need to be aware of when, where, who, how, why and what language is used in specific

---

6 Qtd.in: Tawara Goode, Sanjeev Socklingam, SethBronheim, Marc Brown and Wendy Jones, “A Planner’s Guide: Infusing Principles, Content and Themes Related to Cultural and Linguistic Competence into Meetings and Conferences,” Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence, January 10, 2016, <[http://nccc.georgetown.edu/documents/Planners\\_Guide.pdf](http://nccc.georgetown.edu/documents/Planners_Guide.pdf)>.

7 Oxana Dema and Aleidine Kramer Moeller, “Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom,” *DigitalCommons@University of Nebraska, Lincoln*, <<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181>>, November 16, 2015.

contexts.<sup>8</sup> For instance, it is not appropriate to ask a complete stranger a question such as “How old are you?” or to say to the person, “Hey you, come here,” unless the speaker occupies a position of authority that is socially recognized by the person being addressed and if such communicative behavior is necessary for getting an appropriate, immediate response.

The fact that humans are social beings is the fundamental reason why language and culture are such essential elements of their nature. Actually, when people utter words, they refer to common experiences because when communicating, they turn to their stock of shared knowledge of the world. This, language expresses cultural reality, and in turn, cultural reality is created through language.<sup>9</sup>

### **The Unconscious Nature of Speech Behavior**

Wolfson<sup>10</sup> makes a valid point in stating that insights into sociolinguistic rules, for non-native speakers of English (NNES), interacting with members of native English (NE) communities, could prove vital to encouraging tolerance and reducing negative stereotypes about other cultures. Presently, however, this is not possible in any systematic way because most sociolinguistic rules are largely below the level of conscious or intuitive analysis. What this means is that native speakers, although completely competent in using and interpreting their native language, are not even aware of the patterned nature of their own speech behavior.

This why native speakers may be able to judge the correctness or appropriateness of their language when interacting with non-native speakers, by recognizing when there are deviations from the

---

8 Irene Krasner, “The Role of the Culture in Language Teaching,” *Dialog on Language Instruction*, 13, 1-2 (1999): 79-88.

9 Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1993) 3.

10 Nessa Wolfson, *Perspectives, Sociolinguistics and TESOL* (Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, 1989) 35.

sociolinguistic rules. Nevertheless, they are unable to describe the rules of their own speech behavior spontaneously. This means that there is a significant discrepancy between knowing what can be said in different speech contexts, and what is actually said in actual social interactions in different contexts.

Understanding speech patterns is even more complex for people who are bilingual or bidialectal because they often switch from one code or language to the other without being at all aware of it. Blom and Gumperz (qtd. in Wolfson<sup>11</sup>) carried out a study in a small village of Norway, where they established—much to the disbelief and irritation of the local people—that “code switching” happened subconsciously. In that community, the local dialect, *Ranamal*, was regarded as an important sign of friendliness, equality and local identity, and was the preferred dialect, while *Bokmal* was considered the standard Norwegian dialect used in education, government, media communication and religion practices. The study revealed that, though the native speakers took *Ranamal* as the socially correct language in family and social gatherings, considerable code switching was taking place subconsciously, in contexts where that language variation was more practical. When recordings were played to the speakers, they were in disbelief and referred to the findings as irregular—the exception, not the norm. Nonetheless, further recordings revealed the same pattern, though the local inhabitants continued to deny what was actually taking place in their language exchanges.

What this study and several others of the like mentioned in Wolfson show is that native speakers are not aware of the language patterns that play out in the different socio-cultural contexts in which they use them. Consequently, even though they have strong and well-informed ideas about what they should say, this is not at all the same as knowing what they do say. This is because speech norms or

---

11 Wolfson, 37.

community ideas concerning appropriate speech behavior cannot be equated with speech use, which is actually a pattern of behavior.

The unconscious level at which native speakers respond in diverse socio-cultural contexts, even when failing to recognize their speech patterns in such instances, is crucial to understanding the inter-workings of foreign language use and acquisition processes. Since many of the grammatical choices made by native speakers in spontaneous everyday conversation are dependent upon sociolinguistic contexts, and since these distinctions are not intuitively obvious, materials designed for the purpose of teaching language learners are often both artificial and misleading.<sup>12</sup>

English as a Foreign Language (EFL) learners are limited in their language learning because culture immersion is limited and often superficial. Paulson<sup>13</sup> points out that it is typical of TESOL curricula to include instructions about the grammatical rules to follow for information questions, but they do not include any guidelines about what questions are appropriate or inappropriate to ask under different circumstances. Furthermore, Byram and Morgan<sup>14</sup> call attention to the fact that the separation of language and culture is even more apparent in those textbooks that append cultural contents in the form of culture capsules or background notes, rather than integrating culture into the language covered in the units. Nevertheless, if the cultural patterns embedded in the language of native speakers are unconscious, then it is essential to ask what cultural patterns come up when foreign language users communicate in their own social contexts with native speakers of the foreign tongue.

If speakers of a foreign language both learn and use it in their own native speaking environments, with limited exposure to the foreign culture, then it is possible to assume that their native social

---

12 Wolfson, 43.

13 Cristina Paulston, *Implications of Language Learning Theory for Language Planning* (Arlington: Center for Applied Linguistics, 1974) 14.

14 Michael Byram and Carol Morgan, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture* (Clevedon: Multilingual Matters, 1994) 17.

and cultural contexts are the ones that primarily mold the way they express themselves in the foreign language. This is a fundamental aspect that needs to be examined in the context of tourism, especially international tourism, where cultural and language dynamics may play out in unexpected distinctive ways.

### **Pragmatics in Tourism Exolingualistic Service Interactions**

Yule describes *pragmatics* as “[t]he study of the relationships between linguistic forms and the users of those forms.”<sup>15</sup> A relevant example could be the use of the personal pronoun “*tú*” in familiar contexts and the formal “*usted*” by other Spanish speakers, whereas in Costa Rica, the use of “*tú*” was found much less frequently in the past. In other countries that distinction is very important, so the pragmatics of using either of them correctly is very significant for them. Furthermore, Gric (quoted in Thomas) sustains that:

While syntax is the study of how linguistic forms are arranged in sequence, and semantics examines the relationship between linguistic forms and entities of the world, pragmatics is concerned with the notion of implicature, i.e. implied meaning as opposed to the mere lexical meaning expressed.<sup>16</sup>

Riley defines *pragmatic failure* as “misunderstandings leading to dissatisfaction or conflict, or occasionally, to great hilarity,”<sup>17</sup> while Thomas refers to the same concept as more closely tied to an individual’s self-image, stating that these types of errors are more serious than grammatical errors associated with the speaker’s level of linguistic proficiency.<sup>18</sup>

---

15 George Yule, *Pragmatics* (Oxford: Oxford University Press, 1996) 4.

16 Jenny Thomas, *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics* (Essex: Longman, 1995) 56.

17 Philip Riley, *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective* (London and New York: Continuum, 2007) 222.

18 Jenny Thomas, “Cross-Cultural Pragmatic Failure,” *Applied Linguistics*, 4, 2 (1983): 91-112.

*Pragmatic errors* cause more “damage” because they are taken more personally than grammatical or linguistic errors. For instance, invading the personal space of someone who belongs to a culture in which respecting this space is mandatory can cause more irritation than ideas expressed with some degree of linguistic inaccuracy.

Under usual conditions, *pragmatic failures* are most likely to occur if there is a lack of understanding of culture; and it is in *exolingual service encounters* where *pragmatic failure* most commonly takes place. According to Riley, service encounters in tourism are a *praxiological* class of social interaction, where there is exchange of goods, services or knowledge.<sup>19</sup> Customers or clients receive a service, and social agents or service providers offer the service. The role that each one assumes, and the socio-cultural context in which they are located are significant for understanding the interrelationships that play out. For instance, Riley states that in exolingual service encounters, there is asymmetry between the levels of communicative competence of the speaker and that of the hearer. He also points out that the prototypical case of exolingual discourse is commonly called “foreigner talk” (or “Native/Non-Native conversation”), where one of the participants does not have the same degree of mastery of the language as the other.<sup>20</sup>

*Pragmatics* of intercultural communication concerns the manner in which the various roles of the actors are carried out. Comparative studies of *pragmatics* between members of different cultures reveal that because each culture seems to have different preferences for modes of speech act behaviors, this leads to different culturally determined expectations and interpretations. That is why the concepts *ethos* and *communicative virtues* are so significant here. *Ethos* refers to the self-image that the speaker projects by means of discourse, filtered through the hearer’s perceptions and responses. Worded differently, *ethos* refers to “the traits of character which a speaker has to display

---

19 Riley, 220.

20 Riley, 213.

to an audience in order to make a good impression, and thereby assure that his/her speech will have a successful outcome.”<sup>21</sup> In view of that, Riley concludes that *service encounters* follow certain social patterns and that the way in which certain statements are uttered increases their socio-cultural significance.<sup>22</sup> Therefore, linguistic competence by itself is not enough for mutual comprehension between foreign tourists and local service providers.

Being competent in a foreign language implies knowing the social and situational norms that govern interaction when native speakers use the language among themselves. As Aristotle affirmed, “[t]o win trust, it is necessary to demonstrate three principal characteristics: intelligence, virtue, and goodwill.”<sup>23</sup> That idea is fundamental in the relationship between discourse performance, and various aspects of construction of social identity such as social categorization, membership, attitude formation, stereotyping, and accommodation.<sup>24</sup>

*Communicative virtues*—socially valued characteristics of speech—are considered the most important characteristics of discourse performance. Examples of those are politeness, friendliness, efficiency, clarity and directness. The difficulty in establishing a successful *ethos* and positive *communicative virtues* in cross-cultural communication is that they are socially defined and thus, vary across cultures and contexts; for instance, in a country like the United States, directness constitutes an appreciated *communicative virtue*, whereas in Costa Rica, directness is oftentimes perceived as harsh or unfriendly. Furthermore, in their study, Beebe and Taskahashi pointed out that many ESL learners of Japanese reported that their instructors had told them to be direct whenever they would speak English, and thus had led

---

21 Riley qtd. in Virginie André and Desiree Castillo, “The ‘Competent Foreigner’: A New Model for Foreign Language Didactics?” Bent Preisler, Anne Fabricius, et al., eds, *The Consequences of Mobility* (Roskilde: Roskilde University, 2005) 160.

22 Riley qtd. in Andres and Castillo, 160.

23 Riley, 213.

24 Riley, 216.

them towards an over-simplified and stereotyped goal of acquiring the communicative virtue of directness in English-speaking encounters.<sup>25</sup>

The concepts *plurilingualism* and *pluriculturalism* are also meaningful in cross-cultural communication *service encounters*. Coste, Moore and Zarate define these two terms as “[t]he competence to communicate linguistically and to interact culturally [which is] possessed by an actor who masters, to differing degrees, numerous languages, and has to manage the totality of this language and cultural capital.<sup>26</sup> This idea implies that second language speakers do not superimpose one language or culture upon the other, but must develop instead a plural competency.

Likewise, sociolinguist Hymes explains that it is not only important to view languages as a part of a speaking system, but also to analyze those systems from a socio-cultural standpoint.<sup>27</sup> According to Hymes, communicative competence is acquired by knowing the rules that govern the interactions of the listener’s community for the speaker to adapt his/her behavior accordingly—as a non-native speaker of the language.<sup>28</sup> Hence, *plurilingualism* and *pluriculturalism* are optimum goals for achieving successful pragmatic communication in *exolingustic service encounters*.

## The Role of *Habitus* in Intercultural Communication in Tourism

*Habitus* is a Latin word which means condition (of the body); character; quality: style of dress, attire, disposition, state of feeling; habit.<sup>29</sup> Bourdieu’s concept of human *habitus* matches, in some way, the original Latin meaning, except perhaps for the inclusion of “character.”

25 Qtd. in Seiji Fukazawa, “Teaching and Learning Culture with AETs—What Cross-Cultural Pragmatics Can Tell Us,” *Bulletin of the Faculty of School Education, Hiroshima University* 19, 1 (1997): 39-49.

26 Qtd. in Andres and Castillo, 162.

27 Hymes, 70.

28 Hymes, 70.

29 Dennis Shirley, “A Critical Review and Appropriation of Pierre Bourdieu’s Analysis of Social and Cultural Reproduction,” *Journal of Education* 168. 2 (1986): 96-112.

For Bourdieu, *habitus* refers to socially acquired, embodied systems of dispositions and/or predispositions, implying that people's behavior is socially conditioned in their behavior.<sup>30</sup>

As part of a community, people go through a socialization process, and unconsciously develop ingrained mental dispositions about basic things such as ways of walking or speaking, and many other complex aspects such as deep structural classificatory and assessment propensities that are socially acquired and manifested in outlooks, opinions, and embodied phenomena. *Habitus* underlies such second-nature human characteristics, and their infinite possible variations in different historical and cultural settings.<sup>31</sup>

While *habitus* is derived from cultural conditioning, Bourdieu and Passeron<sup>32</sup> refuse to equate it with its manifestation, nor is *habitus* considered to be as a fixed essence, operating like a computer program that determines mental or behavioral outcomes. This is because, in the authors' perception, people can reject notions that are prevalent in the society they live in; and they may choose to respond very differently from the people around them. Of course, the notion of *habitus* is very complex, and there are many levels in which it can be explored. The *habitus* of an individual is dynamic, changing as a person passes through different stages of life, participates in different groups and organizations, and experiences life in new places.

The above is especially true when an individual travels to other parts of the world where language, culture, and social customs are very different from their own, in which case, they are "out of their *habitus*." They may then find it difficult to know how to act, speak, and relate with the people, and to the events that they experience. According to Bourdieu, "Culturally coded patterns of tourist behavior partly emerge out of dispositions that evolve around class, gender,

30 Pierre Bourdieu and Loïc J. D. Wacquant. *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (México: Grijalbo, 1995) 5.

31 Bourdieu and Wacquant, 5.

32 Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education Society and Culture* (Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1977) 85.

ethnicity and sexuality, for instance.”<sup>33</sup> Nevertheless, while tourists may be in the predicament of being out of their *habitus*, they do have dispositions about how to act as tourists; this is sometimes referred to as the *tourism habitus*. That is, tourists have to negotiate meaning under different social and cultural contexts. Thus, it can be generally assumed, that there is goodwill and positive intentions among tourists to appreciate the host culture.

Tourism is unique in that, according to Jarworski and Thurlow,<sup>34</sup> it transforms the banal into exotic and converts use-value into exchange value. In the tourism *habitus*, even what is trivial and uninteresting within and for the host society could be perceived as intriguing or magical by the tourists. In fact, Urry describes interactions taking place in tourism, in the following manner: “Not only does tourism involve face-to-face (or more mediated) forms of visitor–host interaction, like in many other types of service encounters, but the ultimate goods purchased by tourists during their travels are images, lifestyles, memories and their narrative enactments.”<sup>35</sup>

The above comment by Urry reveals the nature of the socio-cultural interaction of tourism and the role of *habitus* as tourists move into unknown *social scenes* and experience different ideologies, and social constructions of host societies. In like manner, for the native tourist service providers, there is a change in *habitus* because though they are in their own country and possess the acquired social norms of their society. They work within institutionalized settings where they are expected to act, interact and communicate differently by means of a foreign language.

Knowledge surrounding intercultural encounters with tourists can be for the service provider limited to a rather small range of seemingly irrelevant cultural aspects such as physical space, or

---

33 Bourdieu and Passeron, 30.

34 Adam Jaworski and Crispin Thurlow, *Language and the Globalizing Habitus of Tourism* (Washington: University of Washington, 2009) 2.

35 John Urry, *The Tourist Gaze*, 2nd ed. (London: Sage, 2002) 43.

manners of greeting, or may involve more complex and significant factors such as religious taboos or expected norms in the quality of the service they offer. In addition, if they are expected to interact with the tourists in a foreign language, they are subjected to the socio-cultural norms that are implied in that language. Thus, tourist service providers are expected to express themselves and provide service to the tourists in a way that is understandable and appropriate from the perspective of the tourists.

Tourism is one of the largest branches of international trade, and it is a hallmark of globalization.<sup>36</sup> Furthermore, tourism appears as the ideal industry for global capitalism because of its *flexible*, deeply *semiotic* and *reflexive* nature.<sup>37</sup> It is *flexible* in the sense that the experience of being a tourist is essentially ephemeral and changing, making the tourist willing to accommodate to the anticipated exotic or “exoticized” experiences, as much as to some of the mishaps involved in order to appreciate the sceneries, cultures, and distinct kinds of interactions offered to them as desired commodities. On the other hand, following Rossi-Landi’s understanding, it is *semiotic* because of the symbolic significance involved in the signs and sign systems that come into play when tourists interact with the members of the host community.<sup>38</sup> Finally, tourism is defined as *reflexive* because of the well-organized and highly institutionalized networks that it is made of, which is what allows the industry to monitor, evaluate and develop the material and semiotic resources of each potential destination in the context of global tourism.<sup>39</sup>

Moreover, Jaworski and Thurlow state that “[t]ourism exemplifies a semiotically embedded service because, like advertising and marketing, a key part of what is actually produced and consumed in

36 Arjun Appadurai, “Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy,” *Theory, Culture and Society* 7 (2003): 295.

37 Urry, 2.

38 Ferruccio Rossi-Landi, *El lenguaje como trabajo y como mercado* (Caracas: Monte Ávila, 1970) 22.

39 Urry, 2.

tourism is the semiotic context of the service.”<sup>40</sup> This is to say that tourists not only use commodities, such as hotels and other services, but they also “consume” history, host-visitor interactions, images, lifestyles, memories and the conversations they share with their hosts. Then, among the goods purchased in tourism, there are not only those that are tangible but there are intangible commodities as well, as Urry specifically points out:

Material goods such as souvenirs, artefacts not unlike snippets of language formulae brought back from foreign trips are themselves (re-)packaged and promoted as useful props in the enactment of these performances, and they serve as an extension of the tourist gaze—the socially organized, systematized and ‘disciplining’ ways in which tourism is structured and learned.<sup>41</sup>

While it is useful to think of language, communication, and culture as commodities in the global tourism activity, it is also important to note that tourism plays a marked role, both as a product and as a producer of globalization, and thus in the tension that takes place in the areas of economy, capital and identity differentiations. This is because tourists are consumers of others’ cultures, while the hosts present, perform, and/or recreate facets of their own culture for sale. Alternatively, as Jaworski and Thurlow put it: “It is in the singular interpersonal, intercultural exchanges between the touring and the toured that we find most forceful manifestations of the internalized, global order.”<sup>42</sup>

Therefore, it seems appropriate to think of tourism as a structured and systematized activity, involving particular sets of codes, norms, expectations and hierarchies, which are contributing forces in the construction process of globalization. Furthermore, Jaworski and

---

40 Jaworski and Thurlow, 3.

41 Urry, 45.

42 Jaworski and Thurlow, 5.

Thurlow point to the necessity of rethinking many key concepts in sociolinguistics and ethnolinguistics, in face of the dynamic changes that tourism and globalization are effecting in these fields.<sup>43</sup> The concept of *community*, for example, in its traditional sense, refers mostly to people sharing a geographical space, as well as common ideologies, beliefs, services and ways of interacting. Nonetheless, with the advent of the Internet and accessible, rapid airline travel, *communities* are formed by people who have nothing in common except for a single unifying element, such as their interest in nature conservation, the liking for a form of art, or a political ideology.

What clearly comes up from the above examples is that globalization has brought drastic changes in the ways people think, act, create identities, and live, all of which point to the need for re-examining the conceptual models of Ethnolinguistics, and other areas of research, under the light of those changes. That is why Blommaert and Rampton place emphasis on two processes: the processes of *entextualization*, the process by which texts are produced by extracting discourse from its original context, and reifying it as a bounded object; and *recontextualization*, a process that extracts text, signs or meaning from its original context in order to introduce them in another context.<sup>44</sup>

Since the meaning of texts and signs depends upon the context, *recontextualization* implies a change in meaning, and communicative purpose as well. As mentioned above, Jaworski and Thurlow emphasize that, “Tourism is a master of recontextualization: lifting the everyday into the realm of the fantastical, transforming the banal into the exotic and converting use-value into exchange-value.”<sup>45</sup> In this same line of thought, Bauman, one of the world’s leading sociologists states that:

Tourism is both a vast movement of specific people (i.e. the tourists) and a metaphor for much of contemporary (Western) life: the

---

43 Jaworski and Thurlow, 2.

44 Qtd. in Jaworski and Thurlow, 2.

45 Jaworski and Thurlow, 2.

‘tourism syndrome’ that is characterized by temporariness, a looseness of attachment to places and people and an endless ‘grazing’ (or consumption) of sensations and interactions.<sup>46</sup>

In fact, because of the mobility of people and knowledge, and other aspects of globalization, Jarworski and Thurlow affirm that many concepts of sociolinguists and ethnolinguistics need to be thought over all together.<sup>47</sup>

*Habitus* is recontextualized in tourism. The term *tourism habitus* is unique in explaining the underlying predispositions and social constructions that emerge from this activity. As Edensor states:

Tourism is a process, which involves the ongoing (re)construction of praxis and space in shared contexts. But this (re)production is never assured, for despite the prevalence of codes and norms, tourist conventions can be destabilized by rebellious performances, or by multiple, simultaneous enactions (sic) on the same stage.<sup>48</sup>

The author emphasizes that tourism is a manifestation of performances, both by the hosts and the tourists, in an attempt to sell the hosts’ culture and everyday life experiences canned in an exotic and fantastical package. In that way both parties are, to some extent, actors who interact together under systematized rules or norms, while immersed in the tourism experience. Jaworski and Thurlow have also singled out that tourism interactions are “habituating, normative practices as instantiating an often playful performance of contact which, in turn, establishes a globalizing habitus for both tourists and their hosts,”<sup>49</sup> and because the overall empirical effect of *tourism habitus* as a form of social order is constructed along lines of consumption and power,

---

46 Qtd. in Adrian Franklin, *Tourism: An Introduction* (London and Thousand Oaks, California: Sage, 2003) 207.

47 Jaworski and Thurlow, 2.

48 Tim Edensor, “Performing Tourism, Staging Tourism. Reproducing Tourist Space and Practice,” *Tourist Studies* 1, 1 (2001): 59-81.

49 Jaworski and Thurlow, 3.

individual interactions are not so clearly one-sided and clear-cut as traditionally assumed in sociolinguistics and ethnolinguistics theory.

In terms of power relations, though service providers occupy a sub-servant position, they are also in control of the interactions between them and the tourists by being the providers of local knowledge and culture. Tourists often feel insecure on tours where they are exposed to local customs and culture. In part, that insecurity goes with the newness of the tourists' experience which delineates the exoticism of the encounter and stimulates the touristic experience.

The tourism service providers, on the other hand, are very familiar with their surroundings, with the events that take place and perhaps, even with the routines of receiving tourists, answering their questions, and handling common problems. The interactions that play out between the tourists and the hosts go beyond the mere exchange of goods and services for money, entailing dynamic, sometimes uncertain results. This is where language, communication, and culture become both commodities and vehicles of exchange; this is also where the traditional place of language is dislocated.<sup>50</sup>

## Conclusion

Culture and language are inseparable elements of the communication process. Furthermore, the complexity of speech behavior goes far beyond the scope of a stream of spoken words emitted by one individual and received by another. On the contrary, the interworking of culture and language produce meanings and levels of meaning where by the effectiveness of this communication depends on the shared cultural competence between the communicators. Furthermore, not all speech behavior is conscious. Studies have shown that in varying cultural context, individuals may do code switching, use paralinguage or even change pronunciation without realizing it. This unconscious

---

50 Jaworski and Thurlow, 5.

nature of communication leads to one of the difficulties in teaching a foreign or second language because part of the speech behavior is unobserved, and therefore, one may have a difficult time producing it in the most adequate manner. When entering into the realms of intercultural communication, these aspects have even greater impact on speech behavior.

*Habitus* deals with the socially conditioned nature of one's behavior which frequently operates at an unconscious level. The *habitus* is not discarded as individuals carry out intercultural exchanges, and this could cause communication difficulty or failure, especially when done in a foreign language. On the other hand, awareness of being out of one's *habitus* could create greater sensitivity in the communication process and hence, strengthen the mutual desire to understand the messages given. This is especially true in the case of Costa Rican tourism, where the tourists come to the country and hence are out of their *habitus*, but may use English to communicate. This is also the case while the Costa Rican service providers are in their natural *habitus*, but have to use a foreign language in the interaction.

Along with *habitus*, there are other pragmatics in tourism exolingistic service interactions. Pragmatic failure is quite common, but it is minimized by the willingness of the two parties to have successful outcomes. However, it is essential to lessen the impact of pragmatic failure, so that accurate communication is ensured and the desired outcome is obtained. Fortunately, along with the process of globalization, a rapidly growing tourism *habitus* is developing, where both the tourists and the service providers come together in an environment where expected norms exist, and both parties understand them. Nonetheless, because both language and culture are commodities of the tourism experience, there will always be unexpected elements in touristic intercultural interactions, making it necessary to look at language and communication in a broader scope, so that second and foreign language users are able to respond more effectively as service providers.

# Limon Creole Phrases: A Vehicle for Linguistic and Cultural Preservation<sup>1</sup>

(Frases de criollo limonense: vehículo para la conservación lingüística y cultural)

---

*Ginneth Pizarro Chacón*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

*Damaris Cordero Badilla*<sup>3</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

## **ABSTRACT**

Phrases and idiomatic expressions used in everyday speech in Limon Creole by a group of elderly people have been collected in the province of Limon, Costa Rica, to preserve those phrases as part of their legacy to future generations. Considering the age factor, the information was gathered by applying a questionnaire to 50 native speakers of Limon Creole. Recommendations are provided, based on the results of the study.

## **RESUMEN**

Se recogen frases y expresiones idiomáticas del criollo limonense del habla cotidiana de un grupo de ancianos en la provincia de Limón, Costa Rica, con el fin de preservarlas como parte del patrimonio lingüístico regional. La información fue recolectada mediante un cuestionario a cincuenta informantes del criollo limonense, considerando el factor etario. Con base en los resultados del estudio se plantean recomendaciones pertinentes.

---

1 Recibido: 28 de febrero de 2015; aceptado: 30 de agosto de 2016.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gpizarro@una.ac.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: Jodaro.damaris@gmail.com

**Keywords:** Limon Creole; idiomatic expressions; linguistic diversity; age factors  
**Palabras clave:** criollo limonense; expresiones idiomáticas; diversidad lingüística; criterios etarios

## Introduction

Phraseological units are a common feature of languages; these expressions become used and recognized as representative elements of a culture. This is the case of Limon Creole, also known as Limon English or *Mekatelyu*, a language spoken in the province of Limon, on the Caribbean side of Costa Rica, as well as in Colon (Panama), Belize, and San Andres. The term *Mekatelyu* is considered to be related to the English phrase “make I tell you” (“let me tell you”), and it was translated into Spanish as “déjame decirte.”<sup>4</sup> Like any other Creole language, it has its own phonological patterns, grammatical structures and vocabulary, appropriate to the needs of its native speakers. It was introduced in Costa Rica by Jamaican immigrants who came to work on the banana plantations in Limon and on the Pacific railroad; for this reason, many Jamaican English words can be found in its lexicon.

Currently, there is an important gap between young and older generations speaking this language, because people feel more comfortable when speaking Limon Creole “only with family and a few other people,” but not in public because it is considered “a broken language which may be disrespectful for those who do not understand it.”<sup>5</sup> This points to the importance of identifying the context and of preserving phrases that are used only by elderly people and not by the new generations.

---

4 Dora Vargas, “¿Qué es el mek-a-tel-yu?,” *Revista Comunicación* 2, 1 (1985): 113-142 (113).

5 Kenneth Mora, Hever Orias and Geraldine Zamora, “Limonese Creole” (research for Linguistics LLM419), Universidad Nacional, 2013; <<https://prezi.com/mw1wo3xczekx/limonese-creole/>>.

## Theoretical Background

### *Limon Creole*

Although Limon Creole (LC) has been considered a language, its syntax, phonology and lexicon have lost validity for some. It is restricted to family conversations, and used predominantly by adults or elderly speakers. Thus, one way to document and disseminate relevant aspects of this language is to collect phrases and expressions representative of this culture.

Since the beginning of the immigration of people from the Caribbean islands, English was the language spoken in Limon by the banana plantation administrators; as a result, Afro-Caribbean workers, in their minority status, had to adapt their linguistic ability to the dominant language, and this language became the main source of their lexicon. During the past century LC was also in close contact with Spanish, the official language of Costa Rica, and many Spanish words were incorporated into LC.<sup>6</sup>

Although Creoles have been affected by external influences, they conserve particular traits that make them unique. The majority of Caribbean Creoles are characterized by not having inflections in the verbs, meaning that the verb tenses are free morphemes that are closely related to their roots. Additionally, they share characteristics of Standard English (SE) in their lexicon.

Linguists such as Fernando Wright<sup>7</sup> with research on LC syntax and Terry Wolfe<sup>8</sup> with an exploratory study on its morphology and syntax, have shown that this variety has been a factor of identity for Limonese people and an important contribution to Costa Rican culture. The recovery of any of its linguistic features contributes to its preservation and diffusion through existing studies that have focused on LC

6 Anita Herzfeld, *Mekaytelyuw: la lengua criolla*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2002), 165.

7 Fernando Wright, *Limon Creole: A Syntactic Analysis* (San José: Universidad de Costa Rica, 1974).

8 Terry A. Wolfe, "An Exploratory Study of the Morphology and Syntax of the English of the Province of Limon, Costa Rica," Ph.D. dissertation, Universidad de Costa Rica, 1970.

phonology, syntax, semantics and lexicon. However, phraseological studies on the use of specific words or phrases by elders have so far received comparatively less attention.

Wright pointed out that LC “is no longer seen as a serious means of communication in Limon because it is a language that has lost its primary function; that is, to allow communication among monolingual people.”<sup>9</sup> He also indicated some of the main characteristics of LC:

- Word endings are not conjugated.
- Vocabulary includes words borrowed from Spanish.
- Repetition of terms or words is frequent.
- There is no subject/verb agreement.
- There are no “be” form verbs.
- There is only one marker of time: “di.”
- No forms of “do” are used in sentences.
- “Not” is only used to write negative sentences.
- At the phonological level, there are nineteen consonants, eight vowels and four diphthongs<sup>10</sup>

LC consists mostly of Limon English features both in grammar and vocabulary; however, as Herzfeld has shown, Spanish has also affected it and made it difficult for it to survive.<sup>11</sup> As Mufwene had stated earlier, creole development is influenced at some level by the languages of its first speakers: “Structural features have been predetermined to a large extent (but not exclusively!) by characteristics of the vernaculars spoken by the populations that founded the colonies in which they developed.”<sup>12</sup> Mufwene added: “The only influences in competition are structures of the lexifier and of the substrate languages; the language bioprogram or Universal Grammar, which need not be

---

9 Wright, 4.

10 Wright, 3.

11 Herzfeld.

12 Salikoko Mufwene, “The Founder Principle in Creole Genesis,” *Diachronica* XIII (1996): 83-134 (84).

conceived of as operating exclusively in children, regulates the selection of structural features from among the options in competition among the language varieties in contact.”<sup>13</sup>

René Zúñiga provided additional historical background:

In 1949, the Costa Rican government decreed to give Costa Rican nationality to the people of Limon, and forced them to adopt Spanish as their official language. This “hispanizacion” increased the stigmatization of this language, and caused LC speakers to deny their linguistic identity. (...) As a defense mechanism against this confusing scenario, speakers of this language “relegate further use, with the consequent danger of extinction.”<sup>14</sup>

LC researchers have focused their studies on its structures, language attitudes, grammar, and even on an alphabet. However, more research is required on the use of specific words or phrases by elders.

## Methodology

Supported by a qualitative methodology, this research is defined as a case study which, according to Lopez, is “the empirical research of a phenomenon that you want to learn in an everyday real context.” In a case study, a researcher knows a reality, and approaches it as convenience.”<sup>15</sup> Other authors such as Hernandez, Fernandez and Baptista indicate that a case study corresponds to a description prepared by the researchers”<sup>16</sup> with the use of ethnographic research to provide “a detailed, in-depth description that should be acknowledged as a

13 Mufwene, 89.

14 Rene Zúñiga Argüello, “¿Qué se habla en Limón?” (abstract of paper presented at the 17th Annual Eastern Caribbean Islands Cultures Conference, 2014) 40; our translation, <<http://humanidades.uprrp.edu/ingles/wp-content/uploads/2014/10/Conference-Abstracts-2014.pdf>>.

15 Wilmer Orlando López González, “El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa,” *Educere* 17, 56 (2013): 139-144 (140).

16 Roberto Hernández, Carlos Fernández and Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, 6.a ed. (México: McGraw-Hill, 2014) 162-3.

mutual product born of the interviewing of the lives of the ethnographer and his or her subjects,<sup>17</sup> who in the present study corresponds to a group of elderly people in Limon.

Once the phrases were collected using ethnographic research, they were analyzed and documented, including the places where they are used registered. They were also translated into English and Spanish, and presented to a native LC speaker, who checked them one by one and gave recommendations for their correct spelling and written form. This research, therefore, was divided into two phases: a. The first phase focused on references related to LC and two personal interviews conducted Quince Duncan, an expert informant on LC and culture, and René Zúñiga Argüello, a linguist and LC researcher. They provided their perspectives on the use of the language, its progressive loss, and future revitalization. An instrument with open questions was designed for the interviews (see appendix 1). b. In the second phase data was obtained with another questionnaire which included open questions (see appendix 2). The data were obtained in downtown Limon from 50 informants whose ages range between 65 and 75. They were selected since they use LC in their everyday speech and because of their desire to preserve the language. They were willing to cooperate with the study to help others understand the importance of speaking their language. Some had been contacted previously and others were chosen randomly. They were interviewed while at home, playing some games in the park, or chatting outside of a social club.

The main objective of documenting the fieldwork is to determine the relevance of having elders as representatives of LC linguistic transmission. This specific group may be viewed as a tool to spread the language among children, youngsters, and young adults. The present work serves to make those phrases known despite the younger generation's lack of interest.

---

17 Brian A. Hoey, "What is Ethnography?" (2008). Retrieved from <<http://brianhoey.com/research/ethnography/>>.

## Justification

LC has been considered a language with distinct syntactic and phonological characteristics. A number of linguists have conducted research on LC. One of them is Marva Spence Sharpe, who carried out a study to determine if Limon people were bilingual or diglossic.<sup>18</sup> Her findings helped clarify that the linguistic community in Limon was experiencing a linguistic change. Moreover, her research revealed that speakers in the Caribbean zone use more than one variety to communicate amongst themselves. This study has enabled researchers to realize that Limon is a bilingual and diglossic community, and three varieties must be used and taught: Spanish, SE, and LC.

Linguistic diversity has contributed to the limited use and spread of LC in Costa Rica. As a consequence, its syntax, phonology and lexicon are not relevant enough for generalized use, and it has been restricted to relationships amongst family and friends. It has generally been used by adults and elders who want to protect their heritage. One strategy to preserve this dialect and its idiosyncratic traits is to document all possible information related to phrases, their components and meanings. The context in which these phrases are used was also provided, to make both native speakers and non-native LC speakers aware of these phrases and their distinctive syntax and lexicon.

## Purpose of the Study and Research Questions

The main purpose of this research is to collect LC phrases used by elders in their everyday life to emphasize the importance of preserving them as a legacy of linguistic and cultural traditions in Limon. This leads to the following research questions: 1. What are some of the phrases LC speakers use?; 2. Who uses those phrases?; 3. In what

---

18 Marva Spence, "El criollo limonense: diglosia o bilingüismo," *Revista Intersedes* 5, 8 (2007): 1-14.

context is each phrase is used?; and 4. Are those phrases restricted to family settings, friends, or public places?

### Further Contextualization

As mentioned above, interviews were carried out with two different people—Quince Duncan and René Zúñiga—to further contextualize the present study.

#### *Limon Creole: The Perspective Provided by Quince Duncan*

Quince Duncan,<sup>19</sup> a well-known expert in LC language and culture, explained how to differentiate LC from *bad* English. In the past, speakers used British English at schools and church, and in formal situations, such as job interviews. In informal conversations on the street, they spoke “bad English”; however, they were not allowed to use this language or Spanish at home. Duncan referred to LC as an “idiolect or basilect,” since it is difficult for native speakers of SE, or for speakers of English as a second language, to understand. He explained that LC is seen more as a language than a dialect by some speakers. He added that one reason to consider it a language is the fact that it is spoken all over Central America, Jamaica, Bluefields, San Andres, and even in Honduras.

Moreover, as stated by Kargleder,<sup>20</sup> in the past, the Costa Rican government forced bilingual Limon speakers to suppress English in their daily conversations. It closed down Traditional English Schools (TES) because there were no certified teachers to teach SE. Consequently, the number of bilingual speakers diminished and was often confined to family settings. Therefore, according to Duncan, while some stopped using this language, others (between the ages of 45 and

19 Quince Duncan, Personal Interview. 13 April 2013; subsequent information and quotes are taken from this interview.

20 Charles Kargleder, “The Afro-Costa Ricans’ Concept of Nationality as Reflected in Selected Works of Quince Duncan,” paper presented at the XIX Latin American Studies Association (LASA) Congress, Washington D.C., 1995, <<http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/duncan.html>>.

50) tried to keep using Standard British English with a Caribbean accent. However, current reality is totally different; young people are gradually losing standard grammar and pronunciation, and they only speak Creole. This is because their Creole has been influenced by Spanish lexicon and syntax.

This Spanish influence became clear during President José Figueres Ferrer's administration. Spanish schools were established in Limon after the civil war, in response to the new conception of what being bilingual meant. President Figueres told Limon speakers:

...you cannot go back home because you never came from Jamaica; you were born in Costa Rica. So forget about going back home; if you do that, it will be easier for you to become Costa Rican. I can see that you receive a good education; you have your own system going. But there is no way in Costa Rica to have your own system in English; you have to learn Spanish (cited in Duncan<sup>21</sup>).

Duncan emphasized that the fact that the language was suppressed and the schools were closed. The government forced children to attend *Spanish* schools. That was the beginning of the loss of their bilingualism and some cultural traits reflected in that variety. LC has distinctive traits; by listening to LC, one can perceive its close linguistic relationship with Jamaican Creole. Duncan says that this close relationship allows him to understand and speak Creole not only in Costa Rica, but also in Nicaragua and Panama. All those Creole languages have a similar syntax that makes them intelligible, and also dissimilar in grammar to SE. Duncan remarked that many LC phrases also come from African languages. His desire to expose teenagers to LC and its historical and linguistic legacy was accomplished through the publication "Descendencia en Costa Rica," written for teachers in Limon as a tool for their educational process. This booklet helped teach local linguistic and cultural traits since

---

21 Quince Duncan, "El negro en la Costa Rica de hoy," *Revista del CESLA* 7 (2005): 399-404 (403).

the Costa Rican Ministry of Education only incorporated American culture in their English programs.

In face of that reality, Duncan questioned the policy of teaching only American English rather than Limonese Creole in the English courses. In the past, children and teenagers were exposed to British English as their first language, and Creole as the second one. They had the opportunity to hear both varieties at home and could understand them. Nowadays children and teenagers neither understand nor speak SE or Creole. Consequently, they prefer not to speak Creole and speak only Spanish. This results in the increasing number of monolingual speakers in Limon.

Finally, Duncan indicated that collecting those phrases and showing them to children and teenagers would be a way to teach their culture and identity to new generations. He also contends that one way to reverse the gradual loss of LC is by changing the syllabus and content of the courses in the public school system. With these programs, language teachers could adapt their subjects and class activities to linguistic traits and cultural aspects of LC.

### ***Limon Creole: the Perspective Provided by René Zúñiga Argüello***

A personal interview with René Zúñiga Argüello (UNA professor and linguist specializing in LC) provided another perspective about the position of LC in Costa Rica, its preservation, and the effort to spread its use among Limon citizens. He considers LC a language since it shows a systematicity different from other varieties of English. It has the structure of certain African languages, as well as syntax, including phonological traits and the vocabulary from English. That is why it looks so similar to English in lexicon. Another relevant fact to support this idea is mutual intelligibility. “If a person from the United States comes to Limon, he will probably understand a percentage of LC but not the entire conversation.”<sup>22</sup> He reinforces that “LC corresponds to a

---

22 René Zúñiga, Personal Interview, Monday, June 20, 2016; subsequent quotes are taken from this interview.

totally different system; to ask a question the order of the constituents is not altered the way it is done in English. In LC, the speaker alters the intonation; it is unnecessary to use auxiliaries or mark third person singular.” He said that it is believed that speaking LC is using a “subversion of English,” related to the simplification of the language. It is considered rule-governed; its intonation and rhythm are different and should be adopted by speakers. Its number of vowels is different from other varieties of English since Creole has five vowels and some Standard variants of English have 14, including the diphthongs.

In addition, he also clarified that black families speak Creole; if a black man marries a “paña” (a term originating from the word “Spaniard”), Creole will be spoken in that home because of a mixture in ethnicity. He added that LC has lost linguistic domains and is used mainly in closed environments such as family and friends. It is also used as a *secret* language among young people to communicate with those who speak Creole; they feel comfortable with one another when using Creole. They only speak Creole among themselves to be sure that other speakers do not understand the conversation. It is not used for formal conversations or in public places.

Zúñiga emphasized that the only way to preserve Creole is by teaching it to children. At present, children are forced to learn Spanish, so the only way to have them speak Creole is at home. Their grandmothers, who grew up speaking Creole, are the ones who preserve the language and teach them Creole. Before 1949, Limon people were bilingual, and spoke English and Creole; after 1949, they started speaking Spanish as well. Nowadays there is a bilingual population that speaks Spanish and Creole, but others speak only Spanish. Younger generations in Limon are attending English classes to learn a language spoken by their ancestors. They do not speak Creole; they are more interested in learning SE.

It is important to clarify that the first generation, the Jamaicans who originally came to Limon, used British in formal settings and avoided Creole because it was considered “a wrong version of English.”

The second generation is closer to Creole and uses it in informal settings. The third generation rejects Creole and does not consider it part of their speech. Zúñiga emphasizes that there is a dilemma regarding the perception people from Limon have about Creole; some defend Creole and others do not. Zúñiga added that at present a number of individuals, organizations and religious authorities are supporting Universidad Nacional (UNA) researchers who are working in projects to give “status to the language.”

Since Creole has been stigmatized by outsiders and insiders, speakers are convinced that they should not speak Creole. They see it as a wrong version of a language and recognize that it will not help them find a job; thus there is no reason to spend time learning it instead of other languages. Young people believe that the domain of Creole is reduced to family environment and that it is not useful. Moreover, it is not recognized by the Costa Rican government as a language, nor officially taught in state schools. On the other hand, SE is taught in those schools by non-native speakers of English who do not speak Creole either. This has restricted the spread of Creole.

Zúñiga also added: “UNA researchers are working on a descriptive grammar and pedagogical strategies to teach Creole. The university will open an elective course to teach Creole to the students who are interested in the language, being this course is the first attempt to teach the language formally.” He also mentioned other initiatives such as that of the “Universidad de Costa Rica as the first to conduct research related to LC structures and language attitudes.” At UNA, his team has worked on a grammar of the language and an alphabet to allow people to write the language. They are also promoting a bill in congress to include Limon in article 76 as part of the constitution and declare it as part of Costa Rica’s national patrimony.” He reaffirms that UNA has given him a lot of support to develop his projects and preserve Creole. He is currently promoting Creole in Limon to enable people to understand the importance of speaking their language. After seven years, his effort to give Limon Creole its due relevance

is paying off so that the possibility of saving Creole from extinction can become a reality.

### **A Progressive Loss: Possible Reasons**

Every generation possesses distinctive traits that make it unique and those traits can be shown in cultural and linguistic manifestations. Each manifestation defines not only group characteristics, but also individual ones. Accordingly, each speaker will transmit his or her idiosyncratic traits in terms of rituals and language; this is because a language shows variability in its phonology, syntax, semantics and pragmatics, and these aspects make languages particular. Among those languages, Limon Creole (LC) displays a great variety of linguistic features that distinguish it from other languages, and since this language is only spoken in the province of Limon, its use and transmission is restricted to a reduced number of speakers. This restriction has caused this language to lose relevance for them in Limon, as they are replacing it by Spanish or American English. This progressive loss has been the result of a number of problems and challenges that the language has faced for many years, and some of the main reasons why this situation is prevalent are summarized below:

- a. Although most parents encourage their children to speak LC at home, they refuse to do so. They prefer to speak Standard American English because it is considered prestigious and well known worldwide. Consequently, they lose the Limon accent and linguistic traits. In some cases, parents punish their children if they do not speak LC; however, this is not enough to make them use the language.
- b. At elementary and secondary schools, language instructors teach American English; consequently, students do not come in contact with LC.

- c. In other cases, parents address their children in LC, but they reply in Spanish. The use of Spanish at home and school has become generalized among children and teenagers. Since it is the dominant language, it has a strong influence upon Limon speakers.
- d. Some parents send their children to English classes for them to learn SE, or what they call “real English,” and they usually learn American English.
- e. People feel ashamed of using Creole in public places; its use is restricted to family conversations at home or meetings among friends, but they prefer to use another language, such as Spanish (or SE), because they want to be accepted by their peers and follow society’s rules in regards to the language that they must use.
- f. Some parents address their children in Spanish even though they speak LC. Consequently, children do not get used to speaking Creole and perceive it as a relic of their parents’ life. Thus, cultural traits transmitted through the language are lost.
- g. In most cases, elementary and high school language instructors teach SE rather than Creole. LC is not included in students’ curriculum since it is not considered a language in the Costa Rican constitution. Children, therefore, have no contact with LC and its cultural traits.
- h. In Limon, children are speaking neither SE nor LC, so they became monolingual; and this is a disadvantage for them in their development in a competitive multilingual society, because in the past, their parents and grandparents attended Traditional English Schools (TES), which taught them British English, and Spanish Schools. This type of education made them bilingual with more job opportunities and a higher position on the social scale.
- i. Finally, some family members continue using LC in daily conversations as a way to preserve it; however, others in the same family do not use it at all, although they do understand it.

This progressive loss has affected the prevalence of LC as a linguistic and cultural representation of a particular geographical region: Limon. University researchers, however, are working on strategies to preserve and revitalize the language.

## Overview of the Findings

The second part of this investigation was aimed at collecting all possible information (the corpus) through interviews conducted in downtown Limon in informal settings such as houses, parks, and a social club. Each interview was recorded and transcribed by the researchers, and some sample phrases were provided by 50 people whose age ranges from 65 to 75 years old. Once the information was collected, the researchers created a list of phrases, sentences, and idiomatic expressions that the elders use when they are chatting at home, meeting with close friends, or having a casual conversation with an acquaintance that speaks LC. The list of phrases collected were checked and validated by the English teacher Ruth Edwards, an UNA graduate who is a native Limon Creole speaker.

A number of proverbs and expressions have already been collected and published elsewhere in Marta Johnson's book, *Granny True Words*.<sup>23</sup> In her work, she rescues Afro-Caribbean proverbs that portray Limon Creole traits that are gradually becoming lost. In the present research, however, based on the fact that LC must be recovered as a means of communication among Limon speakers, it was deemed important to collect the everyday LC expressions of elderly informants during the interviews as indicated above. After they were transcribed, they were translated into SE and into Spanish (table 1) for a clearer understanding of national and international readers.

---

23 Martha Johnson, *Granny True Words* (San José: Litografía Morales, 2004).

**Table 1. Limonese Creole expressions collected during interviews**

Limonese Creole	Standard English	Spanish
<i>A woz sik</i>	I was sick	<i>Yo estuve enferma...</i>
<i>An mi kozin se "aarayt! Fayt don!</i>	And my cousin said, "Alright, the fight is over!"	<i>Y mi primo dijo, "Bien, se terminó la pelea"</i>
<i>...an wen im liv...</i>	...and when he leaves...	<i>...y cuando se va....</i>
<i>...an wyet, antil wen it byek...</i>	...and wait until it is baked...	<i>...y espera hasta que esté cocido...</i>
<i>Ay dwon biliv dat...</i>	I don't believe that...	<i>No puedo creer eso...</i>
<i>Ay dwon layk dat...</i>	I don't like that...	<i>No me gusta eso...</i>
<i>Ay dwon min tu se...</i>	I don't mean to say...	<i>No quiero decir eso...</i>
<i>Ay dwont drink mi pus mit</i>	I'm not a fool	<i>No soy un tonto/iluso</i>
<i>Ay get beks...</i>	I became upset...	<i>Me enojé...</i>
<i>Ay woz worid</i>	I was worried	<i>Yo estaba preocupada...</i>
<i>Bak to skuw...</i>	Back to school...	<i>Volver a la escuela...</i>
<i>Beta now an fors taym</i>	Better now than the first time	<i>Mejor ahora que la primera vez</i>
<i>Born wer?</i>	Born where?	<i>¿Dónde nació?</i>
<i>Bot a lis yu byeyv gud an di srit an aal dem tin...</i>	But at least you behaved good on the street and all those things	<i>Por lo menos te portabas bien en la calle y esas cosas</i>
<i>Dat buk iz mi won</i>	That's my book	<i>Ese es mi libro</i>
<i>Dat shi won byebi</i>	That is her baby	<i>Ese es el bebé de ella</i>
<i>Dat wan fi mi</i>	That one is for me	<i>Ese es para mí</i>
<i>De dota, im tel mi...</i>	The doctor, he told me...	<i>El médico me dijo...</i>
<i>De milk kot op</i>	The milk curdled	<i>Se cortó la leche</i>
<i>De partna kom in...</i>	The partner comes in...	<i>El compañero entra...</i>
<i>De son shayn...</i>	The sun shines...	<i>El sol brilla...</i>
<i>Dem buk foni</i>	Those books are funny	<i>Esos libros son cómicos</i>
<i>Dem en a laaf afta mi</i>	They were laughing at me	<i>Se estaban riendo de mí</i>
<i>Dem put yu in a layn so...</i>	They put you in a line so...	<i>Te ponen en una fila así...</i>
<i>Dem tel mi se dem neba si yu yet</i>	They told me that they have not seen you yet	<i>Ellos me dijeron que no te han visto aún...</i>
<i>Dey gow taylet...</i>	They went to the toilet...	<i>Ellos fueron al inodoro...</i>
<i>Di buk dem</i>	The books	<i>Los libros</i>

<b>Limonese Creole</b>	<b>Standard English</b>	<b>Spanish</b>
<i>Di bway dem</i>	The boys	<i>Los niños/muchachos</i>
<i>Di byebi ogli</i>	The baby is ugly	<i>El bebé es feo</i>
<i>Di uman byebi</i>	The woman's baby	<i>El bebé de la mujer</i>
<i>Diay! If yu woz tu ded, you ded</i>	If you were to die, you die	<i>Diay, si te tuvieras que morir, te morirás</i>
<i>Dwont ful rownd</i>	Don't waste your time	<i>No desperdicie el tiempo</i>
<i>Dwont molest</i>	Don't bother me	<i>No moleste</i>
<i>Dwont taak a nays in pi</i>	It's too disgusting	<i>Es desagradable</i>
<i>Dyam kryebin</i>	Eat like a horse/ eat one's fill	<i>muerto de hambre/que come más de la cuenta</i>
<i>Eni taym yu taak...</i>	Any time you talk...	<i>Cada vez que usted habla...</i>
<i>Es ke ay di waa gow in...</i>	I wanted to go into...	<i>Es que yo quería ir a...</i>
<i>Fala fachin monki.</i>	To be envious/You want something someone else bought	<i>Ser envidioso/Querer algo que otra persona compró o posee</i>
<i>Fayt don</i>	The fight over...	<i>Se terminó la pelea...</i>
<i>Fi ignorant an a dwon spiki to noadi</i>	Felt upset and I didn't speak to anybody	<i>Me sentía enojada y no hablaba con nadie</i>
<i>From wen wapil kil filop</i>	Old fashioned	<i>Pasado de moda</i>
<i>Go dye!</i>	Good day!	<i>¡Buen día!</i>
<i>Gud ivnin!</i>	Good evening!	<i>¡Buenas noches!</i>
<i>Gud marnin!</i>	Good morning!	<i>¡Buenos días!</i>
<i>Im did mari wid mi fren</i>	He married my friend	<i>El se casó con mi amiga</i>
<i>Im iz mi faada</i>	He is my father	<i>Él es mi padre</i>
<i>Im kom lyet, downt it?</i>	He came late, didn't he?	<i>¿Llegó tarde, no es cierto?</i>
<i>Im no now</i>	He doesn't know	<i>Él no sabe</i>
<i>Im no waan it</i>	He doesn't want to eat	<i>Él no quiere comer</i>
<i>In Ogos ev laas ye</i>	In August of last year...	<i>En agosto del año pasado...</i>
<i>It afi kot...</i>	It has to be cut...	<i>Tiene que ser cortada...</i>
<i>Iyvin fi gow owsay...</i>	Even to go outside...	<i>Incluso para salir...</i>
<i>Iz dyer ay work...</i>	Is that where I work...	<i>Es allí que trabajo...</i>
<i>Iz jes de it de...</i>	It is just there....	<i>Es justo ahí...</i>
<i>Iz so ay layk it...</i>	It is so I like it...	<i>Es de esta manera que me gusta...</i>

<b>Limonese Creole</b>	<b>Standard English</b>	<b>Spanish</b>
<i>Iz tiif dem tiif it</i>	It was certainly stolen	<i>Son ladrones los que se lo robaron</i>
<i>Kip as qwai!</i>	Let's keep quiet!	<i>¡Mantengámonos en silencio!</i>
<i>Kom hay bway!</i>	Come here boy!	<i>¡Venga aquí muchacho!</i>
<i>Kom mi bway</i>	Come with me, boy	<i>Venga, joven.</i>
<i>Kom ya</i>	Come here	<i>Venga</i>
<i>Kom yer bway</i>	Come here boy	<i>Ven, muchacho</i>
<i>Man cow</i>	The man's cow	<i>La vaca del hombre</i>
<i>Mi a gran pupa...</i>	I am a grandfather...	<i>Yo soy un abuelo...</i>
<i>Mi dis iyt don</i>	I just finished eating	<i>Acabo de terminar de comer</i>
<i>Mi fada iz workin</i>	My father is working	<i>Mi padre está trabajando</i>
<i>Mi fut swell</i>	My feet swelled up	<i>Se me hincharon los pies</i>
<i>Mi gan owm, ron</i>	I ran home	<i>Corrí a casa</i>
<i>Mi go san xose tamara</i>	I am going to San Jose tomorrow	<i>Voy a ir a San José mañana</i>
<i>Mi neba now im</i>	I don't know him	<i>No lo conozco</i>
<i>Mi won</i>	My own	<i>Lo mío</i>
<i>Ñam an gow.</i>	I'll stay just for dinner and leave; eat and run	<i>Indio comido puesto al camino</i>
<i>Neks wik wi go mek</i>	Next week we will make...	<i>La semana próxima lo haremos...</i>
<i>Nwo wat...</i>	Know what...	<i>Sabía que.</i>
<i>Ow moch taym sins you liv in Limon?</i>	How long have you lived in Limon?	<i>¿Cuánto tiempo hace que vive en Limón?</i>
<i>Ow moch yer yuw av?</i>	How old are you?	<i>¿Cuántos años tienes?</i>
<i>Ow mosh a clat?</i>	What's going on?	<i>¿Qué sucede?</i>
<i>Ow mosh ay klat bway?</i>	What time is it?	<i>¿Qué hora es?</i>
<i>Papi shwo</i>	You act like a clown/ You act ridiculously.	<i>Actúa como un payaso. Actúa ridículamente.</i>
<i>Ron go lef im</i>	Run, go leave him/run away from him	<i>Corra, vaya déjelo/ aléjese de él corriendo</i>
<i>Ryen a faal</i>	Rain is falling	<i>La lluvia está cayendo</i>
<i>Shi rayt aal di taym...</i>	She writes all the time...	<i>Ella escribe todo el tiempo...</i>

<b>Limonese Creole</b>	<b>Standard English</b>	<b>Spanish</b>
<i>Shi wok at de haspital...</i>	She works at the hospital...	<i>Ella trabaja en el hospital</i>
<i>Sho-cho!</i>	Disgusting/ Something horrible someone did. To be upset about someone's behavior	<i>Repugnante/Estar indispuesto por algo que alguien hizo</i>
<i>Sins ay in Limon ye...</i>	Since I have been here in Limon...	<i>Desde que yo estoy aquí en Limón...</i>
<i>Wa yu du?</i>	What do you do?	<i>¿Qué hace?</i>
<i>Wa yu wan?</i>	What do you want?	<i>¿Qué quiere usted?</i>
<i>Waapin?</i>	What's happening?/What's up?	<i>¿Qué sucede/¿Qué hay de nuevo?</i>
<i>Wat's gwain an?</i>	What's going on?	<i>¿Qué sucede?</i>
<i>We di pyles nyem de?</i>	What is the name of the place?	<i>¿Cuál es el nombre del lugar?</i>
<i>Wel datde woz a gud tin</i>	Well, that was a good thing	<i>Bien, esa es una buena cosa</i>
<i>Wen a woz smaal...</i>	When I was small...	<i>Cuando yo era pequeña...</i>
<i>Wer yu bin?</i>	Where have you been?	<i>¿Dónde has estado?</i>
<i>Wer yu der?</i>	Were you there?	<i>¿Estabas ahí?</i>
<i>Weray go?</i>	Where do I go?	<i>¿Dónde iré?</i>
<i>Wi a taak bowt ...</i>	We are talking about...	<i>Estamos hablando de...</i>
<i>Woz wan marnin</i>	It was one morning...	<i>Fue una mañana...</i>
<i>You andestan?</i>	Do you understand?	<i>¿Entiende?</i>
<i>Yu ar no a Spanish pyepa</i>	You are not behaving according to your age	<i>No se comporta de acuerdo a su edad</i>
<i>Yu bi gud</i>	You are good	<i>Usted es bueno</i>
<i>Yu dwon toch it...</i>	Don't touch it...	<i>No lo toque...</i>
<i>Yu fownd der</i>	You were found there	<i>Usted fue encontrado allí</i>
<i>Yu gat tu pye...</i>	You got to pay...	<i>Usted tiene que pagar...</i>
<i>Yu gow retar im!</i>	You go challenge him!	<i>¡Yaya, rételo!</i>
<i>Yu mosimad</i>	You must be mad	<i>Usted debe estar furioso</i>
<i>Yu now im?</i>	Do you know him?	<i>¿Lo conoces?</i>
<i>Yu profamin</i>	You're pretending	<i>Usted finge lo que no es</i>

According to Ruth Edwards,<sup>24</sup> this list of phrases “reflects Limon people’s everyday speech among family members, friends or acquaintances.” Each phrase shows specific phonological and syntactic traits that are related to some other Caribbean Creole languages, and they are examples of particular linguistic manifestations of certain syntactic traits that differentiate LC from English. Some people insist on comparing LC with SE, as they perceive LC as a dialect. However, “Limon Creole has syntactic structures based on some African languages, although the lexicon is quite similar to English” (Zúñiga, personal interview). This difference can be observed in the corpus; for example: *Mi a gran pupa...* (I am a grandfather...), and *Dei gow toylet...* (They went to the toilet...). Here, in comparison with SE usage, the lack of the main verb in the first case, and the use of a present-tense verb instead of the past tense, in the second show particularities that can point to Limon Creole being a separate language. The similarity between SE vocabulary and words such as *pupa* and *toylet* is simply the result of borrowing from the English lexicon.

Another relevant aspect that can be observed in the corpus is the different arrangement of the words when compared to SE. For example, *Dat buk iz miy wowhn* in which the subject is “that book” and the complement is “my book.” On the other hand, “that’s my book” shows the demonstrative pronoun as a subject and “my book” as a complement. That different word order can provide support for the idea that Limon Creole is a language that is not easily understood by SE speakers. They believe that great inventiveness is evident in those phrases. They convey Limon speakers’ worldview and cultural traits that can be related to their ordinary events on a daily basis. The informants mentioned they feel comfortable when they communicate with others using Limon Creole because “pañas” (white people) cannot know what they are talking about. This second generation of speakers

---

24 Ruth Edwards, Personal interviews (2014).

(elders) perceives their language as part of their heritage since they were taught by their parents and grandparents.

Furthermore, most of the informants feel disappointed with the idea that LC usage among the members of the community is disappearing because younger generations and even middle-aged people do not want to use it. Youngsters do not see it as part of their life; on the contrary, they want to learn another language, particularly English, to avoid being discriminated against in a society that sees Limon Creole as a non-prestigious language. Thus, LC number of speakers is gradually diminishing since they have been indirectly forced by external circumstances to reject their own language. Limon Creole must be seen as a prestigious language in Limon since it is part of their legacy and heritage. People must not be ashamed of speaking it in public places; on the contrary, they must be proud of using and sharing a language that is so rich in linguistic diversity and culture.

## Recommendations

To preserve Limon Creole phrases used by elders in the province of Limon as well as to teach the language is a priority in Costa Rican linguistic development, but as Duncan adds, “gradually, many of those phrases are being forgotten by a large number of speakers because there are not enough researchers to collect, preserve and teach Limon Creole to new generations.”<sup>25</sup> He mentions that one reason why Limon Creole is being lost is because most of the teachers in elementary schools and high schools are white. Although teachers expand students’ view of the world and introduce them to new topics, they have taken their cultural identity away.”<sup>26</sup> This fact coupled with a constant rejection of the language by Limon speakers have reduced the number of Limon Creole speakers. To halt this process,

---

25 Duncan (2005), 400.

26 Duncan (2005), 400.

recommendations can be provided to keep those phrases alive as part of Creole; it is essential to:

- a. realize that elders are vehicles to transmit those phrases and that a joint effort must be made to collect those phrases for a phraseology dictionary;
- b. encourage English teachers and professors of linguistics to include that information as part of their syllabus in phonetics, phonology, morphology, and semantics courses;
- c. enable the Ministry of Education to understand the relevance of revitalizing the language and include it in students' curriculum; and
- d. foster local and national newspapers to publish more about research done on this topic in order to inform Limon Creole speakers and non-speakers.

## Conclusions

An awareness of the relevance of any language or any other manifestation of English in the English-speaking community must be raised among members of a society. An acceptance and respect towards differences in languages will allow speakers of diverse languages to feel empowered to use any variant not only at home, but also in public. Speakers will thus learn to preserve and transmit the language for future generations without perceiving it as less prestigious. Unfortunately, this positive view is not held by all speakers who believe that their language is not as prestigious as other languages; consequently, the language is losing relevance and its use has been reduced to family settings or chats with friends.

Limon Creole has suffered a gradual decrease in the number of those who speak it or who are exposed to it, so the elderly see fewer opportunities of speaking LC in their homes and communities. With the survey carried out here, information was collected about phrases

and expressions that the subjects use at home or with friends, along with some reactions about the negative implications that the lack of usage of LC has on the community of speakers and the language itself. This information provided examples of phrases and expressions used in everyday activities or conversations. The informants emphasized that those words are closely related to their family traits, culture, and identity as a group. Their daily use makes Limon people feel part of a community whose traits differentiate them from other Costa Ricans.

The future looks uncertain for those who want to preserve LC, because younger generations and the middle-aged are not interested in speaking LC. On the contrary, they are learning American English in private institutions, elementary and secondary schools, or they simply speak Spanish. This contrasts with the past when Limon speakers were bilingual since they attended English Traditional Schools whose teachers came from Jamaica. Many have reduced their contact with the language and have become passive listeners or monolinguals. That reduces their opportunities in a society that favors bilingualism and opens doors to better job opportunities and social conditions.

This conscious rejection of LC is reducing the number of speakers and the use of those phrases and expressions. The outlook for LC is not encouraging; elders are passing away and their linguistic legacy is disappearing. Even though LC seems condemned to disappear, some external efforts to revitalize Creole are being made: the Universidad de Costa Rica (UCR) and Universidad Nacional (UNA) are making a significant effort through different projects in Limon. UCR was a pioneer in research on Limon Creole structures and language attitudes; the UNA project “PROLINCA” has prepared a grammar of the language and an alphabet.

In addition, as mentioned above, the UNA project is promoting a bill in the national congress to include Limon in article 76, as a language spoken in Costa Rica. Certain policies inside the family can also be fostered. First, parents and grandparents can encourage youngsters to speak the language, by teaching them its relevance as a

vehicle to preserve family traditions and idiosyncratic words. Second, the government must hire native Creole speakers to teach the language in primary and secondary school; Creole should be included in the curriculum as a way to transmit linguistic and cultural traits. In this way, learners will become bilingual (Creole and Spanish). This effort could have a positive cultural impact on the linguistic community and on the preservation of LC.

## Appendix 1

### Questionnaire No. 1 (used with experts)

*The following instrument will be used to collect information in an interview conducted with an expert on Limonese Creole regarding the relevance of elders' usage of idiosyncratic Limon Creole phrases in their daily activities or events.*

Expert's name:

Educational level:

Years studying Limonese Creole:

#### I. Relevance of Limonese Creole

- a. Why is Limon Creole so distinctive and unique when compared to some other English Creoles?
- b. What are some distinctive traits that make Limon Creole particular?
- c. Has this variety received the credit it deserves?

#### II. Idiosyncratic Phrases

- a. What are some of the phrases you remember your grandmother using at home, among friends or in public?
- b. Were those phrases restricted to a particular setting or context?
- c. Why should those phrases be collected, analyzed and taught to younger generations?
- d. Could you give me some recommendations regarding how to preserve those phrases as representations of a culture and their speakers?

## Appendix 2

### Questionnaire No. 2 (used with informants)

*The instrument below will be used to collect information about idiosyncratic phrases elders in the province of Limon use to refer to everyday activities or events. These phrases show outstanding linguistic features of Limonese variety and its people. This information will provide enough findings to give social aspects, some semantic and syntactic aspects, and recommendations.*

Informant's name:

Age:

Educational level:

Geographical area:

#### I. Cultural Traits

- a. What does Limonese Creole represent for you?
- b. Has Limonese Creole changed with time? Why?
- c. Has Limonese Creole been kept as the first variety in everyday speech among families in the province of Limon?

#### II. Limonese Traits

- a. What are some of the phrases that identify Limonese Creole in your family conversations?
- b. How often do you use those phrases at home? Is there a specific setting where they are used?
- c. Are teenagers interested in learning those phrases? Why?
- d. What are parents doing to transmit the legacy of this variety?

**III. Preservation of the phrases**

- a. How can these phrases be preserved and taught to younger generations?
- b. Are Limon elementary schools and high schools doing anything to spread the use of those phrases in classroom activities?

*Thank you for your help with this project.*



# Variación lingüística en *Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas<sup>1</sup>

(Linguistic Variation in *Mamita Yunai*,  
by Carlos Luis Fallas)

---

Ming Yang<sup>2</sup>

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU)  
República Popular China

## RESUMEN

*Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas, es una obra emblemática de la literatura de Costa Rica. A pesar de los propósitos políticos, muestra un panorama de la variación lingüística en la región. En la novela, se registra con fidelidad las conversaciones entre pobladores de diferentes etnias en la costa caribeña costarricense poniendo de relieve el estilo coloquial en el texto. Este estudio procura arrojar luz sobre esos datos lingüísticos con la investigación sobre el español de Costa Rica, el préstamo entre el inglés criollo y el castellano, el español hablado por grupos marginados, como los inmigrantes chinos, los indígenas y los pobladores de origen africano.

## ABSTRACT

*Mamita Yunai*, by Carlos Luis Fallas, is an emblematic novel in Costa Rican literature. In spite of its political focus, it presents a panorama of the linguistic variation in this region. The writer has recorded the conversations within different ethnic groups on the Caribbean coast of Costa Rica, emphasizing the colloquial style in the text. This study addresses these linguistic data by analyzing Costa Rican Spanish, words borrowed from English

---

1 Recibido: 6 de abril de 2016; aceptado: 27 de abril de 2016. Una primera versión de este estudio fue presentada oralmente en el IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas celebrado del 22 al 24 de enero del año 2016 en la Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, Tailandia.

2 Correo electrónico: yangming@shisu.edu.cn

Creole, and the Spanish spoken by marginal groups such as Chinese immigrants, indigenous peoples, and those of African origin.

**Palabras clave:** variación lingüística; español de Costa Rica, literatura costarricense

**Keywords:** linguistic variation, Costa Rican Spanish, Costa Rican literature

## Introducción

A Ferdinand de Saussure (1857-1913), pionero de la lingüística moderna, podemos atribuir buena parte de las actuales ideas lingüísticas; tal es el caso de la distinción entre el sistema de la lengua y su manifestación en el habla (en francés, *langue* y *parole*, respectivamente). Según el postulado estructuralista, la lingüística debe preocuparse esencialmente del hablante-oyente ideal, en una comunidad de habla homogénea. Sin embargo, el estudio de la lengua como fenómeno social nos lleva rechazar este concepto de homogeneidad—herramienta analítica básica para los lingüistas estructuralistas— para introducir un concepto más realista de sistema lingüístico heterogéneo.

Toda lengua vive en sus variantes, propio de cualquier sistema lingüístico, sin perder su identidad, y se manifiesta en el uso de diferentes maneras. Según el sitio *web* del Centro Virtual Cervantes:

se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados<sup>3</sup>.

---

3 Centro Virtual Cervantes, 6 de abril de 2016, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm)>.

Por otro lado, en *Invitación a la Lingüística*, Celia Casado Fresnillo y M. Victoria Escandell Vidal señalan:

Las formas diferentes de decir lo mismo ponen de manifiesto que existe variación lingüística. Es un hecho indiscutible que en la lengua hay variación y que, precisamente, la variación es la responsable de la evolución de las lenguas, es el vehículo del cambio lingüístico<sup>4</sup>.

La variación puede ocurrir a distintos niveles: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico y el léxico-semántico; y los factores que influyen en las variedades de una lengua pueden ser lingüísticos o extralingüísticos. Con extralingüísticos nos referimos a los factores geográficos (variedad diatópica), sociales (variedad diastrática), contextuales (variedad diafásica) y otros factores históricos que tienen que ver con la dimensión temporal con enfoque sincrónico o diacrónico.

### **Carlos Luis Fallas y *Mamita Yunai***

Carlos Luis Fallas nació en Alajuela, un pueblo cercano a San José, la capital de Costa Rica, el 21 de enero de 1909; falleció en San José, el 7 de mayo de 1966. Fue un escritor y dirigente comunista de Costa Rica, conocido como Fallas. Por razones económicas, cursó solamente los cinco grados de la escuela primaria y dos de la secundaria. Trabajaba en diferentes sectores de la vida social, entre los cuales se encontraba el oficio de zapatero. Participó en la vida política y social del país, fue miembro de los primeros sindicatos alajuelenses y era una de las figuras más connotadas del Partido Comunista Costarricense. A pesar de que cuenta a su haber solamente con una cantidad limitada de obras literarias, entre las cuales se encuentran cuatro novelas y unos cuentos, es considerado una de las figuras más importantes de la

4 M. V. Escandell Vidal, C. Marrero Aguilar, C. Casado Fresnillo, C. Gutiérrez Rodríguez y N. Polo Cano, *Invitación a la Lingüística* (Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces) 33.

literatura costarricense. *Mamita Yunai* es su primera novela; terminó de escribirla en 1940 y al año siguiente fue publicada por la editorial Soley y Valverde en la ciudad de San José. La obra no logró mayor difusión y popularidad en el ámbito internacional hasta que el poeta Pablo Neruda (1904-1973) dedicara un poema a uno de sus personajes, *Calero*, en su *Canto General*, poema XV del canto octavo *La tierra se llama Juan*: «*Calero, trabajador del banano*. Como el mismo autor mencionó en la autobiografía para la edición mexicana del año 1957, [...] en 1940, escribí *Mamita Yunai*, publicada en Costa Rica en 1941, y que pasó desapercibida por años, hasta que el soplo poderoso del gran poeta Pablo Neruda la echó a correr por el mundo. [...]»<sup>5</sup>.

Chile fue el primer país latinoamericano que reeditó la novela, por la editorial *Nascimento* en 1949<sup>6</sup>. Luego ha sido traducida al chino, italiano, ruso, alemán e inglés, entre otros. La introducción de la obra a China se debe al gran traductor chino, el señor Hou Junjie<sup>7</sup>, quien la tradujo a partir de la versión alemana. La publicó la editorial *New Literature and Art*<sup>8</sup>; su título —en chino— significa «el infierno verde», al igual que el título de la traducción alemana *Die grüne Hölle*<sup>9</sup>. El término *Yunai* remite a la pronunciación de la palabra inglesa *United*, con que se refiere a la transnacional *United Fruit Company*, en la provincia de Limón, del Caribe costarricense. La narración es parcialmente autobiográfica, ya que el autor, a la edad de 16 años, se trasladó a las plantaciones de banano de la empresa estadounidense, donde trabajó como cargador, peón, ayudante de albañil, dinamitero y tractorista, entre otros oficios. A partir de su propia experiencia, nos relata las condiciones miserables en que vivían los linieros, y las injusticias sociales que sufrían estos trabajadores en la zona bananera

5 C. L. Fallas, *Mamita Yunai* (San José: Editorial Costa Rica, 2007) 17; en adelante se indicará entre paréntesis los números de página que corresponden a esta edición de la novela.

6 Wikipedia, 6 de abril de 2016, <[https://es.wikipedia.org/wiki/Mamita\\_Yunai](https://es.wikipedia.org/wiki/Mamita_Yunai)>.

7 Hou Junjie nació en mayo de 1919; es miembro del Instituto de Investigación de Cultura e Historia en Shanghái y traductor de muchas obras clásicas, a partir de sus versiones en inglés o alemán.

8 La editorial en chino se llamaba 新文艺出版社.

9 Carlos Luis Fallas, *Die grüne Hölle*, trad. de Maria Schwauss (Berlín: Verl. Volk u. Welt, 1954).

del litoral atlántico de Costa Rica. En la novela, el narrador compara las plantaciones bananeras con las ondas verdes y fétidas del horrible mar en las que *bogábamos nosotros, perdidos, sin brújula y sin vela y miles de hermanos se habían hundido en él y sus ondas acababan de tragarse también a Calero* (224). La anterior cita justificaría el cambio del título al equivalente de «el infierno verde», tanto en la edición alemana como en la china<sup>10</sup>.

*Mamita Yunai* se compone de cuatro partes: «Politiquería en el Tisingal de la leyenda», «A la sombra del banano», «En la brecha», y la última parte, que es el discurso que pronunció el 18 de septiembre de 1955 en la asamblea de solidaridad con los huelguistas de Puerto González Víquez, celebrada en San José, en la que relata su experiencia como líder de la famosa huelga bananera de 1934. Fallas la agregó a manera de cuarta parte a partir de la edición mexicana de 1957.

El relato empieza con una frase: *el jueves 8 de febrero*, fecha cercana a las elecciones presidenciales. El protagonista y voz narrativa se llama Francisco Sibaja, integrante del Bloque de Obreros y Campesinos. Encargado por su partido, Sibaja viaja a Talamanca, una región poblada de indios, en su mayor parte analfabetos sin conocimiento del español, llevando una vida primitiva y miserable, quienes caen en el olvido del mundo externo y sólo en las épocas electorales recobran su condición de ciudadanos cuando se necesitan sus votos. Entonces, las autoridades y políticos visitan al indio, le organizan fiestas, lo emborrachan y le dan tabaco para engañarlo. Sibaja tiene que negociar hasta luchar con personas como Leví Montealegre, el agente de policía, y Don Ramón Soto, comandante y jefe del Resguardo de Sixaola, para disminuir la envergadura del fraude. Al final de la primera parte, el relato de la captura de Eulogio Ramírez, peón de una finca de Joncrique (pronunciación vulgar del inglés *Home-Creek*), sirve de transición a la denuncia de los abusos que sufren los linieros

---

10 No debe confundirse con la obra de José Marín Cañas, *El infierno verde* (Madrid: Anaya, 1935). N. de la Ed.

y la miseria en que viven. Ramírez mató al gringo Mr. Reed después de que este intentara violar a su mujer.

La segunda parte se refiere a las penurias que experimenta el narrador en carne propia y también del «infierno verde» en que viven personajes como Herminio, Calero y otros trabajadores de Costa Rica, Nicaragua, Honduras y Panamá que venían a la zona en procura de una mejor vida. La naturaleza, como si fuera cómplice de los explotadores, hace imposible la vida, con los mosquitos, serpientes venenosas, bestias carnívoras, el calor abrasador y el frío y humedad que traen los aguaceros propios de la zona tropical. Calero muere aplastado por un árbol, y en silencio queda en los bananales. Herminio explota alzando la mano armada en busca de justicia: hiere de dos machetazos al ingeniero italiano que los había estafado y, como consecuencia, al liniero lo encarcelan.

En la tercera parte, los destinos de los dos amigos, Sibaja y Herminio, vuelven a cruzarse. En menos de ocho páginas el narrador explica por qué no pudo ir enseguida a visitar a Herminio a la cárcel y de su trabajo actual de activista político, [...] *y cuando salí me quedé a vivir en la ciudad, para luchar, con otros compañeros, por hacer una patria mejor.* [...] (239).

### **La variación lingüística en *Mamita Yunai***

Con escasa educación —la escuela primaria y dos años de la secundaria— Fallas escribió *Mamita Yunai* cuando apenas tenía treinta años. De hecho, se vio obligado a redactar informes y hacer actas durante su vida como activista político, lo cual le permitió ir mejorando su ortografía y sus técnicas literarias. Empezó sus primeras líneas sin la mínima intención de impresionar a la crítica sino porque tenía mucho que contar y denunciar. Los libros de la «gran historia» tienden a registrar solo los hechos más importantes, lo cual hace que queden en el olvido otros factores fundamentales para la comprensión de la

historia social: las hazañas anónimas, las tragedias triviales comunes y corrientes, las referencias a la vida cotidiana.

Contrario a las posiciones que mantienen que el objeto de estudio de la lingüística es la lengua aislada de su contexto social, nuestro interés es estudiar la novela desde una perspectiva sociolingüística, más allá de la base del descubrir y describir el sistema lingüístico que subyace al habla. Como etnógrafo, Fallas es uno de estos novelistas preocupados por el ser humano y solidarios con sus oscuras vicisitudes. Aunque no tiene buena formación académica, Fallas entiende mejor los deberes del escritor que no simplemente busca entretener y complacer. A través de una narración directa y cruda, toda la infinidad de personajes que pueblan la novela, como Leví, Ramón, Herminio, Calero, el viejo Jerez, el gato Andrés, el Cholo, Alfonsito, etc., quedan claramente grabados en los lectores. Predomina un estilo coloquial en la obra, con cuya fuerza expresiva el autor consigue una descripción vívida de los personajes y las miserias en que habitan. Son abundantes las conversaciones entre los personajes, que probablemente son los mismos diálogos que normalmente se escuchan en los campos de banano. Como una grabadora, se realiza una fiel reproducción del habla popular, que supone un yacimiento de datos valiosos para el estudio de la variación lingüística en la Costa Rica de aquella época.

### ***El costarriqueñismo***

El español es una de las lenguas más habladas del mundo. Después del chino mandarín, es la segunda lengua con mayor número de hablantes nativos. La difusión del español fuera de la península Ibérica empezó con la expansión del imperio español durante los siglos xv y xvi. Silva-Corvalán señala en su libro *Sociolingüística y pragmática del español* que «en el mundo hispanohablante, la Real Academia de la Lengua y las academias correspondientes desempeñan un papel importante en el mantenimiento de una variedad más o menos uniforme del castellano (o español), lo que favorece la inteligibilidad entre los

dialectos hablados por los grupos de más alto nivel educacional»<sup>11</sup>. Esta afirmación muestra la tendencia de identificar una lengua común en el mundo hispanohablante y una variedad estándar propia que en cada región o país corresponde al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al habla de los grupos sociales de mayor prestigio, a la variedad que se escribe en documentos oficiales, en diarios, periódicos y otras publicaciones consideradas «de buena calidad».

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (DRAE) define *costarriqueñismo* así: «(Der. de costarriqueño, gentilicio inusual). Vocablo, giro o locución propios de los costarricenses. Palabra o uso propios del español hablado en Costa Rica». Miguel Ángel Quesada Pacheco, miembro de la Academia Costarricense de la Lengua, dice las características del costarriqueñismo<sup>12</sup>:

- Palabras usadas en Costa Rica con cambios semánticos por extensión, reducción, traslación de significado.
- Cambios morfológicos en género, derivación u otros.
- Voces de origen incierto o desconocido aún.
- Voces de creación regional o local.
- Préstamos y sus adaptaciones a la fonética del español costarricense.
- Otro factor son los aspectos extralingüísticos (factores geográficos, sociales, etnográficos, culturales).

En *Mamita Yunai* abundan palabras del español usado en Costa Rica y Centroamérica. Veamos unos ejemplos:

1. Se hacía tarde y una de las negritas de mi carro sacó, de debajo de unos *chunches*, una palangana tapada con hojas de banano

---

11 C. Silva-Corvalán, *Sociolingüística y pragmática del español* (Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2001) 19.

12 M. A. Quesada Pacheco, *Nuevo diccionario de costarriqueñismos* (Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2012) 13.

- en la que guardaba el *sontín*: arroz con bacalao, *esponjados* pedazos de *yuca* y grandes pedazos de *ñame* (27).
2. Mientras en mis adentros me burlaba de la labia del viejo, aparentaba impresionarme con lo que me decía y hasta le insinué la posibilidad de «dejar esas *vainas* del Partido» (49).
  3. «Este no se va ni echándolo puerta ajuera», me pensé yo. «¿*Idiay?*», le advertí: «se te van a enfriar las tortillas» (119).
  4. Desfile interminable de cuadros de banano, descuidados casi todos; manchas de *guabos*, ranchos perdidos (27).
  5. Yo en otro tiempo había desafiado las aguas de ríos como el Cohen, la Estrella y el Reventazón, detrás de los *bobos* y de las *machacas*, en las pesquerías con dinamita, [...] (54).
  6. Salté aterrado creyéndome mordido por una *terciopelo* y temblando me examiné el pie. Dos grandes *hormigas* estaban clavadas a mi piel, encogidos sus cuerpos negruzcos, luchando furiosas por arrancarme el pedazo con sus cortantes tenazas (218-219).
  7. Ya podían llegar en millones, desde el suampo, los zumbadores *zancudos* a chupar sangre y a inyectar malaria (173).
  8. [...], al descolgarse por entre la verdura del follaje, chisporroteaba contra el rojo encendido de las extrañas *parásitas* (53-54).
  9. [...], murmuró Herminio, al tiempo que me ofrecía un *pejibaye* pelado, para que bajara el café (139).
  10. Sobre una tarima de *maquengue*, anidados entre un montón de trapos sucios y hojas secas, [...] (46).
  11. Él, mientras *chorreaba* el café, me preguntó con un no sé qué de amargura: [...] (235).
  12. [...] un plato de avena que era la extra que acostumbraba el cabo, el montón de arroz y de frijoles revueltos y tostados que llamábamos *gallo pinto* y los bananos sancochados (147).
  13. [...], porque le dejamos media botella de *canfín*, un montón de cigarros y lo que nos sobró del bastimento (96).

14. El *liniero* tiene un remedio seguro y sencillo (179).  
 15. ¿Sabes a cuántos barcos redujo la *Yunai* su movimiento por mes? (28).

En las oraciones 1, 2 y 3 aparecen vocablos como *chunche*, *idiay*, palabras que sirven de comodín o muletilla utilizados en la vida cotidiana en la Costa Rica de hoy. Podemos ver los significados de *chunche*, *vaina*, *tiliche*, *idiay* en la lista siguiente.

Vocablo	Definiciones
chunche	Objetos, cosas viejas.
vaina	Especie de comodín en el lenguaje popular. Por ejemplo: a) ¿Qué es la vaina? (un objeto) b) Esas son vainas. (tonterías) c) ¡Qué vaina lo que me ocurrió! (desgracia)
tiliche	Chuchería o trasto.
idiay	a) Como saludo: ¡Idiay! (En lugar de: ¿cómo estás?) b) Para preguntar por la razón de algo: ¿Idiay? (En lugar de: ¿qué pasó? o ¿qué te pasó? ) c) Como una muletilla, al principio de la oración, la mayoría del tiempo con el sentido de disculpa: Idiay, no ves que se me fue el bus y por eso llegué tarde. d) La sola palabra, usada como respuesta a una pregunta determinada, puede significar «no tengo excusa» o «no puedo explicarlo». A la pregunta ¿por qué hiciste eso? si la respuesta es un lacónico «¡Idiay!» significa que no había otra alternativa, no hay excusa o simplemente que no hay una explicación para responder a la pregunta.

En 4, 5, 6, 7, 8 y 10, se puede observar la biodiversidad de la flora y fauna de Costa Rica, donde abundan nombres propios para referirse a las plantas y animales exóticos para los forasteros.

Vocablo	Definiciones
bobo	( <i>isturus pichardi</i> ) pez muy abundante en los ríos del litoral atlántico y muy estimado por su carne
machaca	pez muy corriente en los ríos de la costa
terciopelo	macagua terciopelo, serpiente venenosa
bocaracá	serpiente muy venenosa
zancudo	mosquito
guabo	árbol que especialmente se cultiva para utilizar su sombra en las plantaciones de café y cacao
maquengue	cierta palmera cuya corteza, dura y resistente, se emplea en la construcción de ranchos
parásitas	nombre vulgar que el pueblo da a las orquídeas

Aunque no pretende ser una obra extraordinaria para abarcar recetas culinarias completas, *Mamita Yunai* refleja vívidamente la gastronomía de los habitantes locales, como se menciona en 1, 9, 11 y 12.

Vocablo	Definiciones
yuca	tubérculo comestible de la planta de América tropical
ñame	tubérculo comestible ( <i>discorea alata</i> )
ñampí	planta arácea de tubérculo comestible ( <i>colacasia</i> )
pejibaye	fruto comestible de la palmera del mismo nombre, que abunda en las regiones cálidas y templadas de Costa Rica
chan	semillitas negras que sueltan una baba de sabor agradable al prepararse como refresco
pipa	el fruto del cocotero, pero completo, con la pulpa fibrosa que envuelve al coco
gallo pinto	comida hecha a base de arroz y frijoles revueltos y fritos, que han sobrado del día anterior, la cual se consume por lo general a la hora del desayuno
café chorreado	colar, chorrear el café es la manera casera de preparar café en Costa Rica

La historia de la industria bananera se inició con el nombre de la empresa que marcó la región Caribe a lo largo de la primera mitad del siglo xx: *United Fruit Company*, fundada en 1899. Los habitantes de la zona la llamaba la *Yunai*, bajo cuyo control se encontraba la producción y comercialización del banano, y para lo cual la frutera se propuso establecer un monopolio ferroviario y portuario en la región caribeña. Con el traslado de la *Yunai* a las llanuras del Pacífico en la década de 1930, el ferrocarril al Atlántico perdió interés para la transnacional estadounidense. El ferrocarril más importante de aquel momento fue la línea de cuarenta kilómetros entre San José y el puerto de Limón. Su construcción se asemejó a la Gran Muralla de China, no por la magnificencia de la obra, sino por los 5.000 trabajadores que murieron en su construcción. Muchas palabras coloquiales de aquel momento sufrían influencia de las industrias contemporáneas, como lo que podemos observar en las oraciones 13, 14 y 15.

Vocablo	Definiciones
línea o linia	nombre con que se designa corrientemente a la zona bananera del litoral Atlántico.
liniero	trabajador de la línea
frutera / Yunai	la United Fruit Company
canfin	queroseno
chapia	trabajo que consiste en desmontar con el machete la plantación de banano o cacao

Los linieros empleaban recetas o remedios sencillos contra enfermedades o heridas con la experiencia y sabiduría acumuladas en la vida cotidiana, como lo que nos cuenta el autor en las siguientes frases:

16. Nosotros teníamos remedios sencillos. Ron y quinina para los fríos y las calenturas; canfin para las cortadas; y azufre para la rasquiña, esa enfermedad horrible y desesperante que tanto abunda en los sucios campamentos de las bananeras (178).

17. El liniero tiene un remedio seguro y sencillo. Nosotros al fin lo aprendimos. Con azufre y manteca formábamos una pomada pegajosa, hedionda y repulsiva; nos dábamos una buena rasca-da hasta hacernos sangre y después nos restregábamos con la tal pomada de los pies a la cabeza (179).

### *Crisol de razas*

Etnográficamente, Costa Rica es un país multiétnico, con tres raíces básicas: *la indígena*, *la africana* y *la española*. Por eso no es de extrañar que Fallas registre muchos vocablos que se refieren a diferentes grupos y nacionalidades.

<b>Vocablo</b>	<b>Definiciones</b>
machos	Gringos. Norteamericanos.
morenos	Negros.
castellanos	Para los indios de Talamanca, todo individuo de raza blanca. También les dicen españoles.
nica	Nicaragüense. Originario de Nicaragua.
catrachos	Hondureños. Originarios de Honduras.
chino	Originarios de China. También se refiere a los coreanos y japoneses.
tútile	Italiano.

Mario Portilla Chaves, en su discurso de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua, «Intercambios léxicos entre el español y el inglés criollo de Limón», señala que la presencia inglesa en América Central se remonta a principios del siglo xvii, con el descubrimiento de las islas de San Andrés y Providencia por el capitán inglés Sussex Cammock. En 1827, en Bocas del Toro, entonces territorio costarricense, se establece una población importante de afrodescendientes, llegados especialmente de Jamaica, para la construcción de un ferrocarril y luego de un canal interoceánico. Las primeras familias afrodescendientes de habla criolla inglesa se establecen en la región

a principios del siglo XIX. A partir de 1872, comienza la migración intensiva de una población de hablantes de inglés criollo a la provincia de Limón procedentes principalmente de Jamaica, quienes llegaron a Costa Rica para trabajar en la construcción del ferrocarril.

En Costa Rica, sobre todo en la provincia de Limón, existen préstamos del inglés criollo en el vocabulario, como la palabra *chumeca*: «Nombre despectivo que damos a los negros de Jamaica. Es esta última palabra pronunciada en mal inglés»<sup>13</sup>. En Mamita *Yunai* también se encuentran algunos:

Vocablo	Definiciones
yunai	Pronunciación popular de la palabra United. La Yunai, la United Fruit Co., el gran trust bananera yanqui. Mamita Yunai, Madrecita United.
sueta	Del inglés <i>sweater</i> , abrigo de lana
motocar	Nombre inglés de un rápido automóvil que se usa en las vías ferrocarrileras.
espinfler	Springfield, rifle de esa marca
crique	Del inglés creek, zanjón lleno de agua, natural o hecho ex profeso para drenar el terreno.
Chéster	Abreviatura de Chesterfield, conocida marca yanqui de cigarrillos.

El español es la lengua oficial en cada uno de los países centroamericanos y es utilizada extensivamente en la mayor parte de las esferas comunicativas, tanto formales como informales. Esto ha llevado a un bilingüismo extendido en las comunidades afrocaribeñas. Evidentemente, ello ha provocado la introducción más o menos masiva de vocabulario de origen español en el inglés criollo de esta zona. Sibaja, al llegar a Home-Creek, se encuentra con unos muchachos negros sentados en las maletas, con los cuales entabla una conversación sobre el verdadero valor de las cédulas para entrar en Panamá.

13 M. Portilla Chaves, «Intercambios léxicos entre el español y el inglés criollo de Limón». Discurso de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua, San José, el 16 de noviembre de 2011.

18. —El verdadero valor de esas cédulas —le dije— es el de cincuenta centavos oro. Con ustedes están haciendo el mismo negocio que hacen ciertas autoridades costarricenses con los centroamericanos que quieren ingresar al país. —*Yo tiene la mía y tiene trabajo in Panamá; sólo pasian-do pa' poquitos días in Limón. Yo estar anoche in el mitin y joye jabla cuestión Talamanca. ¿Usté caminar Talamanca?* —Sí, pero no quiero que lo sepan los demás. —*¡All right! In Olivia yo enseña el línea Chasse* —me prometió (29).

En su particular español, uno de los afrocaribeños cumple el proceso de la comunicación con el protagonista, aunque podemos notar los errores evidentes de un hablante anglófono a través de la grabación de la conversación, gracias al esfuerzo del autor.

*A nivel fonético:*

- a) La confusión entre la vocal /i/ en inglés y /e/ en español conduce a la mala pronunciación de *pasear* y *en*.
- b) La letra «h» en español, a diferencia de la letra «h» inglesa, es muda. No se debe pronunciar como *\*joye*, *\*jabla*.

*A nivel morfosintáctico:*

- c) La falta del concepto de conjugación verbal y el consecuente abuso de la forma base, como *\*yo tiene*.
- d) La falta del uso de las preposiciones con los verbos correspondientes, como *de* y *por*.
- e) El uso incorrecto del gerundio.
- f) La confusión del género de los sustantivos, como *\*el línea*.

*A nivel léxico:*

g) No se distingue muy bien el significado de *caminar* e *ir*, o *viajar*.

Una de las posibles versiones de lo que ha dicho el muchacho podría ser:

*Ya tengo la (cédula) mía y tengo trabajo en Panamá. Sólo estoy paseando por unos días en Limón. Estuve anoche en el mitin y hoy hablarán de la cuestión de Talamanca. ¿Usted va para Talamanca?*

En esta obra de la literatura costarricense, aparece un personaje ocasional, el chino del lugar. Se llama Felipe y tiene una tienda en Chase. Al escribir la novela, Fallas deja hablar al pueblo para así conseguir un carácter naturalista ante los ojos del lector; así, se presenta una variación dialectal chinesca, lo mismo que unas conversaciones entre el protagonista del Valle Central y el inmigrante chino en Limón, en que incluso se mencionan la guerra chino-japonesa y el brillante porvenir de China. Pablo Augusto Rodríguez Solano, en su trabajo de *Migración, sociabilidad y estado: la comunidad china y su inserción a Costa Rica (1870-1930)*<sup>14</sup> señala que para América Latina, la migración china no era una novedad, ya que los proyectos de construcción de infraestructura usaron mano de obra por contrato. La migración china a Costa Rica empieza a partir de 1870, con la construcción de obras de infraestructura y la planificación para el desarrollo del ferrocarril al Atlántico. A diferencia de los que se agrupan en un barrio chino al estilo de San Francisco (California), el migrante chino en Costa Rica empleaba otras estrategias socioculturales para su inserción en el nuevo ambiente; por ejemplo, buscaba el enlace con mujeres costarricenses, se castellanizaba el nombre y se convertía al cristianismo.

14 P. A. Rodríguez Solano, «Migración, sociabilidad y estado: la comunidad china y su inserción a Costa Rica (1870-1930)», *Estudios sobre China desde Latinoamérica. Geopolítica, religión e inmigración* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 2013) 218-234.

En el estudio de Jorge Bartels Villanueva<sup>15</sup>, se ofrecen interesantes datos sobre la cantidad de negocios en mano de propietarios chinos durante el periodo 1907-1915 y las principales ramas de actividad, con los cuales comprueba que las dos categorías principales de los negocios chinos se concentran en abarrotes y ocio, es decir, agencias de provisiones, pulperías, cantinas, cervecerías, dominós, etc. Hacia fines de la década de 1920, era uno de los grupos mejor integrados a la sociedad costarricense, una realidad vívidamente reflejada en la novela de Fallas, con el caso de don Felipe y su establecimiento comercial, donde Sibaja compró abastecimiento como unos cigarrillos, pan y unas galletas.

19. ¿Usté venil también pa' la votación? (36)
20. Ayel templano pasó la gente pa'lentlo. Ésto ta mu lalگو, calajo. ¡Uf! ¡Mu lalگو! (36)
21. ¿Qué paltilo es uté? (36)
22. Hombre mu entelegente —sentenció— Látima, calajo, pelo sin plata etá jolilo. (36)
23. Poblecito. Camino mu lalگو y montaña dula, ¡calajo! (37)
24. ¡Calajo! Yo levanta temprano pelo quela mucho lato conversando con Lamilo. (97)
25. ¡Calajo! —intervino el chino— Tielá mu malo... Pone poquito canfín y ya tá pie culado. (110)

Si intentamos traducir a un español estándar los enunciados anteriores del chino, podemos tener las siguientes oraciones correspondientes:

19. (trad.) ¿Viene usted también para la votación?
20. (trad.) Ayer temprano pasó la gente para adentro. Esto está muy largo. ¡Uf! ¡Muy largo!

15 J. Bartels Villanueva, «Los inmigrantes chinos en la ciudad de Puntarenas (1850-1927) un acercamiento comparativo desde la regiones de Costa Rica», *Estudios sobre China desde Latinoamérica. Geopolítica, religión e inmigración* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 2013) 235-252.

21. (trad.) ¿De qué partido es usted?
22. (trad.) Hombre muy inteligente. ¡Qué lástima! Carajo. Pero sin plata está jodido.
23. (trad.) Pobrecito. El camino es largo y la montaña es muy dura. ¡Carajo!
24. (trad.) ¡Carajo! Me levanté muy temprano. Pero he quedado mucho rato conversando con Ramiro.
25. (trad.) ¡Carajo! Es malo (usar) la tierra. Póngale un poquito de canfín y la herida en el pie te estará curada.

De esta manera, se observan características del habla chinesca de don Felipe:

*A nivel fonético:*

- a) Se constata la sustitución de la vibrante /r/ o /rr/ por la lateral /l/, en la mayoría de los casos debido a la falta de la consonante vibrante /r/ o /rr/ en el chino mandarín o cantonés, como \*venil, \*ayel, etc.
- b) Cuando la /d/ sigue después de alguna vocal, su pronunciación fricativa sonora [ð] suele resultar difícil para el hablante chino. El propietario local la sustituye por la lateral /l/ sin discriminación, p.e. \*paltilo, \*quela, etc.
- c) Se constata el intercambio variable de las vocales /i/ y /e/, en el caso de la palabra *inteligente*, y se pronunciaba como \*entelegente.
- d) En el caso de *mu* en vez de *muy*, *tá* en vez de *está*, *pa* en vez de *para*, nos encontramos el ejemplo de elisión. Los inmigrantes chinos de aquel momento no recibían formación de español de manera intensiva. De hecho, solían aprender el idioma en los diálogos que escuchaban o sostenían con otros nativos. En situaciones cotidianas de habla relajada y estilo informal, el hablante tiende a simplificar la estructura silábica, que es un proceso fonológico muy frecuente.

- e) De la misma manera, es muy frecuente la omisión de la oclusiva sonora /d/ en posición final de la palabra, como en el caso de *usté* en vez de *usted*. Lo mismo ocurre en el caso de *látima* en vez de *lástima* con la omisión la fricativa sorda de /s/.

*A nivel morfosintáctico:*

- f) Debido a la transferencia negativa de la lengua materna, en el caso de Felipe su morfosintaxis permite la construcción de una oración compuesta por un sujeto más un sustantivo o adjetivo como predicado sin la aparición de los verbos copulativos. En chino, es una frase hecha *Shan Gao Lu Yuan*<sup>16</sup>, que literalmente significa Montaña alta, camino largo. Así, no es de extrañar que Felipe decía, *camino largo montaña dura*.
- g) La omisión de los artículos que modifican el núcleo del sintagma nominal también se debe a la transferencia negativa de la lengua materna durante el proceso de la adquisición de una segunda lengua.
- h) En el caso del español, el verbo concuerda con el sujeto en número y persona. Mientras en inglés la concordancia sólo se refleja en algunas formas de los verbos, en chino no existe el concepto de la conjugación verbal, razón por la cual Felipe dice *\*usted venir* o *\*yo levanta*.
- i) La falta de preposición o su uso incorrecto también constituyen una gran dificultad para los hablantes chinos al aprender el español.

*A nivel léxico*

- j) La abundancia de las palabras malsonantes como *carajo* también supone una característica del habla chinesca de Don Felipe. La clase social, el nivel de educación y la profesión son factores sociales que intervienen en la variación lingüística. Al

16 En chino, se escribe como 山高路远, cuatro caracteres chinos que corresponden a *montaña, alto, camino, largo*.

entablar conversaciones con sus clientes, el dueño de la tienda selecciona un estilo o registro diferente, con el que no se dirige a sus familiares, que es una variedad diafásica durante la comunicación interpersonal. Al hablar con sus interlocutores, el chino selecciona el vulgarismo por utilizar.

Por supuesto, los estratos sociales se relacionan con el uso de la lengua. Los linieros que salen en *Mamita Yunai* viven en condiciones miserables y pertenecen a una clase social muy baja. A pesar del hecho de que la mayoría de ellos sean hispanohablantes nativos, son personas poco instruidas que no tienen un contacto estrecho con la norma culta y elaborada de un nivel social alto.

26. Nojotroj, en Laj Grietaj, cuando noj dimoj cuenta 'e la embojcaada... (205).
27. —¡A la puta! Ustedes sí que son jodidos. ¿Saben con quién m'estaba soñando cuando me llamaron? ¡Con la negraza 'e mister Clinton! Y ya se había resuelto a quitarse la ropa... ¡cuando llegan ustedes y me despiertan! ¡Qué desgraciao!  
 —Ya viene el pago, pa' que dejés de estarte masturbando.  
 —¿El pago? ¡Mirá! Ya van dos pagos que no entran putas y yo no voy a salir a Limón a botar la pendejada que gano (148).

El escritor registra sin mayor reparo los diálogos entre los trabajadores bananeros. La pronunciación de la /s/ es un caso estudiado con mayor frecuencia en la sociofonología. En nivel alto o culto, en nivel medio o coloquial y en el nivel vulgar, se pueden observar diferentes porcentajes de retención [s], aspiración [h] y elisión [0] de la /s/. Se puede notar que en el texto, los interlocutores de clase baja tienden a elegir la realización aspirada de la /s/. En cuanto a la fricativa sonora [ð], los interlocutores eligen su elisión en el estilo coloquial. El fenómeno del voseo también es notable a lo largo de las conversaciones en *Mamita Yunai*. Hasta hoy día, a los costarricenses les resulta fácil conjugar los verbos en la forma

de tú porque lo aprenden en la escuela, pero los nativos hablan de usted o de vos, no de tú. Incluso el uso de usted, que se suele usar para establecer distancia o mostrar respeto, en Costa Rica puede ser el tratamiento entre familiares. Otra idiosincrasia del habla vulgar es el empleo abundante de palabras soeces entre los trabajadores linieros, como se puede observar en el ejemplo 27: *puta, masturbarse, pendejada*.

## Conclusión

En el prólogo de *A lo tico*, de Giebler Simonet, Daniel Alfaro Vargas sostiene:

Solemos pensar que los rizomas de la filología se adentran en el tiempo en griego y en lenguas muertas como latín o sánscrito. Pero en ocasiones nos encontramos con vocablos refrescantes que nos ilustran la verdadera génesis del lenguaje, más inmediata, completamente actual. En el crisol del cotidiano devenir de la forma de la expresión oral y de su significado coloquial, las palabras se forman, evolucionan y dan vida a la lengua<sup>17</sup>.

La posición de Alfaro Vargas hacia la variación lingüística coincide con la de Casado Fresnillo y Escandell Vidal al definir este fenómeno lingüístico en sus investigaciones. Las lenguas muertas, como el latín o el sánscrito, dejan de producir variables lingüísticas, mientras la variación lingüística seguirá dando vida a una lengua en su evolución. El estudio de la variación lingüística en una obra literaria nos ayuda a entender mejor el contexto histórico de la novela y, al mismo tiempo, la estructura social de la comunidad en la que ocurre nos facilita la comprensión del desarrollo de un cambio lingüístico. Gracias a la novela *Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas, tenemos presente un laboratorio natural para el estudio de la variación lingüística en Costa Rica.

---

17 Daniel Alfaro Vargas, «Prólogo», Alf A. Giebler Simonet, *A lo tico: costarriqueñismos y otras vainas* (San José: Jadine, 2010) 9.



# Problemas fonológicos en aprendientes costarricenses de inglés<sup>1</sup>

(Pronunciation Difficulties for Costa Rican EFL Learners)

---

*Ginneth Pizarro Chacón*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

*Damaris Cordero Badilla*<sup>3</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

## RESUMEN

Se efectuó un estudio de diversos aspectos que dificultan en hablantes contemporáneos del español de Costa Rica, el aprendizaje y práctica eficiente de la pronunciación del inglés estándar. A partir de una recopilación de datos, y su observación mediante encuestas, se comentan los aspectos significativos por considerar, para afrontar las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de la pronunciación. Se hace hincapié en que el estudio se concentra en el caso de la variante del español costarricense, por lo que las recomendaciones propuestas se desprenden de ese hecho sociolingüístico.

## ABSTRACT

A study was conducted on various aspects which currently affect Costa Rican Spanish speakers when they are learning and practicing the pronunciation of standard English. Based on a review of information and its observation by means of surveys, significant elements are addressed to face the most frequent difficulties when improving pronunciation. Emphasis is

---

1 Recibido: 2 de noviembre de 2015; aceptado: 30 de agosto de 2016.

2 [ginneth.pizarro.chacon@una.cr](mailto:ginneth.pizarro.chacon@una.cr)

3 [damaris.cordero.badilla@una.cr](mailto:damaris.cordero.badilla@una.cr)

given to the fact that since the study focuses on the variant of Costa Rican Spanish, the recommendations given refer to that sociolinguistic situation.

**Palabras clave:** fonología del español, fonología del inglés, estrategias de aprendizaje, español de Costa Rica

**Keywords:** Spanish phonology, English phonology, learning strategies, Costa Rican Spanish

## Introducción

Aprender una lengua extranjera es algo más que hablarla, escribirla y entenderla. Implica un proceso en el cual se deben conocer, interiorizar y utilizar las normas del sistema de la lengua meta y comprender las diferencias entre la lengua extranjera y la materna. Tal es el caso del español y del inglés, idiomas que se diferencian en su morfología, fonología y sintaxis; esto es, las partes de la gramática que estudian «la estructura de las palabras y de sus elementos, la forma en que los sonidos están organizados y el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados»<sup>4</sup>. Esta aseveración se apoya en los estudios sobre fonética contrastiva realizados hace más de cincuenta años por Fries<sup>5</sup>, Lado<sup>6</sup>, y Stockwell y Bowen<sup>7</sup>, donde se comparan los sistemas fonéticos del inglés y el español.

La enseñanza del inglés a estudiantes con el español como lengua materna sigue un modelo o patrón y los aprendientes muestran problemas similares al producir ciertos sonidos en esta lengua extranjera. Se ha observado que la variedad de lengua de los aprendientes incide significativamente en el aprendizaje de los diversos sonidos

---

4 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <<http://dle.rae.es/?id=Pp2aAEL>> (2016).

5 Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945).

6 Robert Lado, *Lingüística contrastiva, lengua y culturas* (Madrid: Alcalá, 1973).

7 Robert P. Stockwell y Donald Bowen, *The Sounds of English and Spanish* (Chicago: Chicago University Press, 1965).

del inglés, especialmente en los que no tiene el español. Hay sonidos en inglés difíciles para los estudiantes, según la posición en que se encuentran o si no existen en el español. Además, el uso de cada fonema o alófono, según el lexema o raíz en que se encuentra, lleva a que el aprendiente lo pronuncie en forma distinta y a que utilice las variaciones alofónicas, según las reglas fonológicas establecidas.

Los estudiantes tienen dificultades y demuestran diferencias al aprender y utilizar los sonidos en inglés. Por ello, es necesario ahondar en cómo el aprendizaje de una lengua extranjera sufre interferencia por los sonidos distintivos de la lengua materna del estudiante, más allá de las razones más evidentes, y sobre todo en conocer los sonidos característicos del español de Costa Rica en particular que puedan afectar la producción oral del inglés.

### **Estudios anteriores**

Se han tenido en cuenta estudios previos sobre las diferencias fonológicas entre el español y el inglés, así como sobre aspectos fonológicos del español de Costa Rica, dado que no se localizaron estudios específicos sobre las dificultades particulares en la pronunciación del inglés por parte de los estudiantes costarricenses.

#### ***Diferencias fonológicas entre el español y el inglés***

Son numerosos los estudios al respecto. Cala<sup>8</sup> compara los sistemas fonológicos de ambos idiomas, señalando por ejemplo que la cantidad de diptongos en ambos idiomas es diferente; hay nueve en inglés y catorce en español. Las consonantes son veinticuatro en inglés y veinte en español que presentan entre estas menos fricativas. Menciona la semejanza en pronunciación entre los fonemas inglés /dʒ/

---

8 Rafael Cala, «Dos sistemas cara a cara», Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE, Alcalá de Henares. Recuperado de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0219.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0219.pdf)> (1997).

y el alófono [dʒ] en español. Por otro lado, Valero<sup>9</sup> ha resumido algunas de las principales áreas de dificultad para los estudiantes hispanohablantes del inglés, con base en otros estudios anteriores de Monroy (1980), Finch y Ortiz-Lira (1982), Alcaraz y Moody (1983/1990) y Mott (1996). Valero señala tres tipos de errores de pronunciación básicos tanto en el caso del inglés como del español como segunda lengua: los «consistentes en la sustitución del sonido inglés por el más aproximado en español, o a la inversa»; los «motivados por diferencias de distribución»; y los que se derivan de diferencias ortográficas<sup>10</sup>. Ello permite reconocer ciertas características de la fonología del español de Costa Rica que se describen a continuación.

### ***Fonología del español de Costa Rica***

En Costa Rica, según Jara<sup>11</sup>, se habla un español rápido y fluido y cada provincia cuenta con características particulares en cuanto a la forma de hablar, el acento y la fonética. Sostiene que «se han realizado diversos estudios sobre esta variación fonética»; entre ellos, el caso de los habitantes de la provincia de Guanacaste quienes tienen influencia del español de Nicaragua en cuanto a estos tres aspectos, así como el de las provincias del Valle Central, donde los dichos, las expresiones y la fonética varían según la provincia, y el de la parte del Caribe, cuya habla está influida por el criollo limonense y jamaiquino.

En 1996, Quesada<sup>12</sup> realizó un estudio sobre ciertos sonidos del español costarricense en el que encontró variaciones fonéticas en el Valle Central: debilitamiento en la pronunciación de [a] en palabras como *masa*, en palabras en las que se pronuncia la [o] en posición final átona como en *pasto* [pastu] o al grado casi de elisión pronunciada

9 Carmen Valero, «Inglés y español mano a mano: dos lenguas y dos formas de ver el mundo», *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 3. Recuperado de <[http://www.cuadernoscervantes.com/lc\\_ingles.html](http://www.cuadernoscervantes.com/lc_ingles.html)> (2012).

10 Valero, 1-2.

11 Carla Jara, *El español de Costa Rica según los ticos. Un estudio de lingüística popular* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2006) 47, 155-157.

12 Miguel Ángel Quesada, «Los fonemas del español de Costa Rica: aproximación dialectológica», *Revista Lexis X*, 1-2 (1996): 535-561 (535).

como [past], y en la vocal átona frente a [s] como en *pastas* [pats], [dients]. Además, este mismo lingüista describe como el español costarricense también presenta ciertas características que lo diferencian del español hablado en el resto de los países de Centroamérica, entre las que señala los fonemas oclusivos /d/ y /l/, en palabras como *caldo* [kaldo]; /d/ en *deuda* [deuda]; /b/ tras /r/ como en el caso de *curva* [kurva]; o en diptongos decrecientes: *muy bueno* [mui'bweno].

Desde la década de 1960 Agüero<sup>13</sup> había señalado ciertos sonidos del español de Costa Rica; por ejemplo, la pronunciación de /r/ en casos en que se pronuncia [chres] por *tres*, o [cuachro] por *cuatro*. Destaca que la /s/ es implosiva y se hace un énfasis al pronunciarla antes de una vocal o al final de palabra. Además, en Costa Rica no se pronuncian los sonidos que van con [o] y las combinaciones [e+o], suenan como [io]: *de hoy* /di'oy/; [o+e] = /ue/; [o+a] = /ua/. Al igual que en otros países latinoamericanos, la preposición *para* a veces se pronuncia [pa]. En las zonas rurales, se omite la pronunciación de la [d] al final de una palabra y se acentúa la última vocal; por ejemplo, *calidad* <calidá>, *usted* <usté>, *unidad* <unida'>, *latitud* <latitú>, y en algunas palabras que terminan en /s/ y la siguiente palabra empieza con una vocal, la /s/ se pronuncia [j]; por ejemplo, *a las ocho en punto a* [laj'och'uen] punto<sup>14</sup>. El aproximante o semiconsonante palatal, sí existe en español y es la pronunciación de la grafía <ll>, como en la palabra *tortilla* para los salvadoreños y otros centroamericanos, que en Costa Rica solo existe en diptongo. La [dʒ] africada sería más fácil para los costarricenses pronunciarla como [j] o [y] fricativa palatal sonora, tal y como se pronuncia en Costa Rica en la palabra *calle*.

13 Arturo Agüero, *El español de América y de Costa Rica* (San José: Atenea, 1962); *El español de Costa Rica* (San José: Editorial UCR, 2009).

14 Agüero (2009), 49-53.

## **Sistema fonológico del inglés: sonidos problemáticos para el hablante costarricense**

El sistema fonológico del inglés está constituido por 44 fonemas con sus respectivos alófonos. Difiere considerablemente del sistema español, en estructura y en articulación. En su sistema gráfico también es diferente y la relación entre fonemas y grafemas es opaca. Cada fonema está representado por alófonos, variaciones fonológicas que aparecen según su posición en la palabra, los sonidos adyacentes y el dialecto que se utiliza. Por consiguiente, el aprendiente debe no solo distinguir el fonema, sino también utilizar cada uno de sus alófonos según su entorno dentro de la palabra. El sistema fonológico del español es más sencillo y su ortografía más transparente. En ello radica el problema del aprendiente de habla española, quien trata de establecer una relación fonológica similar entre los sonidos de ambas lenguas. Existen algunos sonidos que se asemejan en articulación y pueden resultar fáciles de producir por parte del estudiante de lengua. No obstante, hay otros que representan un problema para los aprendientes; por ejemplo, se pueden señalar [ð], [v], [æ], [ŋ], [z], [θ], [ʃ], [tʃ], [ə], [a], [ɶ], [ʃ], [d] y [t].

### ***Interferencia del español sobre la lengua meta***

Cuando el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera analiza su proceso de aprendizaje en la etapa adulta, presentar interferencia de su lengua materna. Por lo tanto, la lengua materna (L1) afectará la lengua meta (L2) en aspectos tales como la fonología, la sintaxis o el orden y relación de las palabras, y el léxico o vocabulario. Según la hipótesis de la interferencia de la lengua materna, esta es uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para Bley-Vroman, «The basic problems of foreign language learning arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves, but primarily out of the special ‘set’ created

by the first language habits»<sup>15</sup>. Esto lo confirma el que los niños no conocen una primera lengua que interfiera en su proceso de aprendizaje, mientras que los adultos conocen y han interiorizado su lengua materna, aspecto que podría interferir negativamente en su proceso de aprendizaje. El adulto ha adquirido una serie de patrones lingüísticos de su primera lengua que directamente afectan los patrones lingüísticos de la segunda lengua.

Bley-Vroman también se refiere a la hipótesis de Krashen (*input hypothesis*), la cual indica que «There is something missing in the input to adults—adults do not get enough input, or do not get the right kind»<sup>16</sup>. Esto es una realidad en las clases donde se enseña una segunda lengua, en donde el aprendiente no siempre es expuesto a la metodología correcta y no puede hacer uso de lo aprendido en un contexto real y acorde con el dialecto de la lengua meta que se está aprendiendo. Otro aspecto en la hipótesis del afecto o socialización, referido al aprendizaje de la lengua meta, es que «[c]hildren have a crucial something—like a personality state, attitude, degree of motivation, way of interacting, stage of ego development, or socialization, or something similar—something which adults do not have»<sup>17</sup>.

Finalmente, la hipótesis sobre los sistemas cognoscitivos de la competencia se refiere al hecho de que «[a]dults have a developed general problem-solving cognitive system which competes with their language acquisition system»<sup>18</sup>. Al existir un antecedente lingüístico en el aprendiente, se acude a él cuando es necesario expresarse, o carece del conocimiento lingüístico sobre la lengua meta. En hispanohablantes, esta interferencia

15 Robert Bley-Vroman, «The Logical Problem of Foreign Language Learning», *Linguistic Analysis* 20, 1-2 (1990): 3-47 (39); [Los problemas básicos del aprendizaje de una lengua extranjera no surgen de las dificultades esenciales en las características de la lengua a aprender, sino principalmente del conjunto especial creado por los hábitos de la primera lengua]; las traducciones proporcionadas son nuestras.

16 Bley-Vroman, 23; [Falta algo en los insumos para los adultos: los adultos no reciben insumos suficientes, o no obtienen los indicados].

17 Bley-Vroman, 23; [Los niños tienen un algo esencial, como un estado de la personalidad, la actitud, el grado de motivación, la forma de interactuar, el desarrollo del ego o la socialización, o algo similar que no poseen los adultos].

18 Bley-Vroman, 23; [Los adultos tienen un desarrollado sistema cognoscitivo para la solución de problemas que compete con su sistema de adquisición de la lengua].

se ve aumentada por el hecho de ser sistemas disímiles. El aprendiente inicia visualizando la lengua meta de acuerdo con la percepción de su propia lengua. Así, busca similitudes en estructuras gramaticales, fonemas y palabras, lo cual no necesariamente se da en su totalidad. Sin embargo, existen aspectos indispensables para que se pueda aprender una lengua y el estudiante de lengua la interiorice.

Bley-Vroman señala que «[t]he learner will expect that the foreign language will have a syntax, a semantics, a lexicon which recognizes ‘parts of speech’, a morphology which provides systematic ways of modifying the shapes of words, a phonology which provides a finite set of phonemes, and syllables, feet, phonological phrases, etc.»<sup>19</sup>. Esta visión de la lengua en cuanto a la organización se manifiesta en hispanohablantes que desean aprender el inglés como lengua extranjera. No obstante, no hay correspondencia entre las dos lenguas en sus sistemas lingüísticos y existen aspectos distintivos en cada lengua. Al inicio de su proceso de aprendizaje:

The adult foreign language learner constructs, therefore, a kind of surrogate for Universal Grammar from knowledge of his native language. The native language must be sifted—that which is likely to be universal must be separated from that which is an accidental property of the native language. Different learners may be expected to approach this task differently, and not all can be expected to come up with the same surrogate, and not all will be equally successful. The process of learning a foreign language may, itself, have an effect, as the learner gradually realizes what an aspect of the native language seems to transfer well.<sup>20</sup>

19 Bley-Vroman, 15; [El aprendiente espera que la lengua extranjera tenga una sintaxis, semántica y léxico que permita reconocer las partes de la oración, así como la morfología que brinde formas sistemáticas de modificar las palabras, y finalmente, la fonología que ofrezca un grupo finito de fonemas, sílabas y frases fonológicas].

20 Bley-Vroman, 16; [El aprendiente adulto de una lengua extranjera construye un tipo de sustituto para su gramática universal a partir de su conocimiento de la lengua materna. Se espera que los aprendientes realicen esta tarea en forma diferente, y no todos necesariamente lo lograrán en la misma forma, o con el mismo nivel de éxito. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede tener un efecto sobre el aprendiente al darse este cuenta de cuáles aspectos de la lengua materna se pueden transferir adecuadamente].

En el caso del inglés estándar, para los hispanohablantes es difícil producir ciertos fonemas y comprender la variedad alofónica que estos manifiestan. Es entonces que el aprendizaje de sonidos particulares, los cuales no se encuentran en el repertorio fonético del español, se torna complejo y difícil para el aprendiente. Las dificultades que enfrenta cada estudiante de lengua varían de acuerdo con su variante regional y con los sonidos de la lengua meta, estén o no presentes en su sistema fonológico.

También se presentan problemas particulares en el caso de los hablantes del español de Costa Rica a partir del hecho de que ciertos sonidos del inglés no son producidos en el español o en su variante regional. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera debe considerar el hecho de que cada variante del español contiene sonidos específicos que son producidos de forma diferente por sus hablantes. Los hablantes del español de Costa Rica evidencian una interferencia fonológica de su lengua materna en sonidos similares a los de otros hispanohablantes; no obstante, existen algunos alófonos que son particulares del español de Costa Rica. Estos son los sonidos que hacen que su proceso de aprendizaje sea distinto; dichos hablantes deben realizar un esfuerzo para producirlos e interiorizarlos.

### **Justificación y propósito del estudio**

Se ha considerado que el aprendizaje de la fonética y la fonología de una lengua parte de la articulación, el reconocimiento de los fonemas y el contexto en que se deben utilizar los alófonos de tales fonemas según la lengua meta. Por tanto, las estrategias metodológicas en la enseñanza de la fonética y la fonología han estado regidas por un tipo de estandarización establecida, basada en estas características; sin embargo, también están presentes aspectos distintivos, tales como el tipo de lengua nativa, el dialecto de esa lengua y el aprendiente. Así, el profesor de un idioma debe adecuar el currículo al tipo de estudiante, a su dialecto y a cómo estos inciden directamente en el

aprendizaje de los sonidos y fonemas distintivos del inglés. Conforme a la premisa de que cada aprendiente produce sonidos específicos que afectarán negativa o positivamente el aprendizaje de ciertos sonidos de la lengua meta, se investiga cuáles son los sonidos característicos del español de Costa Rica que influyen en el aprendizaje del inglés.

Se deben en suma identificar los fonemas o alófonos del inglés que son más difíciles de pronunciar para los aprendientes de esta lengua extranjera, determinar por qué esto sucede y cómo afecta la producción de los sonidos en este idioma. Además, hay que explorar estrategias de enseñanza para tales aprendientes, que les ayuden a superar la interferencia del español en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés. La idea es demostrar que la enseñanza de los distintos fonemas y alófonos del inglés no debe ser estandarizada, sino adaptada a la lengua materna y a las variantes regionales de los aprendientes. Teniendo en cuenta el hecho de que se presentan rasgos de interferencia fonológica específicos en hablantes del dialecto costarricense, algunas preguntas que se plantean son:

1. ¿Pueden los hablantes de una misma lengua compartir los mismos problemas fonológicos cuando están aprendiendo una lengua extranjera?
2. ¿Se deben generalizar los problemas fonológicos y aplicar estrategias metodológicas a todos los hablantes de una misma lengua, en este caso del español?
3. ¿Cuáles son los sonidos que representan dificultad para su producción oral y cómo pueden confundirse con otros sonidos del español?
4. ¿Existen estrategias para superar estos problemas fonológicos y lograr que el aprendiente use adecuadamente la fonología inglesa?

## Metodología: participantes e instrumento de recolección de datos

Para que este estudio cualitativo contase con en datos confiables, se seleccionó el método de estudio de caso como herramienta metodológica de investigación, el cual según Chetty «mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado». Los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es: documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa y observación de los participantes<sup>21</sup>. Primero se consultaron referencias existentes sobre los sonidos característicos del español de Costa Rica para conocer sus rasgos fonológicos como variante del español y la forma en que estos pueden afectar la producción de ciertos sonidos del inglés. Posteriormente, se elaboraron tres instrumentos para conocer las opiniones del estudiantado y de algunos de los profesores sobre los sonidos el inglés que pueden presentar dificultad en su articulación por la interferencia de ciertos fonemas del español costarricense.

El primer instrumento, o guía de observación, fue utilizado por la profesora de Lingüística durante un año académico a lo largo de sus lecciones con el propósito de registrar información que la ayudara a confirmar lo que venía percibiendo en cuanto a sonidos del inglés que eran difíciles de pronunciar en el caso de 55 estudiantes de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en Inglés de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, quienes estaban matriculados en ese curso y eran hablantes nativos del español (ver Anexo 1). La segunda herramienta de investigación que se elaboró es un cuestionario que ayudaría a conocer la versión de diez docentes responsables de enseñar cursos de pronunciación a estos estudiantes a nivel de bachillerato, y en el cual ellos confirmaron la dificultad que enfrentan los estudiantes al pronunciar ciertos sonidos del inglés y la posible interferencia del español como su lengua materna (ver Anexo 2). El tercero es un cuestionario que

21 Sylvie Chetty, "The Case Study Method for Research in Small- and Medium-sized Firms," *International Small Business Journal* V, 3 (1996): 1.

recopiló los puntos de vista de los estudiantes de ambas carreras mencionadas, en cuanto a sonidos del inglés que pudieran presentar alguna dificultad a la hora de pronunciarlos (ver Anexo 3).

### **Análisis de los resultados**

Al analizar los aspectos que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera para los hispanohablantes, se debe examinar si los factores que dificultan el aprendizaje y la utilización de la lengua meta son exclusivos de una variante regional específica y del aprendiente. A partir de este antecedente, se procede al análisis de los datos obtenidos por medio de un muestreo de los estudiantes de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en Inglés (UNA).

Uno de los aspectos iniciales en la recolección de datos era determinar el nivel de conocimiento de la lengua meta por parte de los aprendientes. Ante la pregunta de si poseían estudios anteriores de inglés, aparte de los obligatorios de la secundaria, 34 estudiantes contestaron positivamente y 21 de forma negativa. Esto incide en su proceso de aprendizaje, pues cuanto más temprano sea el contacto con la segunda lengua, mayor será el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los aprendientes que les permitan interiorizar, comprender y utilizar la segunda lengua y su sistema fonológico. Alguien que recién inicia su contacto con la lengua meta en una etapa adulta, enfrentará mayores retos para identificar y separar sistemas disimilares. En consecuencia, el sistema fonológico de su lengua materna afectará de una u otra manera su uso del sistema fonológico de la lengua meta.

Al preguntar sobre la dificultad al pronunciar ciertos sonidos del inglés y cómo podría crear problemas de comunicación, 37 informantes indicaron que a veces la pronunciación incorrecta de ciertos sonidos puede crear confusión en el oyente y desvirtuar el mensaje que se desea transmitir. Solamente 15 informantes indicaron que sí es un problema la pronunciación de ciertos sonidos y esto genera problemas para comunicarse satisfactoriamente; y 3 indicaron que no existe dificultad

en la articulación de ciertos fonemas y en la transmisión del mensaje. En términos generales, son conscientes de que la mala pronunciación de ciertos sonidos del inglés puede confundir el mensaje. Así, si un estudiante pronuncia *very* como \*[bəri] en lugar de [vəri], el mensaje será totalmente distinto. Esto conlleva a que una inadecuada articulación de los sonidos sea mal interpretada por el oyente.

Al ahondar en aquellos fonemas que les resultan más difíciles de pronunciar, los estudiantes señalaron una serie de sonidos; sin embargo, algunos fueron más representativos que otros y predominaron entre los escogidos. Entre ellos, el fonema /ð/ predomina al ser mencionado 33 veces; este sonido interdental es difícil para los hablantes en este estudio ya que no es igual a ningún sonido del español costarricense. Seguidamente, /æ/ se indica 28 veces, /dʒ/ 25 veces, /z/ 24 veces, /θ/ 20 veces, /ə/ 21 veces, /ɜ/ 15 veces, /tʃ/ y /v/ 13 veces cada uno, /ŋ/ y /ʃ/ 10 veces, /a/ y /d/ tres veces y, finalmente, /t/ una vez.

Con relación a tales fonemas, al consultar a los estudiantes sobre cuáles resultan más difíciles de percibir cuando oyen hablar a un angloparlante, 26 manifestaron que la /ə/ presenta mayor dificultad en el momento de su identificación cuando esta es producida oralmente en una conversación; 15 indicaron que los fonemas /ŋ/, /z/ y /dʒ/ le siguen en dificultad al fonema anterior; 14 señalaron los sonidos /ɜ/, /ð/ y /æ/; 11 señalaron /a/; 9 se refieren al sonido /æ/; 8 al sonido /v/; 7 a los sonidos /tʃ/ y /d/; y 4 informantes al sonido /t/ (todos son mencionados según su grado de dificultad).

Ante la pregunta sobre si tienen errores de pronunciación y cuáles serían las razones para que se den dichos errores, los informantes indicaron como el mayor problema la producción de ciertos fonemas a la influencia de su lengua materna (35 %), lo que puede denominarse *interferencia*. Seguidamente, mencionan la inexistencia de estos sonidos en su lengua materna (25 %), así como la fosilización (20 %), como aspectos que inciden en la confusión o reemplazo de los sonidos de la lengua meta por aquellos pertenecientes a la lengua materna.

En cuanto a si han tenido inconvenientes a la hora de transmitir un mensaje o de comunicarse con otro hablante de lengua inglesa a causa de la pronunciación incorrecta de algún sonido en inglés, los informantes manifiestan una serie de aspectos con los que han tenido inconvenientes:

1. /s/ y /z/ en posición inicial; y /z/ en posición final;
2. la pronunciación de palabras desconocidas como si fueran palabras del español;
3. la sustitución de /ð/ y /θ/ con /t/ o /d/;
4. un cambio en la colocación del acento (por ejemplo, en el verbo *record* el acento recae en la última sílaba; y se cambia la categoría gramatical si es colocado en la primera sílaba, como en el sustantivo *record*);
5. dificultades de comprensión cuando el hablante nativo del inglés usa una pronunciación distinta a la que el estudiante conoce;
6. confusión creada entre palabras similares debido a la falta de atención en la pronunciación de como /dʒ/ o /z/, al hablar demasiado rápido;
7. problemas de comunicación cuando un fonema es el único que marca la diferencia de significado en una palabra (por ejemplo, *sue* /su/ vs. *zoo* /zu/);
8. la necesidad de repetir palabras o frases cuando un anglohablante nativo habla más rápido;
9. la dificultad de diferenciar y pronunciar fonemas como /v/, o /ð/ y /θ/ (lo cual hace que sean reemplazados por otros sonidos);
10. la confusión que se crea cuando sonidos finales tienen el mismo punto de articulación y la vocal no se prolonga antes de la consonante sonora (por ejemplo, *mat* vs. *mad*);
11. los grupos consonánticos poco comunes en el español (por ejemplo, una fricativa y una oclusiva en una misma sílaba <sp>, <st>) al inicio de una palabra;
12. la omisión de /t/ y /d/ en posición final;
13. el uso de /s/ en lugar de /z/ en posición final de la palabra.

Sobre las estrategias empleadas al articular sonidos en inglés que son difíciles de pronunciar, los informantes indicaron una gran variedad; entre estas se puede citar hablar más despacio, exagerar al producir el sonido, ubicar el sonido en una palabra e intentar enfatizarlo, escuchar y repetir la palabra, practicar sonidos difíciles en frente del espejo, escuchar hablantes de la lengua nativa, grabar su voz practicando dichos sonidos, así como prestar especial atención al entorno del sonido y la manera como el sonido es producido.

Igualmente, tratan de encontrar similitudes entre sonidos en distintas palabras en los dos idiomas, inglés y español, buscan palabras que contengan ese sonido en particular y tratan de memorizarlas, toman como guía el IPA (siglas en inglés del Alfabeto Fonético Internacional) para colocar el acento en la sílaba correcta, comparar un sonido difícil con uno que le es fácil y similar al sonido que les es difícil de pronunciar o comprender. Además, tratan de emplear el sonido en contextos reales como práctica, escuchan la forma como hablantes del inglés pronuncian los sonidos, sienten la posición de la boca y la lengua, están conscientes de la representación fonológica de la palabra, usan el diccionario para verificar la pronunciación, marcan o acentúan el sonido, separan las palabras en sílabas y, por último, aíslan el sonido difícil de pronunciar.

Finalmente, al preguntarles sobre si consideran que el ser hablantes del español los ha afectado en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés y de qué forma, los participantes indicaron varios aspectos; entre ellos, los siguientes:

- a. Se inserta el fonema /e/ al inicio de palabras que inician con /s/ en un grupo consonántico (por ejemplo, space).
- b. Se reemplaza la /z/ en posición final es por el sonido del fonema /s/.
- c. Se utiliza la /r/ costarricense en lugar de r-retrofleja del inglés.
- d. La mayoría de los sonidos del inglés inexistentes en español costarricense son reemplazados por sonidos característicos del español.

- e. La fonética del español no tiene el mismo número de fonemas que el inglés; muchos sonidos en inglés tienden a ser difíciles de imitar.
- f. La ausencia de sonidos del inglés se evidencia claramente, no por ser dialecto costarricense, sino por ser hablantes del español.
- g. El fonema /d/ en posición intermedia o final es omitido o no liberado (unreleased).
- h. El dialecto costarricense no es tan relevante, sino que los sistemas fonológicos de ambos idiomas son bastante distintos.
- i. Los sonidos interdentales /ð/ y /θ/, característicos del inglés, aparecen en español peninsular pero [ð] es un alófono (utilizado entre vocales); sin embargo, estos son sustituidos por /t/ o /d/.
- j. El fonema /v/ es pronunciado como /b/ en cualquier entorno fonético.
- k. Algunos sonidos al final de palabra en inglés se omiten.
- l. El fonema /ŋ/ es difícil de articular en ciertas posiciones. Un caso particular de los hablantes del español costarricense es el uso del alófono [ŋ] en la posición final en palabras como pan.

En cuanto a cuáles sonidos resultan difíciles de articular y comprender por parte de los aprendientes, los docentes entrevistados (quienes cuentan con 7 a 10 años de impartir cursos de pronunciación) indican que /ð/, /v/, /θ/, /æ/, ə/, y /dʒ/ han sido percibidos como problemáticos en su articulación por parte de los estudiantes. Esto se ha constatado por medio de actividades relacionadas con presentaciones orales, proyectos y exámenes orales; y consideran que estos sonidos son difíciles de percibir por parte de los aprendientes cuando estos interactúan con angloparlantes.

Coinciden en que la interferencia de su lengua materna es el factor principal que incide en la pronunciación, ya que está interiorizada y crea confusión entre las dos lenguas. En relación con el hecho de que una incorrecta pronunciación afecte la trasmisión y comprensión de un mensaje, los docentes indican que existen diferentes aspectos tales

como un sonido específico que se articula inadecuadamente y crea confusión entre dos palabras (por ejemplo, *sin* [sɪn] y *thin* [θɪn]), la confusión entre palabras que se pronuncian muy parecidas pero con significados muy distintos, y la confusión entre fonemas como /s/ y /z/ o /iy/ y /ɪ/.

También recomendaron a sus estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje que les permitan mejorar su competencia lingüística; entre estas mencionan escuchar canciones y videos, imitar a hablantes nativo del inglés, leer en voz alta, repetir, grabarse, monitorearse constantemente, practicar sonidos específicos, repetir los sonidos en diferentes contextos, realizar ejercicios de identificación y transcripciones, utilizar ejercicios con material audiovisual en internet, practicar con nativo hablantes y utilizar tarjetas con el sonido y sus diferentes variaciones dependiendo de la palabra.

En cuanto al modo como el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés se ve afectado por ser los estudiantes hispanohablantes, los entrevistados indican que el sonido /s/ (ante una consonante) al inicio de una palabra en inglés es uno de los problemas más frecuentes. Además, la pronunciación de /ʊ/ en cualquier posición en la palabra en lugar de otro sonido como /ə/ o /ʌ/ es recurrente ya que les es difícil diferenciar los sonidos.

La letra <a> presenta un problema de identificación de la vocal que corresponde, y es comúnmente pronunciada /a/ en lugar de /æ/, /ʌ/, /ey/, y /aw/. Los docentes consideran importante el hecho de recalcar que sonidos como /v/ o /r/ son reproducidos por los estudiantes como en español. Además, manifiestan que el hecho de que muchos de los sonidos no existan en el español dificulta el aprendizaje de estos, así como la fosilización de los mismos. Todos coinciden en que la mayoría de los sonidos difíciles de articular son los que distan más de los de la lengua materna.

Una de las investigadoras observó a los estudiantes por un periodo de un año; durante este tiempo se pudo constatar por medio de actividades orales (tales como resultados de investigaciones, discusiones

sobre temas relacionados con los tópicos del curso y conversaciones casuales) los diversos sonidos que presentaban dificultad en el momento de articular o de ser comprendidos cuando eran pronunciados por un nativo hablante. Se reconocieron sonidos específicos tales como [ð], [v], [θ], [æ], [ə], [dʒ], [z], [ŋ], los cuales resultan difíciles de articular ya que no suelen usarse en la pronunciación de los sonidos del español estándar o costarricense.

Se detectaron problemas al escuchar videos, canciones y conferencias en que angloparlantes de diferentes dialectos articulaban en lenguaje rápido y lenguaje normal. Además de los sonidos mencionados, [ʃ], [a] y [ʒ] tienden a confundirse o reemplazarse por otros. Esta observación se realizó en forma guiada por medio de preguntas específicas que tenían como uno de los objetivos el utilizar dichos sonidos en palabras y oraciones. Se permitió que el estudiante utilizara aquellos sonidos que le presentan dificultad en conversaciones informales en que se le solicitaba que analizara o expresara su opinión acerca de un tópico.

Al observar a los estudiantes durante el periodo, en un entorno controlado, es posible notar que los sonidos específicos que presentan dificultad tienen rasgos particulares. En su gran mayoría no son parte del sistema fonológico del español (o del costarricense en particular); por ejemplo, [z] y [v]. En la mayoría de los casos, los sonidos [ð], [v], [θ], [æ], [ə], [dʒ], [z], [ŋ] son producidos erróneamente, el aprendiente no se percata del error y lo hace repetidamente. Cuando se le señala el error y comprende que esto se debe en muchos casos a la interferencia de su lengua materna, este lo reconoce como uno de los mayores problemas que enfrenta cuando articula dichos sonidos. Otro aspecto relevante relacionado con el error al articular esos sonidos es la inexistencia de los mismos en su lengua materna; ellos manifiestan que estos sonidos no han sido interiorizados y por ende cada vez que los utilizan tienden a sustituirlos por sonidos parecidos a los del español o a otro sonido que les resulta más fácil de articular.

Hay que recalcar que algunos de esos sonidos son una combinación de dos y requieren de dos articuladores que trabajan en secuencia.

Los aprendientes no han afrontado problemas al comunicar su mensaje siempre y cuando este sea transmitido a hispanohablantes aprendientes del inglés. Esto es totalmente comprensible ya que entre ellos comparten los mismos problemas en la articulación de ciertos sonidos de esa nueva lengua. La situación cambia cuando dialogan con anglohablantes; estos no los comprenden si se ha articulado erróneamente una palabra, o bien malinterpretan el mensaje. Finalmente, darse cuenta de que otros no comprenden el mensaje, o las razones por las que articulan erróneamente los sonidos antes mencionados, les ayuda a monitorearse y evaluar su desempeño lingüístico en una lengua extranjera.

## **Discusión**

Comprender, interiorizar y utilizar los fonemas y alófonos de una segunda lengua o lengua extranjera requiere que el aprendiente reconozca los sonidos en su lengua materna. Comprender que el sistema fonológico de ambas lenguas puede presentar tanto diferencias como similitudes ayudará a identificar aquellos sonidos distintivos en la lengua meta que le son difíciles de articular. Por lo general, la enseñanza del inglés como segunda lengua a hablantes del español se ha basado en los problemas fonológicos que presentan todos los hablantes del español. Es cierto que existen aspectos comunes para todos aquellos aprendientes cuya lengua materna es el español y por ende comparten problemas comunes al articular ciertos sonidos. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario practicado a los estudiantes de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en Inglés (UNA), un instrumento aplicado a nueve profesores de la UNA (especialistas en fonética y fonología y pronunciación), así como por medio de la observación realizada por una de las investigadoras a lo largo de un año; toda la información

recolectada se analizó para obtener respuestas y contestar las preguntas planteadas en esta investigación.

El nivel de conocimiento previo del inglés por parte del estudiante facilita a aprender la fonología de esa lengua y lo enfrenta al hecho de escuchar sonidos que no los hay en su lengua materna o que presentan variaciones alofónicas distintas a las que ellos utilizan en esta. De la misma manera, poder interiorizar y entrenar la habilidad auditiva previamente al inicio del estudio formal de una lengua, amplía el espectro lingüístico y facilita el proceso de aprendizaje.

La pronunciación de ciertos sonidos del inglés, especialmente aquellos que no son parte del sistema fonológico del español, es definitivamente uno de los mayores problemas para los hispanohablantes lo cual es confirmado por los docentes de lengua entrevistados, quienes han monitoreado constantemente el desarrollo lingüístico de los aprendientes; esto aunado a la observación prolongada por parte de una de las investigadoras, quien pudo observar a los estudiantes dos días por semana durante un año. La mayoría de los entrevistados, estudiantes y docentes considera que a veces la incorrecta pronunciación de algún sonido sea la causa de la falta de comunicación con hablantes nativos o que su mensaje sea interpretado erróneamente. Por consiguiente, esa dificultad de comunicación conlleva a que el estudiante se sienta frustrado o tienda a minimizar su conocimiento de la lengua. Cabe recordar que el cambio de un fonema por otro deriva en un cambio de palabra y, por ende, en un significado diferente.

Otro aspecto es que los fonemas /ð/, /v/, /θ/, /æ/, /ə/ y /dʒ/ presentan mayor dificultad de articulación para los aprendientes, debido a que estos fonemas no son frecuentes en español; por lo tanto, al estudiante de lengua le resulta sumamente complejo producirlos en sus diferentes posiciones, como /ð/ en *they* y como resultado, utiliza [t] o [d], sonidos mucho más parecidos a los del español. Sonidos que deben ser mencionados son la vocal frontal, baja /æ/, la cual es comúnmente sustituida por la vocal /a/ del español (por ejemplo, *apple* \*['apel] en lugar de ['æpəl]). Esto hace que se produzca confusión

entre palabras con estos sonidos al estar sustituidas entre sí. La /dʒ/ es sumamente difícil para el hispanohablante costarricense ya que no es igual a un sonido existente en el español. Los aprendientes tienden a pronunciarlo /j/. Finalmente, /z/ es reemplazado por /s/, especialmente en posición final; por ejemplo, *friends* \*['frɛns] en lugar de ['frɛndz], debido a que el español costarricense no los distingue como fonemas.

Para comprender lo que un hablante nativo del inglés expresa, es necesario percibir la diferencia entre sus fonemas y asociar los alófonos correspondientes. Entre los sonidos que ofrecen más dificultad para su identificación por parte de los informantes, se mencionan /ð/, /v/, /æ/, /ə/, /dʒ/, /ə/, /θ/, /z/ y /ŋ/; estos sonidos son difíciles ya que no son iguales a los del español. Por tanto, su reemplazo por otros sonidos es frecuente; por ejemplo, la vocal /ə/ en posición final en palabras como *pasta* puede considerarse una estrategia fonológica por parte del aprendiente de generalizar todas las <a> como /a/.

Otro ejemplo de sustitución es el que ocurre con respecto a los morfemas de los verbos regulares en pasado. El uso de la letra <e> en <-ed> hace que el aprendiente tiende a utilizar la vocal /e/ en verbos como *wanted* \*[wɒntəd], en lugar de [wɒntəd]. Cada estudiante tiende a simplificar los sonidos para que sean adaptados al sistema fonológico del español y de este modo sean más fácilmente recordados. Al analizar las razones por las cuales se dan estos errores, todos indican que la interferencia de su lengua materna incide fuertemente en este problema.

Un nuevo factor es la inexistencia de ciertos sonidos en el español costarricense, lo cual provoca problemas en su articulación al ser sonidos complejos que requieren dos o más articuladores. Esto hace que el estudiante de lengua busque dentro de su inventario fonológico sonidos que se parezcan a la lengua meta y los utilice en su proceso de comunicación. Se trata de uno de los mayores problemas de los hispanohablantes: pronunciar cada sonido del inglés y adaptarlo a la fonología del español. En algunos casos no se manifiesta ortográficamente la diferencia en la pronunciación; y tampoco quedan patentes las

variaciones alofónicas. Entre los inconvenientes a la hora de transmitir un mensaje o de comunicarse con otro hablante de lengua inglesa a causa de la pronunciación incorrecta de algún sonido en inglés, los informantes identificaron una serie de fonemas que pueden ser confundidos o reemplazados con otros. Entre esos sonidos, se citan los fonemas /s/, /z/, /ð/, /θ/, /v/, /a/, /u/ y /f/, que presentan dificultad para ser articulados ya que la distinción entre ellos según su posición en la palabra no es clara y su sustitución por otro sonido del español es frecuente. Un ejemplo claro son los fonemas /s/ y /z/, los cuales son reducidos a /s/ por existir solo el sonido /s/ en el español costarricense. Los fonemas /ð/ y /θ/ son reemplazados por /t/ o /d/, caso que se manifiesta en muchos criollos del inglés. Ciertos grupos consonánticos presentan problemas al no ser estas comunes en el español; por esa razón, el aprendiente tiende a omitir alguna de las consonantes o las pronuncia incorrectamente; por ejemplo, *thread* [θred] y *three* ['θri], las cuales son pronunciadas [trɛd] y [tri], respectivamente. Otro inconveniente es el cambio en la acentuación; esto puede variar la categoría de la palabra y, por consiguiente, la función de esta en la oración.

En la fonología del inglés se manifiestan variaciones fonológicas de los diferentes dialectos que pueden dificultar la transmisión o comunicación con hablantes nativos, así como el uso del lenguaje pausado o rápido. Esas variaciones pueden ser un obstáculo para el hablante del español de Costa Rica, ya que el que se enseña en Costa Rica, por su cercanía, es el inglés estándar estadounidense. Por lo tanto, los aprendientes no captan bien las variaciones de hablantes del inglés australiano, canadiense, británico, entre otros.

En cuanto a las estrategias utilizadas al articular sonidos difíciles de pronunciar en inglés, los informantes mencionan la posibilidad de exagerarlos, el monitoreo constante, el prestar atención a la pronunciación de estos sonidos producidos por hablantes nativos y visualizar el entorno en la palabra de dichos sonidos para detectar las variaciones alofónicas y dialectales; el monitoreo constante de su pronunciación, la identificación de sonidos y la transcripción de palabras, así como

la marcación del acento en la palabra y su función en la oración son relevantes en el momento en que se articula un sonido. Estas estrategias inciden positivamente en la articulación de sonidos complejos y diferentes a los sonidos del español y permiten que el estudiante de lengua sienta confianza en cómo articula y cómo utiliza dichos sonidos en su producción lingüística.

Al analizar si ser hablantes del español costarricense ha influido en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés, se concluye que ciertos sonidos son afectados y provocan una mayor dificultad para producir los fonemas del inglés. Entre más afectados por el español, está la inserción del fonema /e/ al inicio de palabras con grupos consonánticos que empiezan con /s/; por ejemplo, *stupid* [es'tu-pəd] en lugar de ['stu-pəd]. Los sonidos interdentales /ð/ y /θ/ son sustituidos por /t/ o /d/; por ejemplo, *think* ['tɪŋk] en lugar de ['θɪŋk]. El fonema /v/ es pronunciado como /b/ en cualquier entorno fonético, lo cual no permite distinguir entre *very* y *berry*. El uso de la /s/ reemplaza la /z/ en posición final (*flowers*).

En el caso del español de Costa Rica, ya se han señalado ciertas dificultades al pronunciar palabras como *arrive*. El fonema /d/ en posición intermedia o final es omitido o no liberado; por ejemplo, *standard* ['stæn-dər] en lugar de ['stæn-dərd]. Por último, el fonema /ŋ/ es difícil de articular cuando está en posición intermedia, o bien la /n/ en posición final, provocando sustituciones en palabras como *thin* o *singer*.

Todos estos problemas fonológicos son esperables en un proceso de adquisición; por lo tanto, el profesor de lengua debe monitorear e identificarlos para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

## **Estrategias metodológicas para la enseñanza de la fonología del inglés como lengua extranjera a hablantes del dialecto costarricense**

Cada lengua presenta variaciones fonológicas significativas que la hacen única. En el caso particular del inglés, su fonología presenta rasgos lingüísticos que pueden convertirse en un problema para aquellos aprendientes cuya lengua materna difiera significativamente del inglés. Este aspecto podría tomarse como un obstáculo para el estudiante de lengua; sin embargo, un análisis de la fonología de ambas lenguas puede facilitar la comprensión de las diferencias y destacar las posibles similitudes entre dos sistemas fonológicos. Esto lleva a considerar también las diferencias dialectales en una misma lengua y cómo estas afectan el aprendizaje de una lengua extranjera. En español, existen muchos dialectos con rasgos fonológicos distintivos que los diferencian entre sí. Al existir algunos aspectos que obstaculizan la articulación de ciertos fonemas del inglés, procederemos a señalar algunas estrategias metodológicas para la enseñanza de la fonología del inglés como lengua extranjera a hablantes del español:

- a. La prolongación del fonema /s/ al inicio de palabra; con esto se evita la inserción anterior de la vocal /e/.
- b. Familiarización con las reglas para la pronunciación incorrecta de la tercera persona singular de los verbos en presente.
- c. Concientización de su propia pronunciación de las letras <r> y <rr> en español, para no cometer errores en inglés al pronunciar el fonema /r/;
- d. La interiorización de los sonidos no existentes en el español y su reproducción por medio de la inserción de la palabra en un contexto real. Esto permite que sonidos tales como /ð/, /v/, /æ/, /ŋ/, /z/, /θ/, /dʒ/, /ə/, /ɑ/, /ɔ/ y /tʃ/ sean articulados dependiendo de los sonidos que los preceden o suceden, presentes tanto en oraciones como en frases.

- e. La percepción de que el fonema /d/ suele eliminarse o liberarse en posición intervocálica o posición final. Esto es muy común en hablantes del español de Costa Rica, sobre todo en los que viven en zonas rurales donde la eliminación del sonido en posición intervocálica es la norma. Una estrategia efectiva es enfatizar ese sonido en cualquiera de las dos posiciones mediante el uso de una pronunciación más pausada, así como por medio de la repetición de palabras y el monitoreo constante.
- f. El uso de pares mínimos que permiten distinguir fonemas distintos como /v/ y /b/ en cualquier entorno fonético.

Aprender la fonología de una lengua extranjera no se debe reducir a repetir los diversos sonidos fuera de contexto; lo esencial es que el aprendiente reconozca sus debilidades en cuanto a la interferencia de su lengua materna y dialecto en particular. De esta forma, podrá comprender e interiorizar los sonidos que no estén presentes en su sistema fonológico e insertarlos adecuadamente según la palabra, oración o frase utilizada en la lengua meta. Finalmente, un aprendizaje exitoso requiere que el estudiante logre superar las limitaciones y que expanda su horizonte de conocimientos sobre esa lengua.

## Conclusiones

La mayoría de las aprendientes a quienes se les consultó han cursado estudios de la lengua inglesa antes de empezar sus estudios universitarios; por lo tanto las autoras consideran que estos han desarrollado habilidades lingüísticas que les permiten interiorizar, comprender y utilizar la lengua meta y su sistema fonológico. Reconocen que la lengua materna es el mayor problema que tienen en la producción de algunos fonemas del idioma inglés. Son conscientes de que existen sonidos del inglés que pueden crearles dificultades al comunicarse en este idioma extranjero tales como /ð/, /v/, /æ/, /ŋ/, /z/, /ə/, /ʃ/, /dʒ/, /a/, /ə/ y /tʃ/, y que la pronunciación incorrecta de algunos

de ellos puede crear confusión en el oyente y desvirtuar el mensaje que desean transmitir, pero, al escuchar a angloparlantes, los fonemas /ð/, /v/, /θ/, /æ/, /ə/ y /dʒ/ también presentan mayor dificultad de percibir al ser producidos oralmente en una conversación.

Además, admiten que han tenido inconvenientes al comunicarse con un hablante de habla inglesa, debido a que han pronunciado de forma incorrecta ciertos sonidos y que eso ha creado confusión para comprender lo que están tratando de comunicar. Se trata de un asunto fonológico que puede ser atribuido en parte a la interferencia del español como lengua materna y a la poca diferenciación por los estudiantes, entre los distintos sonidos del inglés. Con base en este primer estudio, en el futuro se espera ahondar aun más en las particularidades del español costarricense y su efecto en el aprendizaje y la adquisición del inglés.

También señalan que hacen uso de algunas estrategias que los han ayudado a articular correctamente ciertos sonidos del inglés que se les hace difícil pronunciar y que son diferentes a los fonemas del español. Entre las estrategias que mencionan está pronunciar más fuertemente aquellos sonidos en los que presentan dificultad, prestar atención a los sonidos pronunciados por un nativo hablante, visualizar el entorno en que se utilizan, entre otros. Por lo anterior, las autoras concluyen que aunque existe interferencia del español al producir ciertos fonemas del idioma inglés por parte de los estudiantes al tratar de comunicarse en este idioma extranjero, esto no debe ser un obstáculo para mejorar la competencia lingüística.

**Anexo 1**

**Hoja de cotejo para observaciones realizadas sobre los sonidos  
difíciles de pronunciar en el caso de los estudiantes de  
Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de  
la Universidad Nacional**

1. Indique los sonidos que les son difíciles de pronunciar:

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ə/	/f/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

2. Influencia de este fenómeno en:

a. Mala pronunciación	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
b. Transmisión de mensaje	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
c. Comprensión por parte de la profesora y de otros alumnos	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

3. Posible causa:

a. Influencia de lengua materna	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
b. Inexistencia en su lengua materna	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
c. Fossilización	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

4. Uso de estrategias de aprendizaje para articular los sonidos

5. Comentarios adicionales:

## Anexo 2

### Cuestionario para profesores

Estimada(o) docente:

Con el objetivo de conocer sobre las dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas del inglés que pueden tener los aprendientes de inglés en las carreras de Bachillerato de la Universidad Nacional, le solicitamos respetuosamente su colaboración para contestar el siguiente cuestionario. La información que brinde es anónima y será utilizada para cumplir con los objetivos de una investigación sobre este tema que estamos realizando. De antemano le agradecemos por su valiosa ayuda.

#### Información general:

Nivel de la carrera que imparte: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Años de experiencia impartiendo cursos de pronunciación en la carrera: \_\_\_\_\_

#### Preguntas

1. ¿Considera usted que la pronunciación de ciertos sonidos en los aprendientes del Bachillerato en Enseñanza del Inglés de la UNA les resulta difícil y puede crearle problemas al comunicarse?

Sí  A veces  Nunca

2. Cuando usted enseña inglés durante las lecciones, ¿cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta más difícil de pronunciar a los estudiantes? (marque tantos como considere pertinente).

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/g/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

3. ¿Cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta a los estudiantes más difícil percibir cuando escuchan a angloparlantes?

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/g/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

4. Si los estudiantes cometen errores al pronunciar en inglés, ¿a cuál de las siguientes razones puede deberse?

- a. Influencia de su lengua materna (interferencia)
- b. Inexistencia en su lengua materna
- c. Fossilización

5. ¿Ha afectado la mala pronunciación de algún sonido que los estudiantes puedan tener la transmisión de mensajes o la comprensión de estos por otro hablante de lengua inglesa? Explique.
6. Según su punto de vista ¿cuáles estrategias de aprendizaje aplican los estudiantes para poder articular sonidos del inglés que les resulta difícil de pronunciar?
7. ¿Considera usted que al ser el estudiante un hablante del español costarricense esto le afecta en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés?

**¡Gracias por su colaboración!**

## Anexo 3

### Cuestionario para estudiantes

#### Sonidos difíciles de pronunciar en el caso de los estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional

Nivel de la carrera: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Estudios anteriores de inglés: Sí \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

*Para conocer sobre las dificultades que pueda usted tener en la pronunciación de ciertos fonemas del inglés como hablante del español costarricense, por favor conteste las siguientes preguntas:*

1. ¿La pronunciación de ciertos sonidos del inglés le resulta difícil y puede crearle problemas al comunicarse?

Sí  A veces  Nunca

2. Cuando usted habla en inglés, ¿cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta más difícil de pronunciar? (marque tantos como considere pertinentes).

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/ɟ/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

3. ¿Cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta más difícil percibir cuando oye hablar a angloparlantes?

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/ɟ/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

4. Si tiene errores fonéticos al pronunciar en inglés, ¿a cuál de las siguientes razones se puede deber?
  - a) Influencia de su lengua materna (interferencia)
  - b) Inexistencia en su lengua materna
  - c) Fossilización
  
5. ¿Ha afectado la mala pronunciación de algún sonido la transmisión de mensajes o la comprensión de estos por otro hablante de lengua inglesa? Explique.
  
6. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utiliza para articular sonidos difíciles de pronunciar?
  
7. ¿Considera que ser hablante del español costarricense lo ha afectado negativamente en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés?

**¡Gracias por su colaboración!**



**NORMAS EDITORIALES**  
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)



# Normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria

---

## Disposiciones generales

1. *LETRAS* admite estudios de alto valor académico sobre lingüística, literatura, enseñanza de segundas lenguas, semiótica, traducción y materiales de importancia documental para las disciplinas que competen a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
2. Los artículos deben ser estrictamente originales, inéditos y no estar presentados ni aprobados para su publicación en otro lugar. El autor, además de ser enteramente responsable de los contenidos, deberá respetar y atenerse al rigor y a la ética propios de la actividad académica nacional e internacional.
3. En todos los casos, en los artículos se deberán respetar las normas internacionales de propiedad intelectual en las citas y reproducciones de materiales.
4. La dirección y los comités editoriales son los responsables de la selección, revisión y evaluación de los artículos, y procurarán que cada número guarde coherencia y uniformidad en sus contenidos particulares, aunque no será criterio fundamental para la publicación o selección del material. Cuando se considere oportuno, se publicarán números especiales o secciones sobre algún asunto particular de interés académico. La validación de los artículos se lleva a cabo por medio del proceso de revisión por pares ciegos (ver norma 20, más adelante).

5. Los aspectos estilísticos referidos a la tipografía y otras normas de impresión, así como otros aspectos gráficos, quedan a cargo de la dirección de *LETRAS*.

### **Sobre la presentación de artículos**

6. Para presentar el artículo es requisito indispensable utilizar la plantilla en formato de Microsoft Word® que para tal propósito se encuentra a disposición de los autores en la página electrónica de la revista.
7. Todo autor debe enviar, junto con el artículo, la carta de originalidad y entrega única (también disponible en la página electrónica de la revista), con su firma (en formato PDF). No se recibirán artículos que no esten acompañados de la carta en cuestión. En el caso de artículos de dos autores o más, los autores deberán aportar, de manera conjunta, la carta de originalidad y entrega única con todas las firmas respectivas.
8. Los artículos deben tener una extensión de 10 a 18 folios (tamaño carta: 21,5 cm. x 28 cm.) es decir, entre 4500 y 9000 palabras. Si está escrito por dos autores o más, se admite una extensión máxima de 25 folios (12.500 palabras). Deberán enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista ([revistaletras@una.cr](mailto:revistaletras@una.cr)).
9. El artículo puede estar escrito en español, en inglés o en francés, y su redacción será la definitiva y el título debe venir traducido al inglés (o al español, si fue originalmente escrito en inglés o francés). Debe estar precedido por un resumen en español, de un máximo de 100 palabras, y su versión a otro idioma moderno de uso internacional (preferiblemente el inglés); además, se deben agregar las palabras clave (*keywords*) en ambos idiomas para facilitar la indización del artículo y búsquedas en línea.
10. Las transliteraciones de alfabetos no latinos se atenderán al uso apropiado y a la normativa establecida internacionalmente.

## **Sobre los elementos gráficos**

11. Los cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que se incluyan en el artículo deberán figurar en blanco y negro (o en tonos de grises). No podrán exceder en ningún caso los 11 cm. de anchura ni los 14,5 cm. de altura, y el autor debe garantizar la calidad y nitidez. No se aceptarán cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que superen las medidas estipuladas, que vengan a color o que resulten difusos, ilegibles o con una resolución deficiente.
12. En atención a los derechos de autor nacionales e internacionales, en caso de que los elementos gráficos no sean propiedad exclusiva del autor del artículo, el autor deberá remitir a la revista la autorización escrita o cesión de derechos de publicación respectivos al momento de enviar el artículo por primera vez.
13. Dentro del texto del artículo debe hacerse previa referencia (a manera de introducción) a todo cuadro, gráfico, imagen, ejemplo, tabla o ilustración que se incluya en el artículo; a su vez, todos estos elementos irán siempre acompañados de una leyenda (ubicada en la cabecera y alineada a la izquierda) que los identifique y que haga referencia a su contenido.

## **Sobre los títulos y subtítulos**

14. Todo título, con excepción del título principal del artículo, debe alinearse a la izquierda. Los títulos de primer nivel deberán ir en negrita y deberá dejarse un espacio adicional antes y después del título que lo separen de los párrafos que le preceden y suceden. Los títulos de segundo nivel irán en negrita y en cursiva, y deberá dejarse un espacio adicional solo antes (nunca después). Los títulos de tercer nivel irán en cursiva únicamente y se dejará un espacio adicional antes. Los títulos irán sin numeración alguna, así sean de primer, segundo o tercer nivel.

15. El título del artículo podrá tener una extensión máxima de siete palabras de contenido, y será en todo caso puntual y conciso. El uso de las mayúsculas en el título deberá atenerse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.

### **Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas**

16. Las citas textuales que se colocaran dentro del texto deberán ir entre comillas siempre que no superen las tres líneas. Se utilizarán las comillas españolas o angulares (« ») para los artículos escritos en español y en francés, y las comillas inglesas o altas (“ ”) si el artículo se redacta en inglés. En el caso del francés, hay que dejar un espacio entre el texto y la comilla. Por ejemplo:

Apunta Quesada Soto que «solo a finales del siglo XIX se aprecia ya una preocupación por producir una literatura nacional costarricense».

Quesada Soto souligne que « une préoccupation pour la production d’une littérature nationale au Costa Rica ne surgit que vers la fin du XIX<sup>e</sup> s ».

Quesada Soto states that “it was only during the late nineteenth century that a true concern for producing a national literature was perceived.”

17. Las citas que sobrepasen las tres líneas deberán ir en párrafo aparte, sangrado en el lado izquierdo en todas sus líneas, sin comillas y separado del resto del texto por un reglón adicional antes y después.
18. Con el fin de facilitar la lectura del artículo, las referencias bibliográficas no se colocarán al final del artículo, sino en notas

a pie de página cada vez que se incluya una referencia en el cuerpo del texto. La primera vez que se haga referencia a una fuente dentro del texto, deberá incluirse, en nota a pie de página, la referencia bibliográfica completa, siguiendo alguno de los siguientes formatos según corresponda:

Nombre Apellido(s), Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y otros, Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), ed., Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), «Título del artículo o sección», Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo», Título de la revista, volumen, número (año): páginas.

Nombre Apellido(s), «Título de la tesis». Tesis. Universidad, año.

Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Para referencias posteriores se incluirá en la nota a pie solamente el apellido del autor y el número de página, separados por coma; por ejemplo: Herrera, 32. Si hay más obras del mismo autor o autores, se indicará incluyendo el año entre paréntesis justo después del apellido del autor y antes de la coma; por ejemplo: Herrera (2006), 32.

19. Además de lo anterior, para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y poder adjuntar a cada artículo el número de identificación internacional correspondiente, se deberá adjuntar al final del artículo el listado completo de las referencias bibliográficas utilizadas (tal y como se muestra en la plantilla), siguiendo en todos los casos el mismo formato que se utiliza durante el desarrollo del escrito. Debe aclararse que ni las palabras ni las páginas que se dediquen a esta última sección cuentan en ningún caso como parte del total de palabras o páginas delimitadas en el punto 8, sino que son adicionales.

### **Sobre el proceso de evaluación por pares**

20. En atención a los requisitos de los diversos sistemas de indexación, se han establecido las siguientes directrices:
  - a. Todo manuscrito enviado a la revista LETRAS como propuesta de artículo será sometido a un proceso de revisión que involucra tanto los Comités editoriales como a evaluadores especialistas externos.
  - b. En primera instancia, será el Comité editorial ejecutivo el encargado de comprobar que toda propuesta de artículo se ajuste a las normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria que se han establecido con tal propósito, incluido el envío de la carta de

originalidad y entrega única (requisito indispensable para iniciar el proceso de evaluación). Posteriormente, evaluará la pertinencia temática. Una vez superadas tales etapas, se enviará una carta de recibido al autor de la propuesta de artículo, mediante la cual se le indicará que su artículo será sometido al proceso respectivo de evaluación.

- c. Posteriormente, cada propuesta será enviada a especialistas, quienes se encargarán de evaluarlas y de emitir un dictamen según su criterio. Una vez que se cuente con el dictamen respectivo, se notificará al autor del resultado y, cuando corresponda, se le enviará copia del formulario de evaluación con las observaciones de los evaluadores. Estas dos últimas fases del proceso se realizan de manera anónima; esto es, ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
- d. Según sea el caso, los autores podrán presentar, dentro de un tiempo prudencial, una versión mejorada de sus manuscritos, elaborada a partir del dictamen de los evaluadores. Si la nueva versión cumple a satisfacción con los requerimientos establecidos, el Comité editorial ejecutivo procederá a aprobar el artículo para su publicación; en ese momento se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.

Esta revista se imprimió en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional en 2017, consta de un tiraje de 150 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.